

المجلة العربية

للعلوم التربوية والنفسية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة
تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والإدارة



المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٠١٧/ ٢٤٣٥٤

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

<http://jasep.journals.ekb.eg>

Doi:10.33850/jasep.

Arcif rating: Q1

Arcif: 1.3906

تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية (٧/٦)



المجلد الثامن – العدد (٤٣) ديسمبر ٢٠٢٤م

يتم النشر الإلكتروني على المنصات الآتية



الصفحة الرئيسية

السنة

المجله

القطاع

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهة / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنة	نقاط المجلة
1	الدراسات التربوية	المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية	المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب	2537-0464	2537-0472	2024	6



إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة في أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration
Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464

e ISSN: 2537-0472

شكراً لاهتمامكم بتكثيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيار الدوريات الإقليمية في الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة في قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كما يعمل أعضاء مجلس التحرير على تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستند المعايير التي يتم اختيار الدوريات بناءً عليها للكشاف العربي للاستشهادات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشر العلمي ومعايير البحث العلمي. كما يجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على التقييم الدولي الموحد للدوريات ISSN، حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كما يجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى ينتهي لمجلس التحرير مراجعة شروط دخول الدوريات ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية، وكذلك مراجعة تخصص الدوريات، والملخصات والمقالات والمراجع المنشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدوريات ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدوريات.



Arab Citation & Impact Factor
Arabic Online Database

معمل التأثير والعاملات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية المرجعية



التاريخ: 2024/10/20

الرقم: 124/0025 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية المحترم

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر معمل التأثير والاستشهادات المرجعية العلمية العربية (ARCI - أربيسف)، أحد «مراكز قاعدة بيانات «معرفة» للإنتاج والمحتوى العلمي» إنشاؤكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي التاسع لتسجيلات لعام 2024.

يصدع معمل التأثير «أربيسف» «Arcif» لإشراف «مجلس الإشراف والتتبع» الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ووطنية: (مكتب الويبسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الإسكندرية، قاعدة بيانات معرفة)، بالإضافة لجنة علمية من خبراء واكتائبيين ذوي سمعة علمية واسعة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معمل «أربيسف» «Arcif» قام بالعمل على فحص ونشر بيانات ما يزيد عن (5000) حقول مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (1500) هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي، ونجح منها (1201) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعمل «أربيسف» «Arcif» في تقرير عام 2024.

وسرنا نعتكم وإعلامكم بأن المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معمل «أربيسف» «Arcif» المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، ولإطلاع على هذه المعايير بإمكانكم الدخول إلى الرابط التالي: <http://e-marefa.net/arci/criteria>

وكان معمل «أربيسف» «Arcif» العام لتسجيلات لسنة 2024 (1:5522)، ونعتكم بمسؤول المجلة على:

- **المرتبة العلمية والعلمي** عربياً من مجموع إجمالي التسجيلات في معمل «أربيسف» «Arcif» العام، وبلغ عددها (1201).
- **المرتبة الثانية** في تخصص علم النفس من إجمالي عدد المجلات (36) على السنتين العربي، مع العلم أن متوسط معمل «أربيسف» لهذا التخصص كان (0.563)، كما شهدت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (Q2) وهي الفئة الوسطى المرتفعة.

هيئة التحرير

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق - مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ إيمان محمد عبدالوراث	جامعة عين شمس - مصر	مديراً للتحرير
أ.د/ فكري لطيف متولي	الجامعة الأفروآسيوية	عضواً
أ.د/ خالد غازي الدلبيحي	جامعة شقراء - السعودية	عضواً
د. صباح عايش	جامعة الشلف - الجزائر	عضواً
د/ مرزوق العبدالهادي العنزي	الكويت	عضواً

هيئة المحكمين

أ.د/ أبوالمجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ اشرف محمد عبد الحميد	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ مدحت محمد أبو النصر	جامعة حلوان - مصر
أ.د/ أميرة جابر هاشم الجوفي	جامعة الكوفة - العراق
أ.د/ ايناس محمد عليمات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ بريفان عبدالله المفتي	جامعة صلاح الدي أربيل - العراق
أ.د/ بدر محمد الانصاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود الشمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحة	الجامعة الأردنية
أ.د/ رمضان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشيد بوزيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شقير	جامعة طنطا - مصر
أ.د/ الزبير بشير طه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ صبرينة سليمان	جامعة قسنطينة - الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية

أ.د/ علي عبدالنبي حنفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمة دبراسو	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الأزهر - مصر
أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة - مصر
أ.د/ محمد السعيد أبو حلاوة	جامعة دمنهور - مصر
أ.د/ نور الدين صادق زمام	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ نجوى حسن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ وسيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر – الجزائر
أ.م.د/ تهاني أنور اسماعيل السريح	جامعة البصرة – العراق
د/ خليفة مهربية	المركز الجامعي تمنراست – الجزائر
د. احمد رماضنية	المدرسة العليا للأساتذة – الجزائر
د. مختار غريب	جامعة الجلفة - الجزائر
د. محمد بوفاتح	جامعة عمارثليجي بالأغواط - الجزائر

ميثاق أخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال إصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقراءها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (: COPE Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماماً بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولاً عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضوه علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم. الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة والقرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، وتقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المقيّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنهم مساهمون فيه فعلاً، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلع المؤلفون جميعاً على البحث جيداً، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و اكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فوراً رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شروط النشر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يترجم عنوان البحث وأسماء الباحثين بالانجليزية.

- يلي المستخلصين : العربيّ ، والإنجليزيّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتهي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- 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.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

- في حال 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.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر (٢٠٠ دولار أمريكي)، وللمصريين بالجنيه المصري حسب حجم البحث، اذا كان يعمل في جهة مصرية.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :
<http://jasep.journals.ekb.eg>
search.aiesa@gmail.com



محتويات العدد	
-	افتتاحية العدد
٥٨ - ١	أريج صالح حمود الحسن فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (vc) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة كمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة
٨٢ - ٥٩	الفيصل بن حميد بن عبدالله الهنداسي - عادل الجردي مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات
١٠٤ - ٨٣	الفيصل بن حميد بن الهنداسي - د. تفيق حداد - أ.د/ بولا أبو طايح توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
١١٠ - ١٠٥	انس علي عبد الفتاح عساف دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية على تعزيز ريادة الأعمال
١٣٨ - ١١١	انعام عيد زعاترة اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس
١٧٦ - ١٣٩	جواهر بنت محمد بن فريج العبدان القياده الابداعيه وعلاقتها بالتميز المؤسسي لدى مديرات ووكيلات المرحله الثانويه الحكوميه بمحافظه الخرج
٢١٤ - ١٧٧	حسن عبدالله محمد علوان الشهري أثر استخدام استراتيجيه مقترحه قائمه على نظريه الذكاءات المتعدده في تدريس اللغة العربيه على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط

٢٧٨ - ٢١٥	رشا عبد الله الخضير - د/ هادي عاصم خليفة الشغف كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدة
٣١٤ - ٢٧٩	ساره سالم العطوي - حصه سليمان سعيد البلوي - أ.د/ أحمد المسعودي قياس مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك
٣٤٤ - ٣١٥	سماح محمد الموسى التحديات التي تواجه إدارة التعليم العام في المملكة العربية السعودية
٣٧٦ - ٣٤٥	عبد الله بن مخضور المزوموي - د. مسلم بن عبد القادر مضوي المضامين التربويّة المُستنبطّة من أحاديث الإحسان في صحيح البخاريّ
٤٠٨ - ٣٧٧	عزيزه دخيل الله المطيري - أ.د/ محمد عبد الله عسيري دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم
٤٧٠ - ٤٠٩	فوزية بنت عيد بن عواد العنزي - أ.د/ خالد بن إبراهيم الدغيم فاعلية وحدة فيزيائية مُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية لتنمية المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية
٤٩٠ - ٤٧١	محمد بن عبد الله الرشيد التحديات الفكرية المعاصرة للتربية الإسلامية وسبل علاجها
٥٤٨ - ٤٩١	أ.د/ محمد بن شحات خطيب دور المناهج الصفية واللاصفية في تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي

٥٩٠ - ٥٤٩	محمد صبحي محمد عاد الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية كمنبئات بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب جامعة الأزهر
٦٤٤ - ٥٩١	د. مشاعل بنت صالح الجويعد - أ.د. خوله بنت عبدالله المفيز تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية
٦٧٢ - ٦٤٥	معيض محمد عبدالله الشهراني تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكتليات التربية في ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلم
٧٠٨ - ٦٧٣	منى بنت علي بن راشد الهنائية واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية
٧٣٢ - ٧٠٩	نجاة محمد رمضان شرباتي - د. محمد عوض شعيبات - شريف رجوب الإشراف التربوي (الواقع والتحديات)
٧٦٠ - ٧٣٣	نوال بنت بطيخان المطيري - أ.د. علاء الدين سعودي دراسة مقارنة بين كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة في ضوء معايير TIMSS2019 "دراسة تقويمية"
٧٩٠ - ٧٦١	نورة بنت معيبد بن عويض المطيري - أ.د. عبدالعزيز بن محمد الصقر مدى توافق معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية -دراسة ميدانية على عمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية

٨٠٨ - ٧٩١	نورة عبد الله ال زهير - محمد بن مرزوق الغافري دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة
٨٣٨ - ٨٠٩	هاجر بنت راشد المزروعى - محمد بن مرزوق الغافري درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم
٨٧٠ - ٨٣٩	وليد شفيق البيضة دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية

افتتاحية العدد :

تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الجديد برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري ببحوث محكمة ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة تصنيف (Q1) على معامل أرسيف 1.3906 لسنة ٢٠٢٤ على مشروع معامل التأثير العربي ، وقد أدرجت المجلة ضمن كشاف الاستشهادات العربية ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة في هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين في مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوى العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين في مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبله علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين في نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإصدارات القادمة من المجلة أكثر ثراء وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير



فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (VC) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة كمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة

**Virtual Classrooms (VC) Architecture : A Effectiveness of
Proposed Model for Assessing Teacher Pedagogical
Competence in as an Introduction for Employing Knowledge
Management Methods**

إعداد

أريج صالح حمود الحسن
Arej Saleh Hamoud Al Hassan
ماجستير إدارة وإشراف تربوي

Doi: 10.21608/jasep.2024.394973

استلام البحث: ٢٥ / ٨ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢٤

الحسن، أريج صالح حمود (٢٠٢٤). فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (VC) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة كمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨ (٤٣)، ١ - ٥٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (VC) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة كمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة

المستخلص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف فعالية نموذج هندسة الفصول الافتراضية (VC) كأداة لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة ووسيلة لتوظيف مناهج إدارة المعرفة. تستهدف الدراسة أربعة أهداف رئيسية، وهي، تحديد المهارات الأساسية لهندسة الفصول الافتراضية التي يجب أن تتوافر لدى المعلمات، التحقق من واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، الكشف عن معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة، وتحليل الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة بناءً على متغيرات مثل المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية. تضمن البحث عينة مكونة من ٤٠٠ معلمة من مدارس جنوب مدينة الرياض، والتي تم اختيارها باستخدام طريقة العينة العشوائية البسيطة. لتلبية أهداف الدراسة، تم توزيع استبيان على العينة للحصول على بيانات حول الدراسة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. وأظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة بناءً على عدد الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية في جميع المحاور الثلاثة. استناداً إلى نتائج الدراسة، توصي الدراسة بضرورة دمج مهارات هندسة الفصول الافتراضية ضمن برامج إعداد المعلمين لضمان تأهيل المعلمين الجدد لتدريس الفصول الافتراضية بفعالية. كما يجب أن تركز برامج إعداد المعلمين على تطوير الكفاءات التربوية اللازمة لمواجهة التحديات المعقدة في الفصول الدراسية الحديثة. يُوصى أيضاً بتوفير فرص للتطوير المهني المستمر للمعلمات لتعزيز كفاءتهن التربوية ومواكبة التطورات في مجال التعليم.

الكلمات المفتاحية: الفصول الافتراضية، إدارة المعرفة، الكفاءة التربوية، تقييم المعلمات، التدريب المهني، التعليم الافتراضي.

Abstract

This study aims to explore the effectiveness of the Virtual Classroom (VC) model as a tool for evaluating teachers' pedagogical competence and as an approach for employing knowledge management frameworks. The study targets four main objectives: first, to identify the essential skills for virtual classroom engineering that teachers should possess; second, to



examine the actual implementation of knowledge management requirements, including knowledge acquisition and diagnosis, knowledge production, knowledge application, knowledge storage, and knowledge dissemination; third, to uncover the criteria for evaluating teachers' pedagogical competence; and fourth, to analyze statistically significant differences in responses based on variables such as academic qualifications, years of experience, and the number of training courses in the field of virtual classrooms. The research sample comprised 400 teachers from schools in the southern region of Riyadh, the results showed no statistically significant differences among the sample members based on academic qualifications across the three dimensions (virtual classroom engineering skills, knowledge management requirements, and pedagogical competence criteria). Similarly, no statistically significant differences were found in the dimensions of (virtual classroom engineering skills and pedagogical competence criteria) based on years of experience. However, significant differences were found in the dimension of knowledge management requirements based on years of experience. Additionally, statistically significant differences were observed in responses based on the number of training courses in virtual classrooms across all three dimensions. Based on the study's findings, it is recommended that teacher preparation programs integrate virtual classroom engineering skills into their curricula to ensure that new teachers are effectively trained to teach virtual classrooms. Programs should also focus on developing the pedagogical competencies needed to address the complex challenges of modern classrooms. Continuous professional development opportunities should be provided to enhance teachers' pedagogical competence and keep pace with advancements in education.

Keywords: Virtual Classroom, Knowledge Management, Pedagogical Competence, Teacher Evaluation, Professional Training, Virtual Education.

مقدمة الدراسة :

في عصر المعلوماتية يقع على عاتق المؤسسة التعليمية ضرورة الاهتمام بمجالات إدارة المعرفة بما يناسب بيئتها التعليمية خاصة وأنها تعتبر أضخم حقل يمكن استثماره في عصر اقتصاد المعرفة بما لديها من برامج لتعليم العنصر البشري وتسليمه بالمهارات الضرورية لتحقيق التطور المستمر في مختلف المجالات (الهوش ، ٢٠١٨ ، ٤٦) . وأشارت دراسة الغامدي (٢٠٢١) بأن المعرفة أصبحت عاملاً حاسماً في نجاح الأفراد والمنظمات؛ إذ تكمن قيمة المنظمات الناجحة في قدرتها على اكتساب المعرفة والقدرة على توليدها وتوزيعها وتطبيقها بشكل استراتيجي وعلمي. كما تُعتبر إدارة المعرفة من أهم الأفكار الحديثة التي تؤثر بشكل فعال على نجاح الأعمال والمؤسسات من خلال الاستناد على رأس المال الفكري.

كما أكدت دراسة الأنصاري والغامدي (٢٠٢١) بأنه نظراً للانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الذي طال جميع مجالات الحياة، وتحول المجتمعات إلى مجتمعات معرفية، فقد أصبحت الحاجة ملحة لإصلاح العديد من الأنظمة، وعلى رأسها النظام التعليمي والتربوي بكل مدخلاته وعملياته ومخرجاته، لاسيما أن العملية التعليمية التربوية ليست فقط وسيلة لنقل الخبرات للأجيال، بل هي أيضاً عملية اقتصادية واستثمارية تسهم في زيادة الدخل القومي للبلاد. ولذلك، كان من الضروري تطوير القائمين على العملية التربوية لتمكينهم من إدارة المعرفة بكفاءة وفعالية. وأشارت دراسة الرفاعي (٢٠٢١) بأنه يتجه العالم في مجال التربية نحو النظرية المعرفية التي يعود تاريخها إلى أكثر من قرن، وتعتمد هذه النظرية على مبدأ أساسي وهو أن المعرفة تُبنى ولا تُنقل. ولتحقيق بناء المعرفة بشكل فعال ومناسب؛ يجب أن يشارك الطالب بفعالية في عملية التعلم ولاسيما التعلم الإلكتروني الذي بات سمة العصر والذي يتيح له التنقل بحرية عبر الفضاءات الإلكترونية وحصوله على التغذية الراجعة بسرعة وفي أي وقت .

وأشارت دراسة أبو شوايش (٢٠١٣) بأن المقررات الإلكترونية وبيئات التعلم الإلكتروني لها دور فعال ومؤثر في إيصال المعلومات وبناء المعرفة لدى الطالب، مما يساهم في تقليل الهدر التربوي والمعرفي الذي تعاني منه المؤسسات التعليمية. وأكدت دراسة الغامدي (٢٠٢١) أنه مع تحول دور المعلم في ظل تقنيات وأساليب التعلم الحديثة من ملقن إلى موجه ومرشد ومدير للتفاعلات بينه وبين

الطلاب من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى، فإن الواقع الحالي للمدارس والطلاب وبالأخص المعلمين الذين يعدون أساس العملية التعليمية يحتاج إلى الكثير من الإصلاح. ولتحقيق هذا الإصلاح، يجب التركيز على جميع عناصر منهج إدارة المعرفة المتعارف عليها والوسائل، والمحتوى، والتقييم، والأهداف، ونخص بالذكر الأساليب التعليمية.

وذكرت دراسة السيف (٢٠١٨) بأن الفصول الافتراضية تعد واحدة من الأدوات والأساليب التعليمية الرئيسية التي تساهم في إعادة تشكيل العملية التعليمية وتتيح بيانات تعلم تفاعلية تتجاوز الحدود التقليدية للفصول الدراسية وتوفر فرصاً غنية للتفاعل والمشاركة بين المعلمين والطلاب. بل تعزز أيضاً الكفاءة التربوية للمعلمين وتفتح آفاقاً جديدة لتوظيف مناهج إدارة المعرفة بفعالية أكبر. وأشارت دراسة الدسيماني (٢٠١٨) بأنه من الضروري التنويه إلى أن الفصول الافتراضية تتيح مجموعة واسعة من الأدوات، مثل الصوت والفيديو والمحادثات الكتابية والسبورة التفاعلية ومشاركة التطبيقات والتصويت الفوري التي تمنح جميعها فرصاً للتفاعل بين المعلمين والمتعلمين كما لو كانوا في فصل دراسي تقليدي وتمكنهم من التحدث ومشاهدة بعضهم البعض عبر كاميرا الويب، وكذلك استخدام الرموز التعبيرية والعمل في مجموعات جانبية بشكل يعزز التفاعل بشكل أكبر.

تعد الفصول الافتراضية بإمكاناتها المتنوعة تجربة تعليمية غنية ومتجددة؛ حيث تحقق هذه الفصول فعالية عالية في العملية التعليمية والتربوية كما أوضحت العديد من الدراسات، منها دراسة الزين (٢٠١٩) التي أكدت على دور الفصول الافتراضية في تحسين الأداء الأكاديمي. كما أظهرت دراسات عدة تأثير الفصول الافتراضية على العملية التعليمية، منها دراسة شعيب (٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية نمط الفصول الافتراضية التزامنية، ودراسة تمام (٢٠١٨) التي صممت بيئة تعلم إلكترونية تعتمد على الفصول الافتراضية غير المتزامنة لتنمية مهارات التدريس، والتي أظهرت نتائج إيجابية في تحسين المهارات التدريسية. وكذلك دراسة الجادر (٢٠١٩) ودراسة الرفاعي والأنصاري (٢٠٢١) التي أكدت على الاتجاه الإيجابي نحو استخدام الفصول الافتراضية من قبل المتعلمين. وطبقاً لما سبق تشكلت فكرة الدراسة في اقتراح هندسة الفصول الافتراضية (vc) كأنموذج لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة وكمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة.

تحديد المشكلة :

كشفت دراسة الإبراهيم ودومي (٢٠٢٢) بأنه مع التطور التكنولوجي في تقنيات الانترنت تغيرت النظرة التقليدية للتعليم الإلكتروني لتتحول لبيئات أكثر



ديناميكية وشمولية ، فتم ظهور صيغ تعليمية حديثة مثل التعلم عن طريق الفصول الافتراضية. بناء على هذه الحقيقة قامت العديد من المؤسسات الأكاديمية التعليمية بالاستفادة التربوية من هذه التكنولوجيات الحديثة المرتبطة بتوظيف بيئات التعلم الافتراضية لإثراء عملية التدريس والتعليم (عامر ، ٢٠١٥ ، ٢٤٣) . فتوصلت دراسة الغامدي (٢٠١٢) بأنه مع الانتشار الواسع لاستخدام الفصول الافتراضية في التعليم بات من الضروري تطوير نماذج فعالة لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمات . ولتؤكد بأن العديد من المؤسسات التعليمية تواجه نقصاً في الأدوات والمعايير التي تتيح لها قياس أداء المعلمات وتحديد مدى فعالية أساليب التدريس المستخدمة في الفصول الافتراضية. هذا النقص يؤثر سلباً على جودة التعليم ويحد من إمكانية استثمار الفصول الافتراضية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. إضافة إلى ذلك، يواجه النظام التعليمي تحديات في كيفية استخدام نتائج تقييم الكفاءة التربوية للمعلمات لتوظيف مناهج إدارة المعرفة بشكل فعال. وتوصلت دراسة درويش (٢٠١٦) بالمطالبة بتطوير مهنة التدريس بحيث تتحول الممارسة التدريسية إلى ممارسة تستند إلى قاعدة علمية وعلى ذلك ستتأثر مهنة التدريس بصورة دراماتيكية من حيث الوظائف والمتغيرات والإجراءات المحددة لأدوار المعلم ومعتقداته ومسؤولياته تجاه المتعلم والمجتمع والمعرفة . ورأت دراسة طاشكندي (٢٠٠٨) وعبد الرزاق (٢٠١٠) بأن انتقال المنظومة التربوية في عصر المعرفة من التركيز على العمليات التقليدية في التعلم إلى التركيز على المهارات الفكرية العليا والتحول من تلقين المعرفة وحفظها إلى بنائها وإنتاجها، وتغيير دور المعلم لميسر للعملية التعليمية بدلاً من كونه مجرد ناقل للمعلومات يتطلب قيادات ومعلمين يهتمون بإدارة المعرفة وتبنيها، وأشارت دراسة العيدروس (٢٠١٢) بأن تبني إدارة المعرفة يؤدي إلى تحقيق فوائد عديدة للمنظمة مثل تطويرها ونموها، وتحسين عمليات اتخاذ القرارات، وتحقيق الميزة التنافسية، وتحسين الإبداع، وتحقيق الكفاءة والفعالية وتجويد مخرجات التعليم . وتوصلت دراسة القحطاني (٢٠١٠) بأنه قد برزت مطالبة تعنى بالتربويين بأن يهتموا بالنظام التعليمي اهتماماً يبدأ من المصنع الحقيقي للإبداع وهو الفصل الذي يشكل البيئة الواقعية للتعلم . ومن هذا المنطلق جاءت مشكلة الدراسة للتأكيد على الحاجة إلى اقتراح نموذج لتقييم هندسة الفصول الافتراضية (vc) في تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة وكمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة.

أهداف الدراسة : تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (vc) كإنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة وكمدخل لتوظيف

مناهج إدارة المعرفة؟ ويتفرع عن الهدف الرئيسي السابق عدد من الأهداف الفرعية على النحو الآتي:

١. الكشف عن مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة.

٢. التحقق من واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة (اكتساب وتشخيص المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة).

٣. الكشف عن معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة.

٤. بناء تصور مقترح لتطبيق هندسة الفصول الافتراضية (vc) كأنموذج لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة وكمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة؟

٥. التوصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغيرات (المؤهل العلمي ، عدد سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية).

أسئلة الدراسة : تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي: ما فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (vc) كأنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة وكمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة؟ ويتفرع عن التساؤل السابق عدد من الأسئلة الفرعية على النحو الآتي:

١. ما مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة؟

٢. ما واقع تطبيق مناهج إدارة المعرفة (اكتساب وتشخيص المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة)؟

٣. ما معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة؟

٤. ما التصور المقترح لتطبيق هندسة الفصول الافتراضية (vc) كأنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة وكمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة؟

٥. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية).

أهمية الدراسة : تظهر أهمية الدراسة الحالية في محورين:

الأهمية النظرية : - إثراء الأدبيات المتعلقة بالتعليم الرقمي وتوسيع المعرفة حول التعليم الرقمي والفصول الافتراضية، وتقديم إطار نظري متكامل في ذلك.

- تبرز الدراسة أهمية إدارة المعرفة كأداة لتحسين الأداء التعليمي وتطوير المناهج الدراسية. من خلال توظيف نتائج تقييم الكفاءة التربوية للمعلمات، كما تسلط الدراسة الضوء على كيفية دمج إدارة المعرفة في التعليم الرقمي.

- تساهم الدراسة في دعم الانتقال من النماذج التقليدية للتعليم إلى نماذج تركز على تنمية المهارات الفكرية العليا والإنتاج المعرفي، بما يتماشى مع التطورات في مجتمع المعرفة.
- تفتح الدراسة المجال لمزيد من البحوث حول تأثير الفصول الافتراضية وإدارة المعرفة على الأداء التعليمي
- الأهمية التطبيقية :** - تقدم الدراسة إطار عمل يمكن تطبيقه في مختلف البيئات التعليمية، مما يساهم في توحيد معايير التقييم وتحسين جودة التعليم عبر استخدام الفصول الافتراضية .
- قد توفر الدراسة معلومات قيمة لصانعي القرار والمشرفين التربويين حول كيفية تحسين جودة التعليم في الفصول الافتراضية من خلال تقييم دقيق للكفاءة التربوية وتوظيف استراتيجيات إدارة المعرفة.
- قد تقدم الدراسة نموذجًا مبتكرًا لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمات في الفصول الافتراضية، مما يساهم في تطوير أساليب التقييم الحالية ويعالج النقص في الأدوات والمعايير المتاحة.

مصطلحات الدراسة : تستند الدراسة إلى مجموعة من المصطلحات التي وجب توضيحها وهي كالآتي:

الفصول الافتراضية : Virtual Classrooms الفصول الافتراضية بأنها بيئة رقمية تقلد الفصول التقليدية، حيث يتواجد المعلم والمتعلمون على الإنترنت دون قيود مكانية. تُمكن هذه الفصول المعلم من استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات والتطبيقات في الشرح، بالإضافة إلى إمكانية إدارة المناقشات الصفية والتفاعل مع الطلاب أثناء أداء المهام والأنشطة والتكليفات. ويهدف ذلك إلى نقل المعرفة والمفاهيم وتشكيل الاتجاهات، بالإضافة إلى تدريب الطلاب على مهارات التدريس. دراسة البهنساوي (٢٠١٨)

التعريف الإجرائي: على أنها بيئة تعليمية إلكترونية تحاكي الفصول التقليدية، حيث يتم فيها التفاعل المباشر مع الطلاب من خلال استخدام منصات التعلم الإلكتروني المتاحة مثل Microsoft teams والتي توفر هذه إمكانية رفع الملفات والصور والوسائط المستخدمة في الشرح، مما يسهل تبادل المعرفة والتفاعل بين المعلم والطلاب بطريقة تشبه الفصول التقليدية.

الكفاءة التربوية : Pedagogical Competence الكفاءة التربوية هي قدرة المعلم على إدارة التعليم وهذا ما يميزها عن المهن الأخرى للمعلم . استنادا إلى تقييم أداء كل معلم في كل مدرسة يجب أن يكون كل معلم قادرا على تحقيق سبعة جوانب

من المؤشرات المتعلقة بالتربويين وهي إتقان طبيعة التلاميذ وإتقان نظرية التعليم والقدرة على تصميم وتطوير المنهج الدراسي وإدارة عملية التعليم بشكل جيد والقدرة على تطوير قدرات التلاميذ والقدرة على التواصل بفاعلية مع التلاميذ وإجراء

التقويمات . دراسة كاندرا وآخرون (٢٠٢٠) MTs Al Huda, Candra التعريف الإجرائي: على أنها القدرة الشاملة والمتعددة الأوجه للمعلم على تنظيم وإدارة عملية التعلم، بما في ذلك فهم احتياجات الطلاب وتصميم الدروس وتنفيذها بطرق فعالة وملائمة، وتقييم تقدم الطلاب وتوجيههم نحو التحسين المستمر، بغية تعزيز تحقيق أهداف التعلم وتطوير مهاراتهم ومعارفهم بشكل شامل.

إدارة المعرفة : Knowledge Management هي مجموعة من الممارسات التي تهدف إلى تحسين استخدام البيانات والمعلومات في اتخاذ القرارات، تعزيز المحاسبية في التعليم، وتطوير ثقافة المعلومات، إضافة إلى تقديم المداخل والسمات العملية لإدارة المعرفة . دراسة الغامدي (٢٠٢١).

التعريف الإجرائي : التعرف على ما لدى المعلمات من معارف كامنة في عقولهن وأذهانهن، وجمع وإيجاد المعرفة الظاهرة في السجلات والوثائق، وتنظيمها بطريقة تسهل استخدامها والمشاركة فيها من خلال عمليات اكتساب وتشخيص المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة، تخزين المعرفة، ونشر المعرفة، بهدف رفع مستوى الأداء للعمل الإشرافي وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

حدود الدراسة : اقتصرت حدود الدراسة الحالية على مايلي :

– **الحدود الموضوعية:** سيقصر موضوع الدراسة على هندسة الفصول الافتراضية (VC) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة كمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة

– **الحدود البشرية:** ستقتصر الدراسة على المعلمات التابعات لمكتب تعليم جنوب الرياض.

– **الحدود المكانية:** ستقتصر الدراسة على مدارس التعليم العام جنوب مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية

– **الحدود الزمانية:** ستقتصر الدراسة على السنة الدراسية ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول : هندسة الفصول الافتراضية

تطورت تقنيات الحاسوب والشبكات بشكل كبير في السنوات الأخيرة، مما زاد اهتمام الكثيرين بالاستفادة من هذه الإمكانيات. تُعد الفصول الافتراضية من التقنيات الحديثة في مجال التعليم، وقد انتشرت على نطاق واسع؛ حيث قدمت حلولاً

للعديد من المؤسسات التعليمية كما في دراسة الغامدي (٢٠١٨) ودراسة الرفاعي (٢٠٢١).

كم أشارت دراسة شعيب (٢٠١٦) ودراسة العمري (٢٠١٩) أن هذه الفصول توفر بيانات اصطناعية تفاعلية تحاكي الواقع الحقيقي، مما يتيح للمتعلمين فرصة التعلم في أي وقت ومن أي مكان، دون الحاجة إلى الحضور الفعلي في المؤسسات التعليمية. كما تشبه الفصول الافتراضية إلى حد كبير الفصول التقليدية، حيث يتم فيها التفاعل مع المعلم والزملاء وتقديم التغذية الراجعة في الوقت الفعلي. إلا أنها تتضمن مجموعة من الأدوات والتطبيقات التي تعزز التفاعل بين جميع المشاركين. ويعتمد نجاح الفصول الافتراضية في التعليم بشكل كبير على طبيعة الممارسات التدريسية التي يعتمد عليها المعلمون، وعلى استخدامهم للأدوات التقنية المناسبة. لذلك، من الضروري تطوير وتحديث هذه الممارسات والاستراتيجيات لزيادة استيعاب المتعلمين وتعزيز تطورهم العلمي.

مفهوم الفصول الافتراضية

ويعرف القحطاني في دراسته (٢٠١٨) الفصول الافتراضية بأنها بيئات تعليمية تعتمد على تواصل الطلاب والمعلمين عبر الإنترنت، حيث يمكنهم الالتقاء في أوقات مختلفة لمراجعة الدروس، أداء الواجبات، وإنجاز المهام باستخدام مجموعة من الأدوات التعليمية التي توفر تجربة تعلم مباشرة وتفاعلية تشبه التعليم التقليدي. تمثل الفصول الافتراضية محاكاة للفصول الدراسية التقليدية عبر الإنترنت، مما يتيح للمتعلمين عن بُعد بيئة تعليمية مشابهة للبيئة الحقيقية. ويهدف هذا النوع من الفصول إلى تقديم تجربة تعليمية مماثلة لما يحدث في الفصول الحقيقية.

كما عرف أنيتا (٢٠١٨) Anita الفصول الافتراضية بأنها فصول رقمية تحاكي الفصول التقليدية، حيث يتواجد المعلم والطلاب على شبكة الإنترنت دون التقيد بالمكان. تتيح هذه الفصول للمعلم استخدام مجموعة متنوعة من الأدوات والتقنيات في الشرح، وتمكنه من إدارة المناقشات الصفية والتفاعل مع الطلاب أثناء أداء المهام والأنشطة التعليمية، بهدف إكسابهم المعرفة وتنمية المهارات التدريسية.

بناءً على هذه التعريفات، يتضح للباحث أن الفصول الافتراضية تُعد وسيلة فريدة للتواصل التعليمي المباشر، وتحاكي الفصول التقليدية في جميع الأنشطة والممارسات التعليمية التي تُقام فيها. ويعرفها الباحث على أنها بيئات تعليمية رقمية تُستخدم فيها تقنيات الإنترنت لتوفير تجربة تعليمية تفاعلية شبيهة بالفصول الدراسية التقليدية. يجتمع فيها الطلاب والمعلمون عبر الإنترنت في أوقات محددة أو مرنة

لمراجعة الدروس، أداء المهام، والمشاركة في الأنشطة التعليمية باستخدام أدوات وتقنيات تتيح التفاعل الفوري وتبادل المعرفة بشكل مشابه للفصول الحقيقية.

أهداف استخدام الفصول الافتراضية في التعليم

إن أهداف استخدام الفصول الافتراضية في التعليم متعددة وتركز على تعزيز العملية التعليمية من خلال مجموعة من الممارسات التفاعلية. وقد وضع كل من حجازي ومحمد في دراسته (٢٠١٦) والعضايلة في دراسته (٢٠١٩) هذه الأهداف كما يلي:

١. **التنوع والتعدد:** تتيح الفصول الافتراضية مجموعة متنوعة من الخبرات والمعارف التعليمية، بالإضافة إلى تنمية مهارات الأداء عبر التحفيز الإلكتروني، سواء كان سمعياً أو بصرياً أو حركياً، مما يمنح المتعلم تجارب تعليمية ذات معنى.

٢. **التفاعل والتكاملية:** توفر الفصول الافتراضية بيئة تعليمية تفاعلية باستخدام أدوات الاتصال التفاعلية لتبادل الأفكار والخبرات التعليمية. وتتميز هذه الفصول بنقل وتكامل كافة الأنشطة التي تُجرى في الفصول التقليدية إلى الفضاء الرقمي، مما يساعد على تحسين تركيز المتعلمين وجذب انتباههم.

٣. **تخطي الحدود الجغرافي:** تعالج الفصول الافتراضية مشكلات البعد المكاني وضيق الوقت، مما يتيح للمعلمين والمتعلمين التغلب على العوائق الجغرافية.

٤. **العالمية:** توسع الفصول الافتراضية دائرة الاتصال بين المعلمين والمتعلمين إلى نطاق عالمي، دون التقيد بمكان جغرافي معين، بفضل إمكانيات الإنترنت التي تكسر القيود المكانية.

٥. **القياسية:** تُمكن الفصول الافتراضية من تقديم المحتوى التعليمي بشكل قياسي باستخدام محفزات مرئية وصوتية وحركية متنوعة، إلى جانب استخدام مصادر معلومات متعددة ووسائط تفاعلية إلكترونية.

٦. **سهولة المشاركة والتواصل:** تتيح الفصول الافتراضية مشاركة وتواصلًا إلكترونيًا سهلاً بين المعلمين والمتعلمين من خلال أدوات الاتصال المتزامن والتفاعلية لتبادل الآراء والأفكار والمناقشات التعليمية الهادفة.

٧. **مواكبة التطورات:** تساعد الفصول الافتراضية في تطوير أدوار المعلمين لمواكبة تطورات العلوم والتقنيات الحديثة، وتحويل دور المتعلمين من متلقين للمعلومات إلى مشاركين تفاعليين في العملية التعليمية.

ويرى الباحث أن الفصول الافتراضية تمثل أداة تفاعلية فعالة لتحقيق الأهداف التربوية، خاصة في ظل التحديات التي فرضتها التكنولوجيا، حيث أصبحت الفصول

الافتراضية في مقدمة التطبيقات التقنية المستخدمة في تعزيز مهارات التعلم وإنتاج الملفات الإلكترونية.

مميزات الفصول الافتراضية للمتعلمين والمعلمين

تقدم الفصول الافتراضية مجموعة من المميزات التي تعزز العملية التعليمية لكل من المعلمين والمتعلمين، وفقاً لما ذكره كل من الدسيماني والسيف في دراستهم (٢٠١٨)، وسيد في دراسته (٢٠١٧)، والعمرى في دراسته (٢٠١٧)، والعضايلة في دراسته (٢٠١٩). إليك هذه المميزات:

مميزات الفصول الافتراضية للمعلمين

١. سهولة بناء وإدارة المحتوى التعليمي؛ حيث أن الفصول الافتراضية توفر أدوات تساعد المعلمين على إنشاء محتوى تعليمي وإدارته بسهولة دون الحاجة إلى معرفة بلغة البرمجة. كما يمكنهم أيضاً من تقديم معلومات حول الأنشطة التعليمية والواجبات المنزلية، وتنظيم مناقشات تفاعلية مع المتعلمين، مما يسهل أيضاً عمليات التقييم وتقديم النتائج بشكل فوري.

٢. التحديث والتطوير المستمر للمحتوى؛ إذ تتيح الفصول الافتراضية للمعلمين تطوير وتحديث المحتوى التعليمي بشكل دوري، بما يتناسب مع التغييرات في مجالاتهم المهنية. كما يمكنهم تجميع المحتوى وتنظيمه لبناء مناهج شاملة، واستخدامه كمورد تعليمية رقمية داخل الفصول الافتراضية.

٣. تنويع طرق التقييم والتقويم من خلال توفير خيارات متعددة للتقييم، مثل أسئلة الاختيارات المتعددة أو أسئلة الصح والخطأ، مما يمكن المعلمين من استخدام طرق تقييم مبتكرة ومناسبة.

٤. تقديم التقارير وعرض النتائج بحيث تساعد المعلمين في إعداد وتقديم تقارير موجزة وإحصائية حول أداء المتعلمين في الأنشطة والواجبات، مع إمكانية تقديم تغذية راجعة فورية.

٥. توظيف مصادر التعلم الرقمية من خلال تمكين المعلمين من استخدام مصادر التعلم الرقمية المختلفة مثل العروض التقديمية، الرسوم التوضيحية، الفيديوهات، والرسوم المتحركة بطرق سلسلة وفعالة.

٦. الاستفادة من القدرات الرقمية واستغلال الإمكانيات الرقمية للمتعلمين بشكل كامل، وهي إمكانيات قد لا تكون متاحة في الفصول التقليدية.

ويرى الباحث أن الفصول الافتراضية تمثل نقلة نوعية في التعليم الحديث، حيث توفر بيئة تعليمية مرنة تمكن المعلمين من إدارة المحتوى التعليمي بسهولة وتحديثه باستمرار. كما تعزز الفصول الافتراضية من تفاعل المتعلمين ومشاركتهم الفعالة في

العملية التعليمية، مما يساهم في تطوير مهاراتهم التقنية والاجتماعية. بالإضافة إلى ذلك، تمنح الفصول الافتراضية المتعلمين حرية اختيار الوقت والمكان المناسبين للدراسة، مما يساهم في تحسين تجربتهم التعليمية بشكل عام.

أنواع الفصول الافتراضية

تنقسم الفصول الافتراضية إلى نوعين بناءً على آلية نقل المحتوى، كما أشار إلى ذلك عدد من الباحثين مثل الحربي وطيب في دراستهم (٢٠٢٠)، سيد في دراسته (٢٠١٥)، الدسيماني والسيف في دراستهم (٢٠١٨)، وهلال في دراسته (٢٠١٨) :

١. الفصول الافتراضية التزامنية

في هذا النوع من الفصول، يتم نقل المحتوى التعليمي عبر الإنترنت بشكل مباشر، حيث يتواجد المعلمون والمتعلمون في نفس الوقت داخل الفصل الافتراضي. يتيح هذا النوع من الفصول للمعلمين والمتعلمين التفاعل الفوري من خلال المحادثات، تبادل الملفات، مشاركة العروض التقديمية، واستخدام السبورات البيضاء. وتظهر مزايا الفصول التزامنية على النحو الآتي:

- تعزيز التفاعل المباشر؛ حيث يتيح التفاعل اللحظي بين المعلمين والطلاب، مما يزيد من حيوية ونشاط المشاركين ويعزز من فهم المحتوى التعليمي.
- إمكانيات متعددة للتواصل؛ إذ تشمل هذه الفصول ميزات مثل الدردشة التزامنية، التصويت، واستخدام اللوحات البيضاء التفاعلية، مما يدعم المشاركة الفعالة والتفكير الجماعي.
- مشابهة للفصول التقليدية؛ حيث يتم استخدام أدوات مشابهة للفصول التقليدية مثل السبورة البيضاء والصوت والتفاعل المباشر عبر الفيديو، مما يجعلها خياراً مناسباً للمواقف التي تتطلب تفاعلاً اجتماعياً قوياً. ومن البرامج الشائعة للفصول التزامنية: Blackboard، Zoom، Adobe Connect، WizIQ

٢. الفصول الافتراضية غير التزامنية

في هذا النوع من الفصول، لا يشترط التواجد الفوري للمشاركين في الوقت نفسه. ويمكن تسجيل المحتوى التعليمي وتشغيله في الوقت المناسب للمتعلمين، مما يتيح لهم المرونة في التعلم وفقاً لجدولهم وظروفهم الخاصة. ومن مزايا الفصول غير التزامنية ما يأتي:

- تعزيز التعلم الذاتي الذي يسمح للمتعلمين بمراجعة المواد التعليمية بالسرعة التي تناسبهم، مما يعزز من مهارات التعلم الذاتي لديهم.
- مرونة الزمان والمكان بحيث يسمح للمتعلمين الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت ومن أي مكان، مما يوفر لهم حرية أكبر في إدارة وقتهم.

• استخدام واسع لموارد التعليم الإلكتروني المتاحة عبر الإنترنت دون الحاجة للترزامن مع وقت المعلم أو زملائهم. ومن البرامج الشائعة للفصول غير التزامنية؛ أنظمة إدارة التعلم مثل Moodle وBlackboard، التي تدعم تقديم الفصول الافتراضية غير التزامنية وتوفر بيئة متكاملة لإدارة العملية التعليمية. ويرى الباحث أن الفصول الافتراضية، سواء التزامنية أو غير التزامنية، تعد أدوات فعالة في تعزيز العملية التعليمية. فهي تتيح تفاعلاً أكبر وسهولة في الوصول إلى المحتوى، مما يساهم في تفعيل دور التعليم الإلكتروني وتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة.

المحور الثاني : الكفاءة التربوية

لفهم مفهوم "الكفاءة التربوية"، من الضروري أولاً توضيح مفهوم "الكفاءة" بشكل عام، حيث تتكون عبارة "الكفاءة التربوية" من كلمتين رئيسيتين هما "الكفاءة" و"التربوية". وفقاً لدراسة عثمان (٢٠١١) Usman ووضحها كما يلي :

تعريف الكفاءة

الكفاءة تشير إلى قدرة الفرد أو المجموعة على أداء مهمة معينة بفعالية وكفاءة. وتُعرّف الكفاءة بأنها القدرة على اتخاذ قرارات معينة أو تنفيذ أفعال بنجاح. بعبارة أخرى، الكفاءة هي مهارة أو قدرة فردية على القيام بمهام محددة. وأيضاً الكفاءة تعكس مؤهلات الشخص أو قدراته، سواء من حيث الكمية أو الكيفية. لذلك، يمكن استخدام مفهوم الكفاءة للإشارة إلى القدرة على تنفيذ الأفعال التي يتم ملاحظتها، أو كمفهوم يتضمن جوانب معرفية وعاطفية وسلوكية.

الكفاءة التربوية

في دراسة ساقالا (٢٠١٣) Sagala يشير إلى أن الكفاءة التربوية هي مجموعة من القدرات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم أو المحاضر لأداء مهامه بفعالية. يتمحور مفهوم الكفاءة التربوية حول القدرة على تطبيق المعرفة والمهارات والتصرفات بشكل يعزز العملية التعليمية والتعلمية. وتشمل الكفاءة التربوية العناصر التالية :

- ١ - إدارة التعليم: القدرة على تنظيم وإدارة العملية التعليمية بفعالية.
- ٢ - تطوير الإمكانيات: تعزيز النمو والتقدم المهني والتربوي.
- ٣ - إتقان الجوانب الأكاديمية: الإلمام بالمحتوى الأكاديمي والقدرة على تدريسه بفعالية.
- ٤ - المواقف الشخصية: تطوير القيم والمواقف الإيجابية التي تدعم العملية التعليمية.

كما تتضمن معايير الكفاءة التربوية مجموعة من القدرات الأساسية كما في دراسة كوناندر (٢٠٠٩) : Kunandar :

١. تطوير خطط التعليم وتنفيذها.
٢. إدارة التفاعلات التعليمية والتعلمية.
٣. تقييم التحصيل العلمي للطلاب وتحليل نتائجه.
٤. متابعة نتائج تقييم الأداء الدراسي للطلاب.
٥. الالتزام بالتطوير المهني المستمر.
٦. فهم الرؤى التربوية وتطبيقها.
٧. إتقان مادة الدراسة الأكاديمية.

إذن فإن الكفاءة التربوية تعني القدرة على إدارة تعلم الطلاب بشكل فعال، والتي تشمل عدة جوانب أساسية مثل فهم الطلاب، تصميم وتنفيذ استراتيجيات التعلم، تقييم نتائج التعلم، وتطوير إمكانات الطلاب لتحقيق نتائج متميزة. ولفهم الطلاب بشكل صحيح، يجب على المعلمين الانتباه إلى تطوراتهم المعرفية والعاطفية والنفسية، ومعرفة الأحكام الأولية لكل طالب.

أهمية الكفاءة التربوية

تعتبر الكفاءة التربوية من العناصر الحاسمة في تحسين جودة التعليم وضمان فعاليته. فهي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف التي يحتاجها المعلمون لتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح كما أشارت دراسة حكمة (٢٠١٩) ومنها ما يأتي :

– تسهم الكفاءة التربوية في تحسين تجربة التعلم للطلاب من خلال تصميم وتطبيق استراتيجيات تعليمية ملائمة. عندما يمتلك المعلمون مهارات تعليمية قوية، يمكنهم خلق بيئة تعليمية محفزة تدعم تنمية مهارات الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي بشكل أكثر فعالية. هذا يساهم في تحسين التحصيل الدراسي وتقديم تجربة تعلم أكثر ثراءً وتنوعاً.

– تُمكن الكفاءة التربوية المعلمين من إدارة الفصول الدراسية بفعالية، مما يساعد على التعامل مع التحديات اليومية في بيئة التعليم. القدرة على إدارة الوقت وتنظيم الأنشطة وتوفير الدعم الفردي للطلاب تساهم في تحسين جودة التعليم وتسهيل عملية التعلم.

– يعزز امتلاك الكفاءة التربوية قدرة المعلمين على التكيف مع التغيرات المستمرة في المناهج ووسائل التعليم. مع التقدم التكنولوجي وتطور استراتيجيات التعليم، يصبح من الضروري أن يكون لدى المعلمين القدرة على استخدام أدوات وتقنيات حديثة لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة.

أهداف الكفاءة التربوية

الكفاءة التربوية تتعدد وتشمل تحسين جودة التعليم، تعزيز قدرات المعلمين، وتطوير مهارات الطلاب. هذه الأهداف تتماشى بشكل كبير مع التحولات الحديثة في التعليم، خاصة مع الاعتماد المتزايد على الفصول الافتراضية وإدارة المعرفة كما في دراسة منير (٢٠٢٢) و (مجاهد ، ٢٠٢١ ، ٣٩٠) :

١- تسعى الكفاءة التربوية إلى تمكين المعلمين من تصميم وتطبيق استراتيجيات تعليمية فعالة تلبي احتياجات الطلاب المختلفة. في سياق الفصول الافتراضية، يُصبح هذا الهدف أكثر أهمية حيث يتطلب من المعلمين استخدام تقنيات التعليم الرقمي بشكل مبتكر لتقديم المحتوى التعليمي بطريقة جذابة وتفاعلية. والقدرة على استخدام أدوات الفصول الافتراضية بفعالية تساعد المعلمين في تيسير التعلم وتوفير بيئة تعليمية تتجاوز القيود التقليدية، مما يزيد من تفاعل الطلاب واستيعابهم.

٢- تهدف الكفاءة التربوية إلى تحسين إدارة الفصول الدراسية، وهي مهارة حاسمة في البيئة الافتراضية. في الفصول الافتراضية، يحتاج المعلمون إلى مهارات متقدمة في إدارة الوقت وتنظيم الأنشطة التعليمية، بالإضافة إلى القدرة على تقديم الدعم الفردي للطلاب بشكل فعال. هذه المهارات تساهم في خلق بيئة تعليمية منظمة وفعالة، حتى في غياب التفاعل الجسدي المباشر.

٣- تدعم الكفاءة التربوية تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وهو ما يمكن تعزيزه من خلال إدارة المعرفة. من خلال تطبيق مبادئ إدارة المعرفة في التعليم، يستطيع المعلمون تنظيم وتوجيه المعلومات بشكل يتيح للطلاب الوصول إليها بسهولة وتوظيفها في حل المشكلات وتطوير الأفكار الجديدة. الفصول الافتراضية تُسهم في هذا الجانب عبر توفير منصات رقمية تتيح للطلاب الوصول إلى مجموعة واسعة من المصادر التعليمية وتنظيمها بطريقة تدعم عملية التعلم التعاوني.

٤- وتتطلب الكفاءة التربوية في ظل الفصول الافتراضية قيام المعلم بإعداد وتصميم مواقع وتحميلها على الشبكة ، وتعريف الطلاب بكيفية العثور على المعلومات من خلال شبكة الانترنت ، وتحديد أهداف المقررات التي يسعى لتحقيقها ، وتنظيم بيئة التعلم وجعلها مريحة للطلاب ، وتشجيع الطلاب على التعلم والمشاركة في الأنشطة وتقديم التغذية الراجعة على أدائهم فيها ، وطرح الأسئلة المنمية للفهم والتفكير وتقبل الإجابات مهما كانت خاطئة ، وتنظيم التفاعل

والمناقشات الصفية ، وحل مشكلات الطلاب وإرشادهم أكاديميا ، وتقييم تعلم الطلاب وتقييم المقرر وتطويره .
يرى الباحث بأن تحقيق أهداف الكفاءة التربوية في بيئة تعليمية تعتمد على الفصول الافتراضية وإدارة المعرفة يساهم في تطوير تجربة تعليمية شاملة وفعالة، تلبي احتياجات المتعلمين المعاصرين وتدعم تطورهم الأكاديمي والشخصي.
تحديات تحقيق الكفاءة التربوية

إن تحقيق الكفاءة التربوية لدى المعلمين يواجه عدة تحديات تتعلق بالجوانب التقنية، والمهنية، والبيئية، وهذه التحديات تشمل
دراسة كاندرا وآخرون (٢٠٢٠) MTs Al Huda،Candra :

١. **التطور التكنولوجي المستمر** : مع تزايد الاعتماد على التكنولوجيا في التعليم، يجب على المعلمين أن يتعلموا باستمرار كيفية استخدام أدوات ومنصات تعليمية جديدة. هذا التحديث المستمر يمكن أن يكون مرهقاً، خاصة للمعلمين الذين ليس لديهم خلفية قوية في التكنولوجيا.

٢. **التنوع في احتياجات الطلاب** : يواجه المعلمون تحدياً كبيراً في التعامل مع فصول دراسية متنوعة من حيث الاحتياجات التعليمية. هذا يتطلب منهم تطوير استراتيجيات تعليمية مرنة ومخصصة، وهو أمر قد يكون صعباً في ظل القيود الزمنية وضغط المناهج الدراسية.

٣. **الافتقار إلى التدريب المستمر** : غالباً ما يفتقر المعلمون إلى التدريب الكافي والمستمر الذي يمكنهم من تطوير كفاءاتهم التربوية. التدريب المهني عادةً ما يكون محدوداً أو غير متاح، مما يجعل من الصعب على المعلمين مواكبة التطورات الجديدة في مجال التربية والتعليم.

٤. **ضغط العمل وعبء المسؤوليات** : المعلمون يواجهون ضغوطاً كبيرة نتيجة عبء العمل المتزايد، والذي يشمل إعداد الدروس، وإدارة الفصول، وتقييم الطلاب، والتفاعل مع أولياء الأمور. هذا الضغط يمكن أن يؤثر على قدرتهم على التركيز على تطوير كفاءاتهم التربوية.

٥. **نقص الدعم المؤسسي** : قد يواجه المعلمون تحديات في تحقيق الكفاءة التربوية إذا لم يتلقوا الدعم الكافي من إدارات المدارس أو من النظام التعليمي بشكل عام. هذا يشمل توفير الموارد التعليمية اللازمة، وتخفيف الأعباء الإدارية، وتقديم برامج تطوير مهني فعالة.

٦. **التوازن بين الحياة المهنية والشخصية** : التحدي في الحفاظ على توازن صحي بين العمل والحياة الشخصية قد يؤثر على قدرة المعلمين على التركيز على

تطوير كفاءاتهم التربوية. الإجهاد الناتج عن العمل المكثف قد يؤدي إلى انخفاض الحافز والفعالية في التعليم.

المحور الثالث : مناهج إدارة المعرفة

تُعتبر المعرفة أحد الأصول الأساسية التي تعتمد عليها المؤسسات لتحقيق النجاح والاستدامة في بيئة العمل الديناميكية. وتتنوع أنواع المعرفة بين الضمنية، التي يتم اكتسابها من خلال الخبرات والتجارب الفردية، والمعلنة، التي يمكن توثيقها وتوزيعها بشكل منهجي. في هذا السياق، تظهر أهمية إدارة المعرفة كنهج استراتيجي يهدف إلى تنظيم وتسهيل الوصول إلى المعرفة، مما يعزز من قدرة المؤسسات على الابتكار وتحسين الأداء.

تتضمن مناهج إدارة المعرفة مجموعة من الأسس التي تركز على كيفية خلق المعرفة، وتخزينها، وتبادلها، وتطبيقها بشكل فعال. تشمل هذه المناهج استراتيجيات لتصنيف المعرفة، وتحفيز المشاركة، وتنظيم المعلومات، والتأكد من تحقيق الاستخدام الأمثل للمعرفة المتاحة. من خلال تطبيق هذه المناهج، تسعى المؤسسات إلى تعزيز التفاهم المشترك بين الأفراد، وتحقيق مزايا تنافسية، وضمان الاستخدام الفعال للموارد المعرفية المتاحة.

مفهوم المعرفة

تُعرف المعرفة بأنها الإدراك الجزئي أو البسيط، بينما يُعتبر العلم إدراكًا كليًا أو مركبًا. من المنظور الفلسفي، وخصوصًا في الفلسفة الإغريقية، تُعتبر المعرفة تصورًا مجردًا واسعًا. وقد تم تعريف المعرفة أيضًا بأنها تبرير للمعتقدات الشخصية التي تعزز من المسؤوليات الفردية لاتخاذ قرارات فعالة وحل المشكلات كما في دراسة الغامدي (٢٠٢١).

كما عرفها (نور الدين، ٢٠١٠، ٧٧) على أنها العلم بالأشياء ومضامينها وتفسير الظواهر، وتشمل جميع جوانب الحياة، سواء في المجالات الطبيعية أو الإدارية أو العلمية أو الأدبية أو السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، بالإضافة إلى المناهج والتربية والتعليم والزراعة والصناعة والتجارة.

وتعتبر المعرفة مزيجًا من الخبرة والقيم والمعلومات السابقة والرؤى التي توفر إطارًا لتقييم المعلومات والقرارات الجديدة. وفي هذا السياق، يشير كراسنة والخليلي في دراستهم (٢٠٠٩) إلى أهمية التمييز بين البيانات والمعلومات والمعرفة؛ حيث تُعرف البيانات على أنها حقائق خام غير منظمة، بينما تُعتبر المعلومات بيانات منظمة ومعالجة ذات محتوى مناسب. أما المعرفة، فهي تتكون من

البيانات أو المعلومات التي تم تنظيمها ومعالجتها لتعزيز الفهم والخبرة والتعلم المتراكم وتطبيقها في المشكلات أو الأنشطة الراهنة.

ويعرف الباحث المعرفة على أنها مجموعة من المعلومات، المهارات، والخبرات التي يكتسبها الفرد أو المجموعة من خلال التعلم، التجربة، والتفاعل مع البيئة المحيطة. تشمل المعرفة فهم الظواهر وتفسيرها، وهي القدرة على استخدام المعلومات المكتسبة لاتخاذ قرارات فعالة أو لحل المشكلات. ويمكن أن تكون المعرفة نظرية (تشرح لماذا) أو عملية (تشرح كيف)، كما أنها تتنوع بين المعرفة الصريحة القابلة للنقل والمعرفة الضمنية التي تكمن في الخبرات الشخصية.

مفهوم إدارة المعرفة

تناول الباحثون مفهوم إدارة المعرفة من زوايا مختلفة بناءً على خلفياتهم الفكرية والأهداف التي يسعون لتحقيقها في دراساتهم. وأوضح (الكبيسي، ٢٠٠٢، ٦٧) أن هناك سببان يجعلان من الصعب التوصل إلى تعريف شامل ومحدد لإدارة المعرفة. السبب الأول هو اتساع ميدان إدارة المعرفة، والثاني هو طبيعتها الديناميكية التي تتسم بالتغير السريع في مجالاتها وعملياتها. بعض الباحثين تناولوا إدارة المعرفة من منظور تقني أو مالي أو تنظيمي، بينما ركز آخرون على الأبعاد السلوكية والفكرية.

ويعرف الباحث إدارة المعرفة على أنها عملية تنظيمية تهدف إلى تحديد واكتساب وتخزين وتوزيع المعرفة بشكل فعال، لتعزيز الابتكار وتحسين الأداء من خلال ضمان أن المعلومات والخبرات متاحة للأشخاص المناسبين في الوقت المناسب، مما يدعم اتخاذ القرارات الاستراتيجية وتحقيق الأهداف.

عناصر إدارة المعرفة

يوجد أربعة عناصر أساسية لإدارة المعرفة ووفقاً لدراسة الغامدي (٢٠٢١) وهي على النحو الآتي:

١. **الاستراتيجية** : تمثل الاستراتيجية الأسلوب المتبع لمواجهة التهديدات والفرص بناءً على نقاط القوة والضعف بهدف تحقيق الأهداف. ويشمل دور الاستراتيجية في إدارة المعرفة ما يلي:

- تطوير المعرفة من خلال التركيز على الخيارات الصحيحة والملائمة.
- توجيه المنظمة في كيفية التعامل مع موجوداتها الفكرية مثل الابتكار.
- تحديد المناطق الاستراتيجية التي يجب التركيز عليها وتوجيه جميع المعرفة نحوها.

٢. الأفراد : يُعتبر العنصر البشري الأهم في إدارة المعرفة، حيث يلعب الأفراد عدة أدوار أساسية مثل:
 - كونهم مصدرًا رئيسيًا للمعرفة من خلال عقولهم وأفكارهم المبدعة.
 - إثراء المعرفة المتوفرة بالمعلومات.
 - تقييم وتعزيز وقبول أو رفض المعلومات لتحويلها إلى معرفة قابلة للاستخدام.
 ٣. التكنولوجيا : تلعب التكنولوجيا دورًا هامًا في إدارة المعرفة عبر:
 - تمكين السيطرة على المعرفة الحالية من خلال التطورات التكنولوجية.
 - توفير بيئة ملائمة لإدارة المعرفة.
 ٤. العملية : تسهم العملية في إدارة المعرفة من خلال:
 - توفير المهارات والحرفية اللازمة كمصادر مهمة للمعرفة.
 - رسم الإجراءات اللازمة للتحديث والتطوير لضمان أن إدارة المعرفة تتماشى مع احتياجات المستخدمين من حيث الجودة والكمية ومدى الصلة بالموضوع.
- أهمية إدارة المعرفة**

وضحت دراسة الغامدي (٢٠٢١) بأنه تتمثل أهمية إدارة المعرفة في كونها مجالًا حديثًا يتكامل مع موضوعات الإدارة الأخرى، مما يعزز تطور المعرفة وتراكمها في ظل تطور نظم الاتصالات وانتشار شبكة المعلوماتية، الأمر الذي يسهل تبادل المعرفة. كما تسهم إدارة المعرفة أيضًا في رفع مستوى أداء المنظمات وتحقيق أهدافها، ويمكن تلخيص أهمية إدارة المعرفة بما يلي وضحتها دراسة غبور (٢٠١٢):

١. زيادة حدة المنافسة في الأسواق وسرعة الابتكارات وتعزيز اكتشافات جديدة، والمنافسة على استقطاب الكفاءات.
 ٢. تناقص المعرفة الفردية والاعتماد على التقنية بدلاً منها.
 ٣. التحولات من نظام عالمي يمكن توقعه إلى عالم يتسم بالتغيرات المتلاحقة.
 ٤. فرصة لتقليل التكاليف ورفع الموجودات الداخلية للمؤسسات بما فيها المؤسسات التعليمية.
 ٥. عملية نظامية متكاملة لتنسيق الأنشطة المختلفة لتحقيق الأهداف.
 ٦. تعزيز قدرة المؤسسة التعليمية على الاحتفاظ بالأداء المؤسسي المبني على الخبرة والمعرفة وتطويره.
 ٧. تمكين المؤسسة من تحديد وتوثيق وتطبيق وتبادل المعرفة وتطويرها.
- يعتبر الباحث أن إدارة المعرفة تعد من العناصر الحيوية التي تساهم في تعزيز الأداء المؤسسي وتحقيق النجاح المستدام. تكمن أهمية إدارة المعرفة في قدرتها على

تنظيم وتوجيه المعلومات والخبرات داخل المؤسسات، مما يساهم في تحسين كفاءة العمل واتخاذ القرارات المبنية على معلومات دقيقة. من خلال تطبيق استراتيجيات فعالة لإدارة المعرفة، يمكن للمؤسسات الحفاظ على المعرفة القيمة، تجديدها وتطويرها، وتوزيعها بطرق تساهم في الابتكار وتسهيل التواصل بين الأفراد. وفي سياق المؤسسات التعليمية، تبرز أهمية إدارة المعرفة بشكل خاص في تحسين جودة التعليم والبحث الأكاديمي، من خلال توفير أنظمة فعالة لحفظ وتوزيع الموارد التعليمية. كما تدعم إدارة المعرفة الفصول الافتراضية من خلال تحسين الوصول إلى المحتوى الرقمي وتسهيل التفاعل بين الطلاب والمعلمين. كما تساهم إدارة المعرفة في تحقيق الأهداف الاستراتيجية للمؤسسات وتعزيز قدرتها على التكيف مع التغيرات البيئية والتكنولوجية، مما يعزز من قدرتها التنافسية واستدامتها على المدى الطويل.

عمليات إدارة المعرفة

تشير دراسة غبور (٢٠١٢) إلى وجود تباين بين الباحثين حول تفاصيل عمليات إدارة المعرفة. بعضهم يقسمها إلى ثلاث عمليات، كما وردت في دراسة واتزل و وارنر (Witzel & Warner 2004) التي تشمل: إنتاج المعرفة، نقل المعرفة، والتشارك فيها (التعلم التنظيمي). بينما يقسمها آخرون كما في دراسة أليفيا (Alavi 1999) إلى أربع مراحل: تكوين المعرفة واقتنائوها، تنظيم المعرفة وتخزينها، توزيع المعرفة وبثها، وتطبيق المعرفة. وهناك أيضاً من يقسمها إلى خمس مراحل مثل علي وعقبلي في دراستهم (٢٠٢٣) تشمل: تكوين المعرفة، تثبيت المعرفة، تقاسم المعرفة، عرض المعرفة، توزيع المعرفة، وتطبيق المعرفة. بعض المصادر تشير إلى مرحلة سادسة وهي تأمين المعرفة، بينما يوسع DAVID SKYRME كما ورد في دراسة الغامدي (٢٠٢١) العمليات إلى ما هو أكثر، مثل: الإنشاء، التحديد، الجمع، التنظيم، التقاسم، التعلم، التطبيق، الاستغلال، الحماية، والتقييم. كما أشارت دراسة غبور (٢٠١٢) إلى أن أهم عمليات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي هي: خزن وتنظيم المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة، وتداول المعرفة.

تعتبر ممارسات أو عمليات تطبيق إدارة المعرفة من العناصر الأساسية لإدارة المعرفة، حيث ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأداء التنظيمي والتمكين. وقد قام العديد من الباحثين بدراسات مكثفة لكل عنصر من هذه العناصر لتحديد تأثيره على المنظمة. ويمكن النظر إلى هذه الممارسات على أنها تنسيق تنظيمي يهدف إلى تحقيق إدارة المعرفة بشكل فعال.

تغطي عمليات إدارة المعرفة دورة حياة المعرفة، التي توصف بأنها عملية تكرارية تشمل مجموعة من العمليات: إنشاء، جمع، تنظيم، تنقية، نشر، وتطبيق المعرفة. تؤثر في هذه العمليات عدة عناصر مثل التكنولوجيا، والمستفيدين، والمنافسين، والثقافة، والتي يمكن اعتبارها بمثابة بوصلة لإدارة المعرفة. ومن الجدير بالذكر عدم وجود توافق كامل بين العلماء والباحثين حول عدد وترتيب ممارسات إدارة المعرفة، وذلك بسبب اختلاف طبيعة الدراسات وأهدافها والمفاهيم التي تركز عليها. حيث كل باحث يرى هذه العمليات من منظور وزاوية مختلفة (العلي وآخرون، ٢٠١٢، ٥٤).

أسس إدارة المعرفة

تتضمن إدارة المعرفة عدة أسس رئيسية تهدف إلى تعزيز فعالية المنظمة وتحقيق أهدافها بكفاءة. تشمل هذه الأسس كما في دراسة الشمري وعقبة (٢٠٢٣):

١. المعرفة الضمنية غير الموثقة التي يمتلكها الأفراد، وتظهر في سلوكياتهم اليومية ومهاراتهم التقنية. تشمل هذه المعرفة الأفكار والمعتقدات والنماذج الذهنية التي تقود تصرفاتهم وأفعالهم.
٢. المعرفة المعلنة التي يمكن توثيقها وتدوينها بوضوح، وتكون متاحة في شكل إلكتروني أو مطبوع. وتسهم المعرفة المعلنة في تسهيل تبادل المعلومات واستخدامها عبر الأفراد.
٣. المعرفة التكنولوجية المتعلقة بالأدوات والتقنيات التي تدعم إدارة المعرفة، مثل البرمجيات والتطبيقات التي تساعد في تنظيم وتبادل المعلومات بفعالية.
٤. المعرفة الضحلة والعميقة التي تشير إلى الفهم السطحي، بينما المعرفة العميقة تتطلب تحليلاً معمقاً للمواقف والمشكلات، مما يعزز القدرة على التعامل مع التحديات بطرق أكثر فعالية.
٥. المعرفة السببية والموجهة التي تركز على فهم العلاقات بين الأسباب والنتائج، بينما المعرفة الموجهة تهدف إلى تحقيق الأهداف من خلال توجيه الجهود وتنسيقها.

ويرى الباحث أن إدارة المعرفة تقوم على الأسس الآتية:

- إشراك العاملين في تطوير السياسات والبرامج واتخاذ القرارات، مما يعزز التزامهم ويشجعهم على المساهمة الفعالة في تنفيذ الاستراتيجيات. - تنظيم وتنسيق الجهود بين العاملين لضمان عدم تكرار الأنشطة وتحقيق الأهداف بكفاءة عالية. - تكافؤ السلطة مع المسؤولية وتفويض المهام بناءً على قدرات الأفراد

ومنحهم السلطات اللازمة لتحقيق الأهداف، مما يساهم في تحقيق التوازن بين المسؤوليات والصلاحيات.

– إقامة علاقات إنسانية تعزز احترام الأفراد وانتمائهم إلى المنظمة، مما يساهم في خلق بيئة عمل إيجابية تدعم التعاون والعمل الجماعي. - التحفيز والإقناع واستخدام الترغيب والحوافز لزيادة الإنتاجية وتحفيز الأفراد على المشاركة الفعالة في إدارة المعرفة، مما يعزز من تحقيق أهداف المنظمة بفعالية.

ثانيا : الدراسات السابقة .

دراسة المفدرياطي و محمد (٢٠٢٢) بعنوان : بعنوان "الكفاءة التربوية والمهنية لمعلمي اللغة التربوية" سعت إلى فهم وتحليل جوانب الكفاءة التربوية والمهنية لمعلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية بمعهد دار الهدي. تم اعتماد المنهج الكيفي، مع اعتماد منهج الدراسة التحليلية الميدانية، حيث يتم جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة والتوثيق. ويتبع أسلوب تحليل البيانات المنهج الميلز وهابرمان، الذي يتضمن خطوات تقليل البيانات وعرضها واستنتاجها. تظهر نتائج هذه الدراسة أن الكفاءة التربوية لمعلمي اللغة العربية تتضمن القدرة على تصميم الدروس وتقييم الخطط والنتائج التعليمية، وهو ما يسهم في فهم الطلاب وتطوير إبداعهم. ويشمل ذلك تحديد احتياجات الطلاب واستخدام الأساليب التعليمية المناسبة، وتقديم الخطط الدراسية واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وتقييم نتائج التعلم، وتنمية قدرات الطلاب. ومع ذلك، يمكن أن يكون هناك بعض المعلمين الذين لا يتمتعون بمستوى عالٍ من الكفاءة، مما يؤثر على جودة التعليم. فقد لا يكونون قادرين على تكيف أساليب التعليم مع احتياجات الطلاب وظروف الفصل، وقد يفتقرون إلى تصميم دروس فعالة. أما بالنسبة للكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية، فتشمل القدرة على إتقان المادة وتطبيق أساليب التعليم المختلفة وربط المفاهيم بالحياة اليومية. وبالطبع، يوجد معلمون قد لا يتمتعون بكفاءات مهنية عالية، مثل عدم استخدام أساليب التعليم المتنوعة بشكل مناسب وعدم تكيف استخدام هذه الطرق مع ظروف الطلاب.

دراسة الدسوقي وفتوح (٢٠٢٢) بعنوان : "فاعلية بيئة تعلم الكترونية تكيفية لتنمية الجدارات المهنية لخريجي الثانوي العام بكليات التعليم الصناعي" هدف البحث إلى تنمية الجدارات المهنية لخريجي (الثانوي العام) بكليات التعليم الصناعي وقد تطلب البحث تصميم بيئة تكيفية بناء على خبراتهم السابقة وذلك لتنمية مهارات الجدارات المهنية وقد تكونت عينة البحث من (١١) طالب وطالبة من الطلاب المعلمين واستخدم المنهج الوصفي والتجريبي. وأظهرت النتائج وجود فروق دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية

في القياس القبلي البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات الجدارات المهنية للطلاب المعلم بقسم التعليم الصناعي لصالح الاختبار البعدي. وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة المعايير الخاصة بتصميم بيئات التعلم الالكترونية التكميلية وفقاً لأساليب التعلم لزيادة التحصيل المعرفي والأداء المهاري . كما أنه يجب مراعاة الفروق الفردية والخبرات السابقة بين المتعلمين حيث أن المتعلمين لديهم احتياجات متنوعة ويجب أن تؤخذ الاختلافات بعين الاعتبار في التعليم المبني على البيئات الإلكترونية

دراسة أورويكور وآخرون (Oruikor et al (٢٠٢٣) بعنوان : " تأثير تصميم الفصول الدراسية على تعلم الطلاب : حالة دراسة مدارس الكاميريون "

Oruikor et al. (2023) study titled "The Impact of Classroom Design on Student Learning: A Case Study of Cameroonian Schools." هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر تصميم الفصول الدراسية على تعلم الطلاب. تم اعتماد المنهج الوصفي القائم على المراجعة السردية التي تعتمد على المقالات البحثية حيث تمت مراجعتها من قبل النظراء. تم فحص ٤٠ استشهاداً، واستبعاد ٣١ منها بعد عرض العنوان والملخص. وقد تم استرجاع ٢٥ مقالة للقراءة الكاملة، والعثور على ١٢ مقالة ذات صلة بعملية المراجعة النقدية لهذه الدراسة. توصلت الدراسة أن من بين جميع عناصر التصميم التي يتكون منها الفصل الدراسي، كانت المتغيرات البيئية (درجة الحرارة، الصوتيات، والإضاءة) هي الأكثر تأثيراً وتمت دراستها بشكل فردي. كما أن استخدام نموذج SIN مع نموذج EB يقدم تحليلاً متعمقاً ونتائج قوية حول تأثير تصميم الفصول الدراسية على تعلم الطلاب. أوجه الاستفادة من الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة في صياغة عنوانها بشكل دقيق وتحديد المنهجية الأفضل وهي الوصفية التحليلية واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من المعلمات .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

١- **منهج الدراسة :** بناء على مشكلة الدراسة وأسئلتها ، فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي لمناسبتها لطبيعة الدراسة وأهدافها .

٢- **مجتمع الدراسة :** تكون مجتمع الدراسة من معلمات مدراس التعليم العام التابع لمكتب تعليم جنوب مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ، والبالغ عددهن ٣٠٠٠ معلمة وذلك خلال فترة إجراء الدراسة الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م .

٣- عينة الدراسة : تم اختيار عينة عشوائية بسيطة بلغت (٤٠٠) معلمة ، من معلمات مدارس جنوب مدينة الرياض ، الذي يمثلون مجتمع الدراسة من المجتمع الكلي .

٤- خصائص مفردات عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) معلمة في مدارس جنوب مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وتبين الجداول أدناه وصفا لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات (المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ، والدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية) .

أ- متغير المؤهل العلمي:

توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	237	59,3%
ماجستير	93	23,3%
دكتورة	70	17,5%
المجموع	400	100,0%

بلغ عدد حملة البكالوريوس ٢٣٧ معلمة، ما يمثل نسبة ٥٩.٣% من إجمالي العينة. هذه النسبة تشير إلى أن غالبية المعلمات المشاركات في الدراسة يحملن درجة البكالوريوس. يمكن تفسير ذلك بأن درجة البكالوريوس هي المؤهل العلمي الأكثر شيوعاً في ميدان التعليم، حيث تعتبر هذه الدرجة أساساً لدخول معظم المعلمات إلى المهنة.

عدد حملة الماجستير بلغ ٩٣ معلمة، أي ما يعادل ٢٣.٣% من إجمالي العينة. هذه النسبة تظهر أن هناك اهتماماً من قبل المعلمات بمتابعة الدراسات العليا، مما يعكس رغبة في تحسين الكفاءة المهنية والقدرة على التقدم في السلم الوظيفي. عدد حملة الدكتوراه هو ٧٠ معلمة، أي ما نسبته ١٧.٥% من إجمالي العينة. تُظهر هذه النسبة تواجد نخبة من المعلمات اللواتي وصلن إلى أعلى درجات التعليم الأكاديمي. هذا يعكس وجود خبرة ومعرفة عميقة لدى جزء من المعلمات، مما يُعزز من جودة التعليم والكفاءة التربوية.

تشير هذه النتائج إلى أن غالبية المعلمات المشاركات في الدراسة يحملن درجة البكالوريوس، مما يُعطي صورة واضحة عن المؤهل العلمي الأكثر شيوعاً في المجال التعليمي. تواجد نسبة معتبرة من حملة الماجستير والدكتوراه يُظهر تنوعاً في الخلفيات الأكاديمية، مما يُمكن من إجراء تحليل دقيق لتأثير المؤهل العلمي على الكفاءة التربوية. هذا التوزيع يُعزز من مصداقية الدراسة وبيّنت فرصة لفهم عميق

للعلاقة بين المؤهل العلمي وتوظيف مناهج إدارة المعرفة في تحسين الكفاءة التربوية للمعلمات.

ب- متغير سنوات الخبرة:

توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخدمة.

الفئة	العدد	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	103	25,8%
من ٥ إلى ١٠ سنوات	169	42,3%
أكثر من عشر سنوات	128	32,0%
المجموع	400	100,0%

تشير نتائج عينة الدراسة المتعلقة بتوزيع سنوات الخدمة إلى وجود تنوع في الخبرات بين أفراد العينة. حيث أن أكبر نسبة، والتي تشكل ٤٢.٣%، لديهم خدمة تتراوح بين ٥ إلى ١٠ سنوات. وهذا يدل على أن جزءاً كبيراً من العينة لديهم خبرة معتبرة في مجال التعليم، مما قد يعزز من فهمهم وتطبيقهم للمفاهيم المتعلقة بالكفاءة التربوية وإدارة المعرفة.

في المرتبة الثانية، والتي تضم الأفراد الذين لديهم أكثر من عشر سنوات من الخدمة، فيشكلون نسبة ٣٢%. وهذه النسبة تمثل المعلمين ذوي الخبرة الطويلة والعناية في مجال التعليم. وقد يكون لهؤلاء الأفراد رؤى عميقة وممارسات راسخة يمكن أن تثري النقاشات حول الكفاءة التربوية وتوظيف مناهج إدارة المعرفة. أما في المرتبة الثالثة، يأتي الأفراد الذين لديهم أقل من خمس سنوات من الخدمة بنسبة ٢٥.٨%. وهذه النسبة تمثل المعلمين الجدد نسبياً في المهنة، والذين قد يجلبون أفكاراً وطرقاً حديثة في التعليم.

إن وجود تنوع في سنوات الخدمة بين أفراد العينة يوفر مجموعة واسعة من الخبرات والتجارب. فالفترة التي لديها خدمة بين ٥ إلى ١٠ سنوات قد تكون في مرحلة توازن بين الأفكار الجديدة والخبرة العملية، بينما الفئة التي لديها أكثر من عشر سنوات من الخدمة قد تقدم نظرة شمولية مبنية على سنوات من الممارسة. وهذا التنوع يسمح باستكشاف العلاقة بين سنوات الخبرة والكفاءة في توظيف مناهج إدارة المعرفة.

ج- متغير الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية:

توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية.

الفئة	العدد	النسبة المئوية
بلا دورات	94	23,5%

دورتين فأقل	124	31,0%
من ٣ إلى ٥ دورات	97	24,3%
ست دورات فأكثر	85	21,3%
المجموع	400	100,0%

أولاً، من الملاحظ أن أكبر نسبة من المشاركين في الدراسة (٣١%) قد حصلوا على دورتين تدريبيتين أو أقل. هذا يشير إلى أن هناك اهتماماً كبيراً بين المعلمات بتلقي تدريبات في هذا المجال، ولكن ليس بالضرورة بعمق كبير.

ثانياً، تبين أن نسبة ٢٤.٣% من المشاركين قد حضروا ما بين ثلاث إلى خمس دورات تدريبية. هذه الفئة تعتبر فئة متوسطة من حيث مستوى التدريب، مما يدل على أن هؤلاء المعلمات قد يكون لديهن معرفة جيدة وأساسية بالفصول الافتراضية، مما يمكنهم من تطبيق تلك المعرفة بشكل عملي.

أما الفئة الثالثة التي حصلت على ست دورات أو أكثر، فهي تشكل ٢١.٣% من العينة. هذه الفئة تعتبر نخبة المتدربين، حيث أن لديهم معرفة واسعة ومتعمقة في مجال الفصول الافتراضية. هذا يشير إلى أن هناك قلة من المعلمات قد استثمرن بشكل كبير في تطوير مهارتهن في هذا المجال، مما يمكن أن يعكس رغبة قوية في التميز وتحسين الأداء التعليمي.

من ناحية أخرى، نرى أن نسبة ٢٣.٥% من العينة لم يحصلوا على أي دورات تدريبية. هذه النسبة الكبيرة تشير إلى وجود فجوة تدريبية تحتاج إلى معالجة، حيث أن حوالي ربع المعلمات يفتقرن إلى أي تدريب رسمي في هذا المجال الحيوي.

٥- أداة الدراسة : تُعد الاستبانة أداة بحث أساسية تُوظف لجمع البيانات المطلوبة من المشاركين في الدراسات الميدانية. في هذا البحث، تم تصميم استبانة هندسة الفصول الافتراضية (vc) كأنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة كمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة. تضمنت الاستبانة أسئلة مُصممة لجمع البيانات الأولية عن المشاركين، إلى جانب أسئلة تُغطي محاور الدراسة المختلفة، مما يُسهل في توفير البيانات اللازمة لتحليل العلاقة المذكورة بشكل دقيق وشامل:

بناء أداة الدراسة : بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية ، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها ، تم بناء الأداة (الاستبانة) وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء وفيما يلي عرض لكيفية بنائها ، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها :

١- القسم الأول : يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة ، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من مفردات عينة الدراسة ، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة ، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط .٢-

القسم الثاني (البيانات الأولية): وبلغ عدد الأسئلة ٣ حول المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية. ٣ - القسم الثالث (محاوِر الدراسة): وتتضمن ٣ محاور، وهي:

المحور الأول: مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة، وبلغ عدد الفقرات فيه ١١ فقرة.

المحور الثاني: واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، والذي تضمن ٥ أبعاد فرعية وهي: اكتساب وتشخيص المعرفة (عدد الفقرات ٥)، إنتاج المعرفة (عدد الفقرات ٥)، تطبيق المعرفة (عدد الفقرات ٥)، تخزين المعرفة (عدد الفقرات ٤)، نشر المعرفة (عدد الفقرات ٤).

المحور الثالث: معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة، وبلغ عدد الفقرات ١١ فقرة. وقد استخدم الباحث مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لإجابات الفقرات كما يلي:

جدول ١. درجات مقياس ليكرت الخماسي (Likert)

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
1	2	3	4	5

ولتحديد مستوى موافقة المشاركين على فقرات الاستبانة تم الاعتماد على ثلاثة مستويات: (منخفض، متوسط، مرتفع) بناء على المعادلة الآتية: طول الفئة = (الحد الأعلى للبديل - الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات (١-٥) $3/4 - 3/1 = 1.33$. وبذلك تكون المستويات كالتالي: المنخفض من (١) إلى (٢.٣٣) متوسط من (٢.٣٤) إلى (٣.٦٧) مرتفع من (٣.٦٨) إلى (٥).

صدق أداة الدراسة : صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت له ، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية ، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى ، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها ، وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال :

أ- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين) :** تم التأكد من صدق الاستبانة الظاهري، ووضوح عباراتها، وجودة صياغتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة من الأساتذة العاملين في الجامعات السعودية. وقد تم الأخذ بملاحظاتهم وإجراء التعديلات اللازمة وفقاً لأرائهم قبل توزيعها على الأفراد المبحوثين.

ب- **صدق الاتساق الداخلي :** يشير الاتساق الداخلي لمقياس الاستبانة إلى درجة تجانس بنودها في قياس مفهوم واحد محدد. تعكس هذه الخاصية مدى ارتباط كل بند بالبنية المجردة التي تُقاس، مما يؤثر بشكل مباشر على صحة وفعالية قياس هذا

المفهوم. لمعرفة مدى الاتساق الداخلي، تُستخدم معاملات ارتباط بيرسون (Pearson correlations) في تحليل البيانات. تُستخدم هذه المعاملات لتقييم العلاقة الإحصائية بين كل فقرة والمحور الذي ينتمي إليه. وتشير قيمة هذه المعاملات إلى مدى دقة قياس البنود للمفهوم المقصود. يُفترض أن تكون بنود نفس المجال مصممة لقياس نفس المفهوم. يُشير معامل ارتباط بيرسون المرتفع إلى أن البنود مُصممة بشكل متسق لقياس نفس المفهوم، مما يُعزز ثقة الباحث في البيانات التي تم جمعها ويسهل تحليلها بدقة. وفيما يلي تبيان ذلك .

جدول ٢ . قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول (مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة)

ت	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	لدي القدرة على تصميم واجهة تفاعلية للفصل الافتراضي تسهل على الطلاب التفاعل والمشاركة.	.312**	٠.٠٠٠
2	أستطيع إعداد وتقديم محتوى تعليمي تفاعلي يجذب اهتمام الطلاب في بيئة الفصول الافتراضية.	.359**	٠.٠٠٠
3	أستفيد من أدوات التقييم الرقمية المتاحة في منصات الفصول الافتراضية لتقييم أداء الطلاب بشكل دقيق.	.474**	٠.٠٠٠
4	أستطيع استخدام أدوات التواصل الفورية مثل الدردشة والبريد الإلكتروني بشكل فعال لتوجيه الطلاب والإجابة عن استفساراتهم.	.391**	٠.٠٠٠
5	أتمكن من تنظيم الأنشطة التفاعلية مثل المناقشات الجماعية والواجبات الجماعية لتعزيز التفاعل بين الطلاب.	.307**	٠.٠٠٠
٦	أستخدم أساليب التدريس التفاعلية مثل الألعاب التعليمية والاستطلاعات الإلكترونية لجعل الدروس أكثر جاذبية.	.382**	٠.٠٠٠
٧	أتمكن من تقديم محاضرات مباشرة عبر الإنترنت باستخدام أدوات البث المباشر والتفاعل مع الطلاب في الوقت الحقيقي.	.317**	٠.٠٠٠
٨	أقدم تغذية راجعة بناءة وفورية للطلاب على أدائهم في الأنشطة والدروس الافتراضية.	.390**	٠.٠٠٠
٩	أحرص على تخصيص وقت محدد للتفاعل الفردي مع كل طالب لتلبية احتياجاته التعليمية الخاصة.	.340**	٠.٠٠٠
10	أستخدم برامج إدارة الفصل الافتراضي لتنظيم وتنسيق الأنشطة التعليمية وضمان سير الدروس بسلاسة.	.554**	٠.٠٠٠
١١	أتمكن من حل المشكلات التقنية التي قد تواجهني أو تواجه الطلاب أثناء استخدام الفصول الافتراضية.	.312**	٠.٠٠٠

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١**

تشير نتائج الجدول رقم ٢ إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الأول (مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة) كان

مرتفعاً ومناسباً لقياس المحور، إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون مع الدرجة الكلية للمحور ما بين ٠.٣٠٧ إلى ٠.٥٥٩ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠ وهذه النتائج تؤكد بجلاء مدى مناسبة هذه الفقرات لقياس محور الدراسة الأول.

جدول ٣. قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني (واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة)

ت	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول: اكتساب وتشخيص المعرفة			
1	استخدم بانتظام استراتيجيات متنوعة لاكتساب المعرفة الجديدة المتعلقة بمجال التخصص.	0.283**	0.000
2	أقوم بتطبيق الأساليب الحديثة في تشخيص وتحليل المعرفة التي أكتسبها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.	0.471**	0.000
3	أستخدم أدوات إدارة المعرفة لتبادل المعلومات والخبرات مع زميلاتي في العمل.	0.551**	0.000
4	أشارك بفعالية في المجتمعات الافتراضية والمنتديات التعليمية لاكتساب وتشخيص المعرفة.	0.593**	0.000
5	أعتبر إدارة المعرفة جزءاً أساسياً من عملي اليومي كمعلمة لتحسين جودة التعليم.	0.558**	0.000
البعد الثاني: إنتاج المعرفة			
٦	أساهم بانتظام في إنتاج مواد تعليمية جديدة تستند إلى المعرفة التي أكتسبتها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.	0.462**	0.000
٧	أشارك في تطوير مناهج تعليمية تعتمد على أحدث المعلومات والتقنيات في مجال تخصصي.	0.429**	0.000
٨	أستخدم الأدوات الرقمية لإنتاج محتوى تعليمي يمكن أن يساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم.	0.405**	0.000
٩	أشارك في مشاريع بحثية تهدف إلى إنتاج معرفة جديدة يمكن استخدامها في تحسين التعليم.	0.420**	0.000
١٠	أساهم في إنتاج موارد تعليمية يمكن أن تستخدمها المعلمات الأخريات في تحسين جودة التعليم.	0.512**	0.000
البعد الثالث: تطبيق المعرفة			
١١	أستخدم المعرفة المكتسبة من الدورات التدريبية وورش العمل بشكل فعال في تحسين عملي التدريسي اليومي.	0.533**	0.000
١٢	أطبق الاستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تعلمتها في تحسين تجربة التعلم للطلاب.	0.351**	0.000
١٣	أدمج المعرفة الحديثة في تطوير خطط الدروس والمناهج الدراسية.	0.366**	0.000
١٤	أستخدم التقنيات الرقمية التي تعلمتها في الدورات التدريبية لتعزيز التفاعل بين الطلاب والمحتوى التعليمي.	0.441**	0.000

١٥	أساهم في نقل المعرفة الجديدة إلى زميلاتي في العمل من خلال الاجتماعات والمناقشات المهنية.	٠.٥٢٩**	٠.٠٠٠
البعد الرابع: تخزين المعرفة			
١٦	أستخدم أدوات رقمية لتخزين المعلومات والمعرفة التي أكتسبها من الدورات التدريبية وورش العمل.	٠.٥٢٠**	٠.٠٠٠
١٧	أحافظ على تنظيم وتحديث الملفات والمستندات التعليمية التي تحتوي على المعرفة المهمة في مجالي.	٠.٤٥١**	٠.٠٠٠
١٨	أستخدم نظم إدارة المعرفة لتوثيق أفضل الممارسات التعليمية والمناهج الدراسية.	٠.٥١٦**	٠.٠٠٠
١٩	أحرص على تخزين المواد التعليمية في قاعدة بيانات يمكن الوصول إليها بسهولة من قبل زميلاتي.	٠.٥٣٩**	٠.٠٠٠
البعد الخامس: نشر المعرفة			
٢٠	أشارك بانتظام في ورش العمل والندوات لتبادل المعرفة والخبرات مع زميلاتي.	٠.٥٤٨**	٠.٠٠٠
٢١	أستخدم منصات التواصل الاجتماعي والمواقع التعليمية لنشر المعرفة والمعلومات المفيدة في مجال تخصصي.	٠.٣٩٣**	٠.٠٠٠
٢٢	أساهم في إعداد ونشر مقالات وأبحاث تعليمية تساهم في تحسين جودة التعليم.	٠.٤٢١**	٠.٠٠٠
٢٣	أشجع زميلاتي على مشاركة معرفتهن وخبرتهن من خلال اجتماعات العمل والمناقشات الجماعية.	٠.٦٦٠**	٠.٠٠٠

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١**

تشير نتائج الجدول رقم ٣ إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الثاني (واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة) كان مرتفعاً ومناسباً في الأبعاد المختلفة، إذ تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات البعد الأول (اكتساب وتشخيص المعرفة) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين ٠.٢٨٣ إلى ٠.٥٩٣ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات البعد الثاني (إنتاج المعرفة) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين ٠.٤٠٥ إلى ٠.٥١٢ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وكذلك تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات البعد الثالث (تطبيق المعرفة) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين ٠.٣٥١ إلى ٠.٥٢٩ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات البعد الرابع (تخزين المعرفة) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين ٠.٤٥١ إلى ٠.٥٣٩ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وأخيراً فقد تراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات البعد الخامس (نشر المعرفة) مع الدرجة الكلية للبعد ما بين ٠.٣٩٣ إلى ٠.٦٦٠ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠، وهذه النتائج تؤكد بوضوح مدى مناسبة كافة هذه الفقرات لقياس أبعاد محور الدراسة الثاني.

جدول ٤. قيم معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثالث (معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة)

ت	الفقرات	معامل	مستوى
---	---------	-------	-------



الدلالة	الارتباط	
٠.٠٠٠	.210**	١ أتمكن من تفعيل مشاركة الطلاب بشكل فعال في الفصول الافتراضية من خلال استخدام تقنيات وأساليب تعليمية مبتكرة.
٠.٠٠٠	.287**	٢ أستطيع تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تساهم في تعزيز فهم الطلاب وتفاعلهم مع المادة الدراسية.
٠.٠٠٠	.500**	٣ أستخدم أدوات التقييم الرقمية لتقديم ملاحظات فورية وشخصية لكل طالب على أدائهم.
٠.٠٠٠	.491**	٤ أستفيد من التكنولوجيا لخلق بيئة تعلم شاملة تلبي احتياجات جميع الطلاب بغض النظر عن مستوى مهاراتهم.
٠.٠٠٠	.460**	٥ أتمكن من تنظيم وإدارة وقت الحصة الافتراضية بفعالية لضمان تغطية كافة المواضيع المطلوبة (المتزامن).
٠.٠٠٠	.319**	٦ أستطيع استخدام وسائل الاتصال المختلفة لتقديم الدعم المستمر للطلاب خارج أوقات الحصص الافتراضية (غير المتزامن).
٠.٠٠٠	.368**	٧ أستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لجعل الدروس الافتراضية أكثر جاذبية وتحفيزاً للطلاب.
٠.٠٠٠	.332**	٨ أستطيع إدارة الحوارات والنقاشات الصفية في الفصول الافتراضية بشكل فعال لتعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب.
٠.٠٠٠	.374**	٩ أقيم حصيلة التعليم بشكل دوري باستخدام أدوات تقييم افتراضية متنوعة للتأكد من فهم الطلاب للمحتوى الدراسي.
٠.٠٠٠	.387**	١٠ أحرص على تكييف وتعديل الدروس في البيئة الافتراضية لتلبية احتياجات الطلاب الفردية ومراعاة الفروق الفردية.
٠.٠٠٠	.553**	١١ أتمكن من تخطيط الدروس الافتراضية بشكل يتماشى مع أهداف المنهج ويحقق الأهداف التربوية.

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١

تشير نتائج الجدول رقم ٤ إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات المحور الثالث (معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة) كان مرتفعاً ومناسباً لقياس المحور، إذ تراوحت القيم مع الدرجة الكلية للمحور ما بين ٠.٢١٠ إلى ٠.٥٥٣ وبدلالة إحصائية ٠.٠٠٠. وهذه النتائج تؤكد بوضوح مدى مناسبة هذه الفقرات لقياس محور الدراسة الثالث.

ثبات أداة الدراسة : تُعرّف ثبات أداة الدراسة، في إطار الاستبانة، بقدرتها على تقديم نتائج متسقة عند تطبيقها على نفس العينة في ظروف متشابهة. تُشير هذه الخاصية إلى استقرار وثبات قياسات الاستبانة، مما يدل على دقة وموثوقية نتائجها عند تكرار استخدامها مع نفس المشاركين. تُعد الاستبانة ذات الثبات العالي مصدراً موثقاً به للبيانات المستقرة، حيث تضمن دقة وثبات القياسات في جميع التطبيقات.

١- طريقة ألفاكرونباخ : في هذه الدراسة، تم تقييم ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات الداخلي للبنود. يُبين هذا المعامل مستوى الترابط بين بنود



الاستبانة، مما يعكس مدى اتساق أداء الأفراد عبر مختلف بنود الاستبانة. تُظهر نتائج الجدول رقم ٥ أن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ، مما يدعم موثوقية وفعالية أدائها في قياس المتغيرات المقصودة. بالتالي، تُصبح البيانات المستمدة من هذه الاستبانة موثوقة وقابلة للثقة في التحليلات والنتائج النهائية للدراسة.

جدول ٥. نتائج اختبار معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على محوري الدراسة

المحور	عدد الفقرات	قيمة الفا كرونباخ
المحور الأول: مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة	١١	٠.٧٥٣
المحور الثاني: واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة:	٢٣	٠.٧٩١
البعد الأول: اكتساب وتشخيص المعرفة	٥	٠.٧٣١
البعد الثاني: إنتاج المعرفة	٥	٠.٧١٨
البعد الثالث: تطبيق المعرفة	٥	٠.٧١٥
البعد الرابع: تخزين المعرفة	٤	٠.٧٢٢
البعد الخامس: نشر المعرفة	٤	٠.٧٢٤
المحور الثالث: معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة	١١	٠.٧٥٨

يتضح من نتائج الجدول رقم ٥ أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مقبولة لجميع محاور الدراسة، فقد بلغت ٠.٧٥٣ لمحور الدراسة الأول (مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة). في المقابل؛ بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ الإجمالية لمحور الدراسة الثاني (واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة) ٠.٧٩١، وتراوحت القيم الخاصة بأبعاده الخمسة ما بين ٠.٧١٥ إلى ٠.٧٣١. أخيراً؛ بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ لمحور الدراسة الثالث (معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة) ٠.٧٥٨. تؤكد هذه القيم أن الاستبانة الحالية تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

عرض النتائج ومناقشتها

بعد أن انتهت الباحثة من عرض منهجية وإجراءات البحث، تناولت في هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها من خلال المعالجات الإحصائية للبيانات، ومناقشتها، وتفسيرها، والإجابة عن أسئلة البحث، وتقديم توصيات البحث، والبحوث المقترحة، وسيتم تناول هذه العناصر بالتفصيل على النحو التالي: **عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:**

١- **النتائج الخاصة بالسؤال الأول:** ينص على: ما مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات المحور الأول: مهارات هندسة الفصول الافتراضية اللازم توافرها لدى

المعلمة، كما يلي: جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات مهارات هندسة الفصول الافتراضية اللازم توافرها لدى المعلمة.

م	الفرقة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %					الرتبة
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
١	لدي القدرة على تصميم واجهة تفاعلية للفصل الافتراضي تسهل على الطلاب التفاعل والمشاركة.	٤.١٦	٠.٩٣	٠.٠	٧.٨	١٣.٨	٣٣.٨	٤٤.٨	١
٢	أستطيع إعداد وتقديم محتوى تعليمي تفاعلي يجذب اهتمام الطلاب في بيئة الفصول الافتراضية.	٤.٠٣	٠.٩٠	٠.٠	٧.٨	١٥.٣	٤٢.٨	٣٤.٣	٢
٣	أستفيد من أدوات التقييم الرقمية المتاحة في منصات الفصول الافتراضية لتقييم أداء الطلاب بشكل دقيق.	٣.٧٢	٠.٩٨	٠.٥	١١.٠	٢٩.٨	٣٤.٠	٢٤.٨	٩
٤	أستطيع استخدام أدوات التواصل الفورية مثل الدردشة والبريد الإلكتروني بشكل فعال لتوجيه الطلاب والإجابة عن استفساراتهم.	٣.٦٠	١.١٠	٠.٣	٢٢.٨	٢١.٣	٣٠.٨	٢٥.٨	١٠
٥	أتمكن من تنظيم الأنشطة التفاعلية مثل المناقشات الجماعية والواجبات الجماعية لتعزيز التفاعل بين الطلاب.	3.83	1.02	٠.٣	١٤.٨	١٦.٥	٣٨.٨	٢٩.٨	4
٦	أستخدم أساليب التدريس التفاعلية مثل الألعاب التعليمية والاستطلاعات الإلكترونية لجعل الدروس أكثر جاذبية.	3.83	١.٠٢	٠.٠	١٤.٢	١٩.٣	٣٥.٥	٣١.٠	٥
٧	أتمكن من تقديم محاضرات مباشرة عبر الإنترنت باستخدام أدوات البث المباشر والتفاعل مع الطلاب في الوقت الحقيقي.	3.81	١.٠٢	٠.٠	١٤.٢	٢٠.٠	٣٦.٠	٢٩.٨	٧
٨	أقدم تغذية راجعة بناءة وفورية للطلاب على أدائهم في الأنشطة والدروس	3.82	٠.٩٩	٠.٣	١٣.٥	١٧.٥	٤١.٥	٢٧.٣	٦

فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (vc) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة أريج الحسن

م	الفقرة	الوسط	الانحراف	النسبة المئوية %					الترتبة
	الافتراضية.								
٩	أحرص على تخصيص وقت محدد للتفاعل الفردي مع كل طالب لتلبية احتياجاته التعليمية الخاصة.	3.81	١.٠٢	٠.٥	١٤.٠	١٨.٠	٣٩.٠	٢٨.٥	٨
10	أستخدم برامج إدارة الفصل الافتراضي لتنظيم وتنسيق الأنشطة التعليمية وضمان سير الدروس بسلاسة.	3.85	1.06	٠.٠	١٥.٨	١٨.٠	٣٢.٠	٣٤.٣	3
11	أتمكن من حل المشكلات التقنية التي قد تواجهني أو تواجه الطلاب أثناء استخدام الفصول الافتراضية.	3.29	1.16	٠.٣	٣٧.٠	١٥.٥	٢٧.٨	١٩.٥	11

يتضح من الجدول (٦) السابق: مهارات هندسة الفصول الافتراضية اللازم توافرها لدى المعلمة، حيث جاءت الفقرة " لدي القدرة على تصميم واجهة تفاعلية للفصل الافتراضي تسهل على الطلاب التفاعل والمشاركة" في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي (٤.١٦) وبانحراف معياري (٠.٩٣) وبأعلى نسبة مئوية لموافق بشدة (٤٤.٨)، وجاءت الفقرة " أستطيع إعداد وتقديم محتوى تعليمي تفاعلي يجذب اهتمام الطلاب في بيئة الفصول الافتراضية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٠٣) بانحراف معياري (٠.٩٠) وبأعلى نسبة مئوية موافق (٤٢.٨)، وجاءت الفقرة " أستخدم برامج إدارة الفصل الافتراضي لتنظيم وتنسيق الأنشطة التعليمية وضمان سير الدروس بسلاسة" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٨٥) بانحراف معياري (١.٠٦) وأعلى نسبة مئوية لموافق بشدة (٣٤.٣)، وجاءت الفقرة " أتمكن من تنظيم الأنشطة التفاعلية مثل المناقشات الجماعية والواجبات الجماعية لتعزيز التفاعل بين الطلاب" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٨٣) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٨.٨)، وجاءت الفقرة " أستخدم أساليب التدريس التفاعلية مثل الألعاب التعليمية والاستطلاعات الإلكترونية لجعل الدروس أكثر جاذبية " في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٨٣) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٥.٥)، وجاءت الفقرة " أقدم تغذية راجعة بناءة وفورية للطلاب على أدائهم في الأنشطة والدروس الافتراضية " في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٨٢) بانحراف معياري (٠.٩٩) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٤١.٥)، وجاءت الفقرة " أتمكن من تقديم محاضرات مباشرة عبر الإنترنت باستخدام أدوات البث المباشر والتفاعل مع الطلاب في الوقت الحقيقي." في المرتبة

السابعة بمتوسط حسابي (٣.٨١) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٦.٠)، وجاءت الفقرة "أحرص على تخصيص وقت محدد للتفاعل الفردي مع كل طالب لتلبية احتياجاته التعليمية الخاصة" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣.٨١) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٩.٠)، وجاءت الفقرة "أستفيد من أدوات التقييم الرقمية المتاحة في منصات الفصول الافتراضية لتقييم أداء الطلاب بشكل دقيق." في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣.٧٢) بانحراف معياري (٠.٩٨) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٤.٠)، وجاءت الفقرة "أستطيع استخدام أدوات التواصل الفورية مثل الدردشة والبريد الإلكتروني بشكل فعال لتوجيه الطلاب والإجابة عن استفساراتهم" في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣.٦٠) بانحراف معياري (١.١٠) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٠.٨)، وجاءت الفقرة "أتمكن من حل المشكلات التقنية التي قد تواجهني أو تواجه الطلاب أثناء استخدام الفصول الافتراضية." في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (٣.٢٩) بانحراف معياري (١.١٦) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٢٧.٨). **يُتضح من النتائج السابقة** أن المعلمات يمتلكن مهارات قوية في تصميم وإدارة الفصول الافتراضية، مع تركيز خاص على تصميم واجهات تفاعلية وجذب انتباه الطلاب من خلال المحتوى التفاعلي، ومع ذلك، توجد بعض التحديات في مجالات استخدام أدوات التواصل الفورية وحل المشكلات التقنية.

٢- النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ينص على: **ما واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة (اكتساب وتشخيص المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة) وللاجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني: واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة (اكتساب وتشخيص المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة)، كما يلي: جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات محور واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة (اكتساب وتشخيص المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة).**

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية					الرتبة
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
أ-	اكتساب وتشخيص المعرفة	٤.٣٤	٠.٨٣	٠.٠	٤.٥	٩.٨	٣٣.٣	٥٢.٥	١

فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (vc) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة أريج الحسن

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية				الرتبة
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	
1	استخدم بانتظام استراتيجيات متنوعة لاكتساب المعرفة الجديدة المتعلقة بمجال التخصصي.							
2	أقوم بتطبيق الأساليب الحديثة في تشخيص وتحليل المعرفة التي أكتسبها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.	٤.١٠	٠.٨٧	٠.٣	٦.٣	١٣.٥	٤٣.١	٣٦.٨
3	أستخدم أدوات إدارة المعرفة لتبادل المعلومات والخبرات مع زميلاتي في العمل.	٣.٧٨	٠.٩٠	٠.٠	٧.٥	٣١.٤	٣٦.٩	٢٤.١
4	أشارك بفعالية في المجتمعات الافتراضية والمنندبات التعليمية لاكتساب وتشخيص المعرفة.	٣.٥٩	١.٠٢	٠.٥	١٥.٠	٣٢.٣	٢٩.٥	٢٢.٨
5	أعتبر إدارة المعرفة جزءاً أساسياً من عملي اليومي كمعلمة لتحسين جودة التعليم.	٣.٧٣	١.٠٤	٠.٠	١٧.٠	١٩.٨	٣٦.٥	٢٦.٨
1	ب- إنتاج المعرفة							
	أساهم بانتظام في إنتاج مواد تعليمية جديدة تستند إلى المعرفة التي أكتسبتها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل.	٣.٩٠	٠.٩٦	٠.٠	١٠.٨	١٩.٥	٣٩.٠	٣٠.٨
2	أشارك في تطوير مناهج تعليمية تعتمد على أحدث المعلومات والتقنيات في مجال تخصصي.	٣.٧٥	١.٠٣	٠.٣	١٦.٣	١٧.٨	٣٩.٥	٢٦.٣

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية					الرتبة
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
3	أستخدم الأدوات الرقمية لإنتاج محتوى تعليمي يمكن أن يساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم.	٣.٧٧	١.٠١	٠.٠	١٥.٠	٢٠.٠	٣٧.٨	٢٧.٣	٣
4	أشارك في مشاريع بحثية تهدف إلى إنتاج معرفة جديدة يمكن استخدامها في تحسين التعليم.	٣.٨٠	٠.٩٦	٠.٠	١٢.٨	٢١.٥	٤٠.٣	٢٦.٠	٢
5	أساهم في إنتاج موارد تعليمية يمكن أن تستخدمها المعلمات الأخريات في تحسين جودة التعليم.	٣.٧٢	١.٠٣	٠.٥	١٥.٨	٢٢.٣	٣٦.٠	٢٦.٠	٥
1	ج- تطبيق المعرفة								
	أستخدم المعرفة المكتسبة من الدورات التدريبية وورش العمل بشكل فعال في تحسين عملي التدريسي اليومي.	٣.٧٣	١.٠٥	٠.٠	١٨.٣	١٧.٥	٣٧.٠	٢٧.٣	٥
2	أطبق الاستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تعلمتها في تحسين تجربة التعلم للطلاب.	3.89	٠.٩٣	٠.٠	١٠.٨	١٧.٠	٤٤.٥	٢٧.٨	1
3	أدمج المعرفة الحديثة في تطوير خطط الدروس والمناهج الدراسية.	3.75	0.99	٠.٠	١٣.٥	٢٣.٨	٣٧.٣	٢٥.٥	4
4	أستخدم التقنيات الرقمية التي تعلمتها في الدورات التدريبية لتعزيز التفاعل بين الطلاب والمحتوى التعليمي.	3.78	٠.٩٩	٠.٣	١٤.٥	١٧.٣	٤٣.٠	٢٥.٠	3

فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (vc) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة أريج الحسن

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية				الرتبة
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	
5	أساهم في نقل المعرفة الجديدة إلى زميلاتي في العمل من خلال الاجتماعات والمناقشات المهنية.	3.83	1.03	٠.٣	١٤.٠	١٩.٨	٣٥.٠	2
1	د- تخزين المعرفة							
	أستخدم أدوات رقمية لتخزين المعلومات والمعرفة التي أكتسبها من الدورات التدريبية وورش العمل.	3.79	0.97	٠.٣	١٣.٣	١٩.٠	٤٢.٨	2
2	أحافظ على تنظيم وتحديث الملفات والمستندات التعليمية التي تحتوي على المعرفة المهمة في مجالي.	3.76	.00١	٠.٣	١٤.٢	٢٠.٨	٣٨.٥	3
3	أستخدم نظم إدارة المعرفة لتوثيق أفضل الممارسات التعليمية والمناهج الدراسية.	3.88	0.95	٠.٠	١٠.٠	٢٢.٣	٣٨.٠	1
4	أحرص على تخزين المواد التعليمية في قاعدة بيانات يمكن الوصول إليها بسهولة من قبل زميلاتي.	3.72	١.٠٢	٠.٥	١٥.٣	٢١.٣	٣٧.٥	4
1	ه- نشر المعرفة							
	أشارك بانتظام في ورش العمل والندوات لتبادل المعرفة والخبرات مع زميلاتي.	3.79	1.05	1.02	١٦.٥	١٨.٠	٣٥.٣	3
2	أستخدم منصات التواصل الاجتماعي والمواقع التعليمية لنشر المعرفة والمعلومات المفيدة في مجال	3.92	٠.٩٥	٠.٠	١١.٠	١٦.٠	٤٣.٠	1

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية					الرتبة
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
	تخصصي.								
3	أساهم في إعداد ونشر مقالات وأبحاث تعليمية تساهم في تحسين جودة التعليم.	3.81	1.02	٠.٣	١٢.٨	٢٣.٥	٣٣.٥	٣٠.٥	2
4	أشجع زميلاتي على مشاركة معرفتهن وخبراتهن من خلال اجتماعات العمل والمناقشات الجماعية.	3.33	1.20	٠.٣	٣٧.٨	١٣.٠	٢٦.٥	٢٢.٥	4

يتضح من الجدول (٧) السابق: واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، حيث جاء في المحور الأول: اكتساب وتشخيص المعرفة الفقرة " استخدم بانتظام استراتيجيات متنوعة لاكتساب المعرفة الجديدة المتعلقة بمجالي التخصصي" في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي (٤.٣٤) وبانحراف معياري (٠.٨٣) وبأعلى نسبة مئوية لموافق بشدة (٥٢.٨)، وجاءت الفقرة أقوم بتطبيق الأساليب الحديثة في تشخيص وتحليل المعرفة التي أكتسبها من خلال الدورات التدريبية وورش العمل" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.١٠) بانحراف معياري (٠.٨٧) وبأعلى نسبة مئوية موافق (٤٣.١)، وجاءت الفقرة " أستخدم أدوات إدارة المعرفة لتبادل المعلومات والخبرات مع زميلاتي في العمل" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧٨) بانحراف معياري (٠.٩٠) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٦.٩)، وجاءت الفقرة " أعتبر إدارة المعرفة جزءاً أساسياً من عملي اليومي كمعلمة لتحسين جودة التعليم في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٧٣) بانحراف معياري (١.٠٤) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٦.٥)، وجاءت الفقرة " أشارك بفعالية في المجتمعات الافتراضية والمنديات التعليمية لاكتساب وتشخيص المعرفة" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٥٩) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٢٩.٥). وجاء في المحور الثاني: إنتاج المعرفة الفقرة "أشارك في مشاريع بحثية تهدف إلى إنتاج معرفة جديدة يمكن استخدامها في تحسين التعليم." في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي (٣.٩٠) وبانحراف معياري (٠.٩٦) وبأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٩.٨)، وجاءت الفقرة أشارك في مشاريع بحثية تهدف إلى إنتاج معرفة جديدة يمكن استخدامها في تحسين التعليم." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي

(٣.٨٠) بانحراف معياري (٠.٩٦) وبأعلى نسبة مئوية موافق (٤٠.٣)، وجاءت الفقرة " أستخدم الأدوات الرقمية لإنتاج محتوى تعليمي يمكن أن يساهم في تحسين عملية التعليم والتعلم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧٧) بانحراف معياري (١.٠١) وأعلى نسبة مئوية موافق (٣٧.٨)، وجاءت الفقرة " أشارك في تطوير مناهج تعليمية تعتمد على أحدث المعلومات والتقنيات في مجال تخصصي." في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٧٥) بانحراف معياري (١.٠٣) وأعلى نسبة مئوية موافق (٣٩.٥)، وجاءت الفقرة " أساهم في إنتاج موارد تعليمية يمكن أن تستخدمها المعلمات الأخريات في تحسين جودة التعليم." في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٧٢) بانحراف معياري (١.٠٣) وأعلى نسبة مئوية موافق (٣٦.٠). وجاء في المحور الثالث: **تطبيق المعرفة** الفقرة " أطبق الاستراتيجيات التعليمية الجديدة التي تعلمتها في تحسين تجربة التعلم للطلاب." في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي (٣.٨٩) وبانحراف معياري (٠.٩٣) وبأعلى نسبة مئوية موافق (٤٤.٥)، وجاءت الفقرة أساهم في نقل المعرفة الجديدة إلى زميلاتي في العمل من خلال الاجتماعات والمناقشات المهنية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٨٣) بانحراف معياري (١.٠٣) وبأعلى نسبة مئوية موافق (٣٥.٠)، وجاءت الفقرة " أستخدم التقنيات الرقمية التي تعلمتها في الدورات التدريبية لتعزيز التفاعل بين الطلاب والمحتوى التعليمي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧٨) بانحراف معياري (٠.٩٩) وأعلى نسبة مئوية موافق (٤٣.٠)، وجاءت الفقرة " دمج المعرفة الحديثة في تطوير خطط الدروس والمناهج الدراسية." في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٧٥) بانحراف معياري (٠.٩٩) وأعلى نسبة مئوية موافق (٣٧.٣)، وجاءت الفقرة " أستخدم المعرفة المكتسبة من الدورات التدريبية وورش العمل بشكل فعال في تحسين عملي التدريسي اليومي" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٧٣) بانحراف معياري (١.٠٥) وأعلى نسبة مئوية موافق (٣٧.٠). وجاء في المحور الرابع: **تخزين المعرفة** الفقرة " أستخدم نظم إدارة المعرفة لتوثيق أفضل الممارسات التعليمية والمناهج الدراسية." في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي (٣.٨٨) وبانحراف معياري (٠.٩٥) وبأعلى نسبة مئوية موافق (٣٨.٠)، وجاءت الفقرة أستخدم أدوات رقمية لتخزين المعلومات والمعرفة التي أكتسبها من الدورات التدريبية وورش العمل." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٩) بانحراف معياري (٠.٧٩) وبأعلى نسبة مئوية موافق (٤٢.٨)، وجاءت الفقرة " أحافظ على تنظيم وتحديث الملفات والمستندات التعليمية التي تحتوي على المعرفة المهمة في مجالي." في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧٦) بانحراف معياري (١.٠) وأعلى

نسبة مئوية لموافق (٣٨.٥)، وجاءت الفقرة " أحرص على تخزين المواد التعليمية في قاعدة بيانات يمكن الوصول إليها بسهولة من قبل زميلاتي" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٧٢) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٧.٥). وجاء في المحور الخامس: **نشر المعرفة** الفقرة أستخدم منصات التواصل الاجتماعي والمواقع التعليمية لنشر المعرفة والمعلومات المفيدة في مجال تخصصي." في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي (٣.٩٢) وبانحراف معياري (٠.٩٥) وبأعلى نسبة مئوية لموافق (٤٣.٠)، وجاءت الفقرة أساهم في إعداد ونشر مقالات وأبحاث تعليمية تساهم في تحسين جودة التعليم." في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٨١) بانحراف معياري (١.٠٢) وبأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٣.٥)، وجاءت الفقرة " أشارك بانتظام في ورش العمل والندوات لتبادل المعرفة والخبرات مع زميلاتي" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧٩) بانحراف معياري (١.٠٥) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٥.٣)، وجاءت الفقرة " أشجع زميلاتي على مشاركة معرفتي وخبراتي من خلال اجتماعات العمل والمناقشات الجماعية" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٣٣) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٢٦.٥). **تُظهر هذه النتائج** أن هناك التزامًا كبيرًا من قبل المعلمات في عدة جوانب منها الالتزام بتطوير أنفسهن باستمرار، وتطبيق ونقل المعرفة المكتسبة من الدورات التدريبية وورش العمل لتحسين التدريس، ويقدمن أهمية كبيرة لتوثيق المعرفة. واستخدام منصات التواصل الاجتماعي لنشر المعرفة، إلا أنهم بحاجة لتحسين هذا التعزيز التعاون والتواصل الفعال بين الزميلات واستخدام الأدوات الرقمية بشكل أكبر لتحسين هذه العمليات.

٣- النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: ينص على: ما معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث: معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة، كما يلي: **جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة.**

م	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %					الرتبة
				غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	
١	أتمكن من تفعيل مشاركة الطلاب بشكل فعال في الفصول الافتراضية من	٤.٣٦	٠.٧٣	٠.٠	١.٣	١١.٥	٣٧.٨	٤٩.٥	١

فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (vc) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة أريج الحسن

								خلال استخدام تقنيات وأاليب تعليمية مبتكرة.	
٢	٤٠.٩	٤٥.٠	١٤.١	٠.٠	٠.٠	٠.٦٩	٤.٢٧	أستطيع تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تساهم في تعزيز فهم الطلاب وتفاعلهم مع المادة الدراسية.	٢
٨	٢١.٨	٣٦.٨	٣١.٨	٩.٨	٠.٠	٠.٩١	٣.٧٠	أستخدم أدوات التقييم الرقمية لتقديم ملاحظات فورية وشخصية لكل طالب على أدائهم.	٣
١٠	٢١.٥	٣٢.٠	٢٦.٨	١٩.٥	٠.٣	١.٠٤	٣.٥٥	أستفيد من التكنولوجيا لخلق بيئة تعلم شاملة تلبي احتياجات جميع الطلاب بغض النظر عن مستوى مهاراتهم.	٤
٩	٢٢.٣	٣٨.٥	٢٣.٠	١٦.٣	٠.٠	١.٠٠	٣.٦٦	أتمكن من تنظيم وإدارة وقت الحصة الافتراضية بفعالية لضمان تغطية كافة المواضيع المطلوبة (المتزامن).	٥
٤	٣٠.٥	٣٧.٥	١٨.٣	١٣.٣	٠.٥	١.٠٢	٣.٨٤	أستطيع استخدام وسائل الاتصال المختلفة لتقديم الدعم المستمر للطلاب خارج أوقات الحصص الافتراضية (غير المتزامن).	٦
٦	٢٩.٢	٣٥.٠	٢١.٥	١٥.٣	٠.٠	١.٠٢	٣.٧٦	أستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لجعل الدروس الافتراضية أكثر جاذبية وتحفيزاً للطلاب.	٧
٣	٢٥.٨	٤٤.٣	١٩.٠	١١.٠	٠.٠	٠.٩٣	٣.٨٤	أستطيع إدارة الحوارات والنقاشات الصفية في الفصول الافتراضية بشكل فعال لتعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب.	٨
٧	٢٥.٠	٣٨.٥	٢٢.٣	١٤.٢	٠.٠	٠.٩٩	٣.٧٤	أقيم حصيلة التعليم بشكل دوري باستخدام أدوات تقييم افتراضية متنوعة للتأكد من فهم الطلاب للمحتوى الدراسي.	٩

٥	٢٩.٣	٣٦.٨	١٨.٣	١٥.٨	٠.٠	١.٠٣	٣.٧٩	أحرص على تكييف وتعديل الدروس في البيئة الافتراضية لتلبية احتياجات الطلاب الفردية ومراعاة الفروق الفردية.	10
١١	٢٢.٠	٣٠.٠	٣.١٥	٣٢.٨	٠.٠	١.١٦	٣.٤١	أتمكن من تخطيط الدروس الافتراضية بشكل يماشى مع أهداف المنهج ويحقق الأهداف التربوية.	11

يتضح من الجدول (٨) السابق: معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة، حيث جاءت الفقرة " أتمكن من تفعيل مشاركة الطلاب بشكل فعال في الفصول الافتراضية من خلال استخدام تقنيات وأساليب تعليمية مبتكرة " في المرتبة الأولى بأعلى بمتوسط حسابي (٤.٣٦) وبانحراف معياري (٠.٧٣) وبأعلى نسبة مئوية لموافق بشدة (٤٩.٥)، وجاءت الفقرة أستطيع تصميم أنشطة تعليمية تفاعلية تساهم في تعزيز فهم الطلاب وتفاعلهم مع المادة الدراسية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٢٧) بانحراف معياري (٠.٦٩) وبأعلى نسبة مئوية لموافق (٤٥.٩)، وجاءت الفقرة " أستطيع إدارة الحوارات والنقاشات الصفية في الفصول الافتراضية بشكل فعال لتعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٨٤) بانحراف معياري (٠.٩٣) وأعلى نسبة مئوية لموافق بشدة (٤٤.٣)، وجاءت الفقرة " أستطيع استخدام وسائل الاتصال المختلفة لتقديم الدعم المستمر للطلاب خارج أوقات الحصص الافتراضية (غير المتزامن)" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٨٤) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٧.٥)، وجاءت الفقرة أحرص على تكييف وتعديل الدروس في البيئة الافتراضية لتلبية احتياجات الطلاب الفردية ومراعاة الفروق الفردية" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٧٩) بانحراف معياري (١.٠٣) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٦.٨)، وجاءت الفقرة " أستخدم استراتيجيات تدريس متنوعة لجعل الدروس الافتراضية أكثر جاذبية وتحفيزاً للطلاب " في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٧٦) بانحراف معياري (١.٠٢) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٧.٥)، وجاءت الفقرة " أقيم حصيلة التعليم بشكل دوري باستخدام أدوات تقييم افتراضية متنوعة للتأكد من فهم الطلاب للمحتوى الدراسي" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣.٧٤) بانحراف معياري (٠.٩٩) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٨.٥)، وجاءت الفقرة " أستخدم أدوات التقييم الرقمية لتقديم ملاحظات فورية وشخصية لكل طالب على أدائهم" في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣.٧٠) بانحراف معياري (٠.٩١) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٦.٨)،

وجاءت الفقرة " أتمكن من تنظيم وإدارة وقت الحصة الافتراضية بفاعلية لضمان تغطية كافة المواضيع المطلوبة (المتزامن)" في المرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٣.٦٦) بانحراف معياري (١.٠٠) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٨.٥)، وجاءت الفقرة " أستفيد من التكنولوجيا لخلق بيئة تعلم شاملة تلبي احتياجات جميع الطلاب بغض النظر عن مستوى مهاراتهم" في المرتبة العاشرة بمتوسط حسابي (٣.٥٥) بانحراف معياري (١.٠٤) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٢.٠)، وجاءت الفقرة " أتمكن من تخطيط الدروس الافتراضية بشكل يتماشى مع أهداف المنهج ويحقق الأهداف التربوية" في المرتبة الحادية عشر بمتوسط حسابي (٣.٤١) بانحراف معياري (١.١٦) وأعلى نسبة مئوية لموافق (٣٠.٠). **تظهر النتائج المتعلقة بمعايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة في الفصول الافتراضية أن هناك مستويات متفاوتة من الكفاءة أن المعلمات يمتلكن مهارات قوية في تفعيل مشاركة الطلاب، وتصميم أنشطة تعليمية تفاعلية، و إدارة الحوارات والنقاشات الصفية، و استخدام وسائل الاتصال للدعم المستمر، ومع ذلك، هناك حاجة إلى تعزيز بعض الجوانب مثل استخدام التكنولوجيا لخلق بيئة تعلم شاملة وتخطيط الدروس الافتراضية بشكل يتماشى مع الأهداف التربوية.**

٤- النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: ينص على: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول محاورها والتي تعود إلى متغيرات (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية). ويتفرع من هذه السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة يعزي لمتغير (المؤهل العلمي)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova للفروق بين متوسطات أكثر من عينتين مستقلتين وجدول (٩) يبين ذلك: **جدول (٩) اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova لقياس الفروق بين المتوسطات حسب (المؤهل العلمي)**

المحور	محتوى المحور	المتوسط الحسابي			قيمة F	قيمة (Sig)	مستوى الدلالة
		بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه			
الأول	مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة.	٤١.٤٥	٤٢.٤٩	٤١.٦٥	١.٨٦	٠.١٥٦	غير دالة
الثاني	واقع تطبيق متطلبات	٨٦.٦٥	٨٨.٨١	٨٨.٤٦	٢.٩٣	٠.٠٥٥	غير

مناهج إدارة المعرفة	٤١.٧١	٤١.٢٠	٤٢.٩١	٢.٠٧	٠.١٢٨	دالة غير دالة
معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة						
جميع الفقرات	١٧٠.٥١	١٧٤.٠٧	١٧٣.٤٥	١.٩٢	٠.١٥	دالة غير دالة

يتضح من الجدول (٩) السابق: جاءت قيمة F المحسوبة للمحاور: (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة): (١.٨٦، ٢.٩٣، ٢.٠٧) على الترتيب، وبلغت قيمة F للاستبانة ككل (١.٩٢)، وجاءت قيمة sig للمحاور الثلاثة (٠.١٥٦، ٠.٠٥٥، ٠.١٢٨) على الترتيب، وجاءت قيمة sig للاستبانة ككل (٠.١٥)، وهذه القيم أكبر من (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فرق بين أفراد العينة من حيث المؤهل العلمي على المحاور (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة)، وكذلك للاستبانة ككل. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة يعزي لمتغير (عدد سنوات الخبرة)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova للفروق بين متوسطات أكثر من عينتين مستقلتين وجدول (٥) يبين ذلك: جدول (١٠) اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova لقياس الفروق بين المتوسطات حسب (عدد سنوات الخبرة)

المحور	محتوى المحور	المتوسط الحسابي			قيمة F	قيمة (Sig)	مستوى الدلالة
		أقل من خمس سنوات	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات			
الأول	مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم توافرها لدى المعلمة.	٤٢.٥٤	٤١.٧٠	٤١.١٧	٢.٧٩	٠.٠٦٢	غير دالة

فاعلية هندسة الفصول الافتراضية (vc) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة أريج الحسن

الثاني	واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة	٨٩.٥٩	٨٧.٠٧	٨٦.٣١	٤.٩٩	٠.٠٠٧	دالة
الثالث	معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة	٤٢.٨٥	٤١.٨٩	٤١.٦٥	٢.٣٥	٠.٠٩٧	غير دالة
جميع الفقرات		١٧٥.٥٧	١٧١.٣٧	١٦٩.٦٩	٣.٧٣	٠.٠٢٥	دالة

يتضح من الجدول (١٠) السابق: جاءت قيمة F المحسوبة للمحاور: (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة): (٢.٧٩، ٤.٩٩، ٢.٣٥) على الترتيب، وبلغت قيمة F للاستبانة ككل (٢.٧٣)، وجاءت قيمة sig للمحورين (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة) (٠.٠٦٢، ٠.٠٩٧) على الترتيب، وهذه القيم أكبر من (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فرق بين أفراد العينة من حيث عدد سنوات الخبرة في هذان المحوران، بينما جاءت قيمة sig للمحور (واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة) (٠.٠٠٧) وهذه القيمة أقل من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق بين أفراد العينة من حيث عدد سنوات الخبرة في هذا المحور، وجاءت قيمة sig للاستبانة ككل (٠.٠٢٥)، وهذه القيمة أيضاً أقل من (0.05)، مما يشير إلى وجود فرق بين أفراد العينة من حيث عدد سنوات الخبرة في الاستبانة ككل.

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة يعزي لمتغير (الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova للفروق بين متوسطات أكثر من عینتين مستقلتين وجدول (١١) يبين ذلك: جدول (١١) اختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova لقياس الفروق بين المتوسطات حسب الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية

المحور	محتوى المحور	المتوسط الحسابي				قيمة F	قيمة (Sig)	مستوى الدلالة
		بلا دورات	دورتين فأقل	من ٣ إلى ٥ دورات	٦ دورات فأكثر			
الأول	مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc) اللازم	٤٢.٩٢	٤١.٨٩	٤٠.٧٣	41.35	٤.٢٥	٠.٠٠٦	دالة

توافرها لدى المعلمة							
الثاني	واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة	٨٩.٤٧	٨٧.٩٠	٨٥.٩١	86.20	٣.٨٩	٠.٠٠٩ دالة
الثالث	معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة	٤٣.٣٥	٤٢.٣٥	٤٠.٧٤	41.62	٦.١٧	٠.٠٠٠ دالة
جميع الفقرات		١٧٦.٦٧	١٧٢.٨٩	١٦٧.٨٠	169.61	٥.٣٠	٠.٠٠١ دالة

يتضح من الجدول (١١) السابق: جاءت قيمة F المحسوبة للمحاور: (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة): (٤.٢٥، ٣.٨٩، ٦.١٧) على الترتيب، وبلغت قيمة F للاستبانة ككل (٥.٣٠)، وجاءت قيمة sig للمحاور الثلاثة (٠.٠٠٦، ٠.٠٠٩، ٠.٠٠٠) على الترتيب، وجاءت قيمة sig للاستبانة ككل (٠.٠٠١)، وهذه القيم أقل من (0.05) مما يشير إلى وجود فرق بين أفراد العينة من حيث عدد الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية على المحاور (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة)، وكذلك للاستبانة ككل.

تفسير ومناقشة نتائج البحث:

فيما يلي مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها بناء على آراء عينة الدراسة نحو محاور الاستبانة والمتعلقة بهندسة الفصول الافتراضية (vc) أنموذج مقترح لتقييم الكفاءة التربوية للمعلمة كمدخل لتوظيف مناهج إدارة المعرفة.

أ- **مهارات هندسة الفصول الافتراضية (vc)** اللازم توافرها لدى المعلمة: أظهرت نتائج الدراسة مهارات هندسة الفصول الافتراضية اللازم توافرها لدى المعلمة؛ فقد جاء بنسبة عالية حيث تراوح الوسط الحسابي لفقرات المحور بين (٤.١٦ - ٣.٢٩) بانحراف معياري بين (٠.٩٣ - ١.١٦) وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن المهارات المطلوبة لهندسة الفصول الافتراضية تعتبر مهمة وضرورية بشكل كبير للمعلمات، وأن معظم المشاركات يشعرن بأنهن يمتلكن مهارات هندسة الفصول الافتراضية مع حاجتهن إلى تعزيز بعض الجوانب مثل أدوات التواصل الفورية وحل المشكلات التقنية، وأن تعزيز هذه المهارات يمكن أن يساعد في تحسين جودة التعليم الافتراضي وزيادة فعالية التفاعل بين المعلمات والطلاب، وترى الباحثة أن هذه النتائج يمكن

استخدامها لتحديد البرامج التدريبية اللازمة للمعلمات لتطوير مهاراتهم في هندسة الفصول الافتراضية، وكذلك لتطوير معايير تقييم الأداء في هذا المجال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الرحيم، ٢٠١٨)

ب- واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة (اكتساب وتشخيص المعرفة، إنتاج المعرفة، تطبيق المعرفة، تخزين المعرفة، نشر المعرفة): أظهرت نتائج الدراسة بواقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة؛ فقد جاء بنسبة عالية حيث تراوح الوسط الحسابي لفقرات المحور الأول: اكتساب وتشخيص المعرفة بين (٤.٣٤ - ٣.٥٩) بانحراف معياري بين (٠.٨٣ - ١.٠٢) وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة المشاركين في الدراسة قيموا تطبيق متطلبات اكتساب وتشخيص المعرفة بدرجات عالية بشكل عام، ويرون أن هناك تطبيقاً جيداً لمتطلبات اكتساب وتشخيص المعرفة. وتراوح الوسط الحسابي لفقرات المحور الثاني: إنتاج المعرفة بين (٣.٩٠ - ٣.٧٢) بانحراف معياري بين (٠.٩٦ - ١.٠٣)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المشاركين في الدراسة قيموا تطبيق متطلبات إنتاج المعرفة بشكل جيد، لكن بدرجات أقل قليلاً مقارنة بالمحور الأول (اكتساب وتشخيص المعرفة). وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنها قد ترجع إلى أن لمشاركين يرون أن إنتاج المعرفة يتم تطبيقه بشكل جيد، ولكن ليس بنفس درجة اكتساب وتشخيص المعرفة، وأن الفارق النسبي في التقييمات قد يشير إلى تحديات أكبر أو فرص تطوير في هذا المجال. وتراوح الوسط الحسابي لفقرات المحور الثالث: تطبيق المعرفة بين (٣.٨٩ - ٣.٧٢) بانحراف معياري بين (٠.٩٣ - ١.٠٥)، يشير هذا النتيجة إلى أن المشاركين في الدراسة قيموا تطبيق متطلبات تطبيق المعرفة بشكل جيد، لكن هناك تفاوت نسبي بين الفقرات وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنها قد ترجع إلى أن تطبيق المعرفة يأتي بتقييمات مشابهة لإنتاج المعرفة، مما يشير إلى أن هناك اعترافاً بأهمية التطبيق العملي للمعرفة، ولكن قد يكون هناك حاجة لتحسين بعض الجوانب العملية لتطبيق المعرفة. وتراوح الوسط الحسابي لفقرات المحور الرابع: تخزين المعرفة بين (٣.٨٨ - ٣.٧٢) بانحراف معياري بين (٠.٩٥ - ١.٠٢)، وتشير هذه النتيجة إلى أن المشاركين في الدراسة قيموا تطبيق متطلبات تخزين المعرفة بشكل جيد، مع وجود تفاوت بسيط بين الفقرات. وتفسر الباحثة هذه النتيجة أنها قد ترجع إلى أهمية هذه العملية في الحفاظ على المعرفة المكتسبة والمطورة، وأن التباين النسبي قد يرجع إلى وجود بعض التحديات في هذا المجال أو اختلافات في القدرات والموارد المتاحة. وتراوح الوسط الحسابي لفقرات المحور الخامس: نشر المعرفة بين (٣.٩٢ - ٣.٣٣) بانحراف معياري بين (٠.٩٥ - ١.٢٠) وتشير هذه النتيجة إلى نشر المعرفة حصل على تقييمات أدنى مقارنة بالمحاور

الأخرى، مما يشير إلى وجود تحديات أكبر في هذا المجال، الانحراف المعياري الأكبر يدل على تباين أكبر في الآراء، قد يعود إلى اختلافات كبيرة في فعالية استراتيجيات نشر المعرفة بين المشاركين. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (الغامدي، ٢٠٢١؛ علاء الدين، ٢٠٢١).

ج- معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة: أظهرت نتائج الدراسة بمعايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة؛ فقد جاء بنسبة عالية حيث تراوح الوسط الحسابي لفقرات المحور بين (٤.٣٦ - ٣.٤١) بانحراف معياري بين (٠.٧٣ - ١.١٦). وتشير هذه النتيجة إلى أن تقييم الكفاءة التربوية للمعلمات يعتبر إيجابياً بشكل عام، وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمات تُعتبر مهمة وضرورية ويتم الالتزام بها بشكل كبير، وأن هناك اتفاقاً عاماً بين المشاركين حول أهمية هذه المعايير والالتزام بالمعلمات بها، مع وجود بعض الاختلافات الفردية في التقييمات، وهذه النتائج يمكن استخدامها لتأكيد فعالية برامج التدريب والتطوير المهني للمعلمات، وتطوير معايير تقييم أداء المعلمات بشكل مستمر لضمان تحقيق أعلى مستويات الكفاءة التربوية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة: (المفدرياطي ومحمد، ٢٠٢٢).

د- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة يعزي لمتغير (المؤهل العلمي).

حيث أظهرت النتائج عدم وجود فرق بين بين أفراد العينة من حيث المؤهل العلمي على المحاور (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة)، وكذلك للاستبانة ككل، وجاءت Sig أكبر من ٠.٠٥ مما يشير إلى عدم وجود فرق كبير في استجابات المشاركين بناءً على مؤهلاتهم العلمية، مما يعني أن جميع المشاركين بغض النظر عن مستواهم التعليمي حيث رون نفس الرؤية تقريباً حول المحاور المختلفة (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة). وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد يكون لدى المعلمات تجارب تعليمية وممارسات عملية مشتركة تجعل تقييماتهن لمهارات معينة ومعايير تربوية متشابهة، بغض النظر عن المؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرفاعي والأنصاري، ٢٠٢١؛ دراسة عبد الرحيم، ٢٠١٨).

هـ- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة يعزي لمتغير (سنوات الخبرة).

حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المحورين (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة): وتشير النتائج إلى أن مهارات

هندسة الفصول الافتراضية ومعايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة تعتبر متسقة بين المعلومات بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة. قيمة Sig أكبر من ٠.٠٥ تعني أن التباين بين المجموعات ليس كبيراً بما يكفي ليكون ذا دلالة إحصائية. مع وجود فروق في المحور (واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة) والاستبانة ككل: قيمة Sig أقل من ٠.٠٥ تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات بناءً على عدد سنوات الخبرة في هذا المحور وفي الاستبانة ككل. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن جميع المشاركين يشعرون بأنهم استفادوا من التعلم بنفس القدر، مما يعني أن الخبرة السابقة لم تؤثر بشكل كبير على إدراكهم لما تعلموه من البرنامج التدريبي، وأن هناك تبايناً في كيفية تطبيق هذه المتطلبات بين المعلمات بناءً على سنوات الخبرة فمن الممكن أن المعلمات الأكثر خبرة لديهن تطبيقات أعمق وأفضل لإدارة المعرفة مقارنة بزميلاتهن الأقل خبرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (الرفاعي والأنصاري، ٢٠٢١؛ دراسة عبد الرحيم، ٢٠١٨).

و- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة يعزي لمتغير (عدد الدورات التدريبية).

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة بناءً على عدد الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية على المحاور الثلاثة (مهارات هندسة الفصول الافتراضية، واقع تطبيق متطلبات مناهج إدارة المعرفة، معايير تقييم الكفاءة التربوية للمعلمة) وقيمة الاستبانة ككل. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن المشاركين الذين حضروا عدداً أكبر من الدورات التدريبية في مجال الفصول الافتراضية لديهم تقييمات أعلى لمهاراتهم في هندسة هذه الفصول. وقد يرجع ذلك إلى أن الدورات التدريبية توفر المعرفة والمهارات الضرورية التي تعزز من قدرة المعلمات على إدارة الفصول الافتراضية بكفاءة، وهذه النتائج تؤكد على الفوائد الكبيرة للتدريب المستمر والمتخصص في مجال الفصول الافتراضية وتطبيق مناهج إدارة المعرفة، وتشير إلى الحاجة لمواصلة الاستثمار في تطوير مهارات المعلمات من خلال برامج تدريبية فعالة وموجهة

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات: (الرفاعي والأنصاري، ٢٠٢١؛ دراسة عبد الرحيم، ٢٠١٨).

التوصيات

١. يجب أن تتضمن برامج إعداد المعلمين تدريباً مكثفاً في مهارات هندسة الفصول الافتراضية، لضمان تأهيل المعلمين الجدد بكفاءة لتدريس وإدارة الفصول

١. الافتراضية بفعالية. هذا يتطلب تحديث المناهج الدراسية لتشمل تقنيات واستراتيجيات حديثة في التعليم الرقمي.
٢. يجب أن تشمل برامج التدريب تدريبات عملية وتجريبية تتيح للمعلمين تطبيق المهارات المكتسبة في بيئات افتراضية حقيقية، مما يعزز من قدرتهم على التعامل مع التحديات التقنية والتربوية.
٣. يجب تعزيز استراتيجيات اكتساب وتشخيص المعرفة، وإنتاجها، وتطبيقها، وتخزينها، ونشرها في بيئات العمل التعليمية. يمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير أدوات وإجراءات واضحة ومبسطة لمساعدة المعلمين في إدارة المعرفة بكفاءة.
٤. ينبغي دمج مفاهيم إدارة المعرفة في برامج التدريب والتطوير المهني للمعلمين، لتزويدهم بالقدرات اللازمة لتطبيق هذه المناهج بشكل عملي وفعال في بيئات التعليم.
٥. يجب مراجعة وتحديث معايير تقييم الكفاءة التربوية بشكل دوري لتتوافق مع التطورات التكنولوجية والمتغيرات في بيئات التعليم. يتطلب ذلك إشراك خبراء في مجال التعليم والتكنولوجيا لضمان ملائمة المعايير للممارسات الحديثة.
٦. من الضروري استخدام أساليب تقييم متنوعة تشمل تقييم الأداء العملي والتفاعل مع الطلاب، لتوفير صورة شاملة ودقيقة عن كفاءة المعلمين التربوية.
٧. ينبغي توفير فرص التدريب المستمر للمعلمين في مجال الفصول الافتراضية لضمان تحديث مهاراتهم ومعارفهم بأحدث التطورات في هذا المجال. يمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية منتظمة.
٨. يجب تشجيع المعلمين على المشاركة في الدورات التدريبية المتخصصة من خلال تقديم حوافز ومكافآت. كما ينبغي تصميم برامج تدريبية تلبي احتياجاتهم الخاصة وتساعدهم في تحسين أدائهم.
٩. يجب أن تأخذ برامج التدريب في اعتبارها الفروق الفردية بين المعلمين، بما في ذلك اختلافات الخبرات والمهارات. يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم تدريبات مخصصة وشخصية تلبي احتياجات كل معلم بشكل فردي.
١٠. ينبغي تطبيق نظام للتقييم المستمر والتغذية الراجعة لمراقبة تقدم المعلمين وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، مما يساعد في تحسين جودة التعليم والتدريب.

المراجع : أولا المراجع العربية

أبو شلويش، عبد الله عطية عبد الكريم. (٢٠١٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة. الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين

أبو عيادة، هبة توفيق. (٢٠٢١). دور إدارة المعرفة في المنظمات التربوية للوصول إلى التميز والريادة. في مهرجان عربي: وقائع المؤتمر الدولي في المهرجان العربي (INCAFA) ٢٠٢١-٢٧١.

الإبراهيم ، منى رياض ، بني دومي ، حسن علي أحمد (٢٠٢٢). أثر التدريس باستخدام الفصول الافتراضية المتزامنة وغير المتزامنة والمدمجة في تنمية التحصيل ومتمتع التعلم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الأحياء في لواء المزار الجنوبي . مجلة التربية . ١٩٣ (٤) ٣١٢-٣٤٠

البهناوي، عبير عبدالحليم. (٢٠١٨). استخدام الفصول الافتراضية المتزامنة في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالب معلمي العلوم البيولوجية بكلية التربية جامعة طنطا، مجلة كلية التربية، جامعة بنها. ٢٩ (١١٩). ٨٩-١٤٦.

تمام، شادية عبد الحليم. (٢٠١٨). تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على الفصول الافتراضية غير المتزامنة لتنمية مهارات التدريس في مقرر التدريس المصغر لتخصص الاجتماعيات: دراسة حالة على طالب كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس. (٩٧). ٢٠٧-٢٣٨.

الجادر، هدى خورشيد شوكة. (٢٠١٩). واقع استخدام الفصول الافتراضية في جامعة سكاريا بتركيا من وجهة نظر الطلبة، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية. (٣٩). ٢٦٠-٢٧٦.

حجازي، طارق عبدالمنعم، و محمد، سعد هنداوي سعد. (٢٠١٦). معايير جودة الفصول الافتراضية (Blackboard Collaborate) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي ٢٠١٦. LACQA. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الزرقاء الأردنية، الخرطوم: جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ٣٠١-٣٠٣.

الحربي، سامر عبدالمحسن سليمان اللهيبي، و طيب، عزيزة بنت عبدالله بن عبد الرحمن. (٢٠٢٠). واقع توظيف الفصول الافتراضية في مدارس التعليم العام

- بمنطقة مكة المكرمة في ضوء بعض المتغيرات .مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٨٦ (ج٣)، ٤٤٤-٤١٥.
- حسن، حسين عجلان .(2008). **استراتيجيات إدارة المعرفة في منظمات الأعمال** . عمان، المملكة الأردنية الهاشمية: دار ثراء للنشر.
- حكمة، درة. (٢٠١٩). **المحاولة لترقية الكفاءة التربوية لمدرس اللغة العربية في المدرسة العالية الهداية بورووريجو كلامبوك بانجارنيجاره**. الجامعة الإسلامية الحومية بورووركوتو.
- الدسيماي، مي بنت صالح، والسيف، عبدالكريم بن عبدالله .(٢٠١٨). **فاعلية استخدام برنامج قائم على الويب وفق نظرية التعلم الاتقاني في تنمية مهارات إدارة الفصول الافتراضية لدى معلمات المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة القصيم، القصيم.
- درويش ، محمد سالم حسين . (٢٠١٦). **فاعلية نظام الفصول الافتراضية "Blackboard collaborative" على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي للطلاب المعلم** . المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة ١٧٦(١) ٢١٨
- الدسوقي ، فاطمة و محمد ، فتوح ، أحمد (٢٠٠٢). **فاعلية بيئة تعلم الكترونية تكيفية لتنمية الجدارات المهنية لخريجي الثانوي العام بكليات التعليم الصناعي** . مجلة الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات ٢٨(٢٨) ٢٠-٣٥
- الرفاعي، غالب، وياسين، سعد. (٢٠٠٤). **دور إدارة المعرفة في تقليل مخاطر الانتماء: دراسة ميدانية. ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن، ٢٦-٢٨ أبريل ٢٠٠٤**.
- الرفاعي، أحلام علي سليم، و الأنصاري، رفيدة عدنان حامد. (٢٠٢١). **فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تنمية مهارات تصميم وإنتاج ملفات الإنجاز الإلكتروني لدى طالبات المرحلة الثانوية**. **المجلة العربية للتربية النوعية**، ٥(١٩)، ٤٢-١.
- الزين، حنان بنت أسعد هاشم. (٢٠١٩). **أثر التدريس بالفصول الافتراضية التفاعلية القائم على نظرية التعلم الاجتماعية على فاعلية وتعزيز مفهوم الأمن المعلوماتي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن الذات الأكاديمية**، **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج. ٤٠ (١٥٣). ٩٩-٧٩.
- سيد، محمود أبوالحجاج خضاري. (٢٠١٧). **استخدام الفصول الافتراضية لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة التاريخ** **مجلة الدراسات العلمية في التربية**، ٨، ٤٠١-٣٧٤.

الشمري، أحمد بن خويتم لوييد وعفية، محمد بن محمد عبد النواب. (٢٠٢٣). دور إدارة المعرفة في تحقيق التنمية المستدامة في التعليم الجامعي دراسة تحليلية استدلالية أبستمولوجية. **مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم**. ٢(٢). ١٦-١. شعيب، إيمان محمد مكرم مهني. (٢٠١٦). أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية (المتزامن/ اللامتزامن) على التحصيل وتنمية مهارات إنتاج الألعاب التعليمية الإلكترونية لدى طالبات رياض الأطفال، **مجلة العلوم التربوية**. ١(١). ٤٧٧-٥١٧.

طاشكندي، زكية بنت ممدوح قاري عبد الله. (٢٠٠٨). **إدارة المعرفة : أهميتها ومدى تطبيق عملياتها من وجهة نظر مديرات الإدارات والمشرفات الإداريات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة ومحافظه جدة**. جامعة أم القرى. السعودية عبد الرزق، عزة. (٢٠١٠). **دارة المعرفة في المؤسسة الجامعية**, نموذج جديد. ١ ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثاني عشر (حال المعرفة التربوية المعاصرة). طنطا: جمهورية مصر.

العبدروس، أغادير سالم. (٢٠١٢). **إدارة المعرفة مدخل للجودة في الجامعات السعودية**. **مجلة كلية التربية- جامعة الزهر** ١٤٧ (١). ٧١٦-٧٤٤. العضايلة، أحمد حامد عبدالعزيز. (٢٠١٩). **فاعلية استخدام الفصول الافتراضية لتنمية المهارات الإشرافية لدى المشرفين التربويين بمديريات التربية والتعليم محافظة الكرك**. **مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية**, ١٨٢ (ج٣)، ٢٤٩-٢٦٦.

علي، أحمد صالح فرحان وعقبلي، عثمان موسى عمان. (٢٠٢٣). **تصور مقترح لدور إدارة المعرفة في تطوير حوكمة الأوقاف العلمية بالجامعات السعودية**. **المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات**. ٤(٤٧). ٥٣٧-٥٧٨.

العلي، عبدالستار، قنديلجي، عامر، والعمر، غسان. (2012). **المدخل إلى إدارة المعرفة** (الطبعة الثانية). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

العمرى، كافة جابر شامي، وإسماعيل، زينب محمد العربي. (٢٠١٩). **فاعلية الفصول الافتراضية المتزامنة في تحقيق الأداء المهني لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة**. **مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس**، (207)، ٢٨٦-٣١٤.

العمودي، مناهل عمر محمد. (٢٠١٥). **فاعلية فصل افتراضي لمعلمات الحاسب الآلي لإكسابهن بعض مهارات تصميم كائنات التعلم الرقمي**. **المؤتمر الدولي الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد**، ٢-٥ مارس، الرياض.



الغامدي، عزة أحمد علي. (٢٠٢١). "واقع تطبيق إدارة المعرفة في الإشراف التربوي بإدارة التعليم بمنطقة عسير". *المجلة العربية للنشر العلمي* (٣٢)، ٢٥١-٣٠٤.

عامر ، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). *التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة)*. القاهرة : المجموعة العربية للتدريب والنشر. علاء الدين ، ياسمين (٢٠٢١). إدارة المعرفة وأثارها على الأداء المؤسسي. *مجلة كلية الآداب* ١ (٨١) ٥٥٣-٦١٣

عبدالرحيم ، دعاء (٢٠١٨). *فاعلية استخدام الفصول الافتراضية في تدريس مقرر طرق التدريس على تنمية مهارات التدريس الفعال*. دكتوراة في المناهج وطرق التدريس . كلية العلوم والآداب بضرية- جامعة القصيم : المملكة العربية السعودية.

الغامدي، عزة أحمد علي. (٢٠٢١). "واقع تطبيق إدارة المعرفة في الإشراف التربوي بإدارة التعليم بمنطقة عسير". *المجلة العربية للنشر العلمي* (٣٢)، ٢٥١-٣٠٤.

غبور، أماني السيد السيد. (٢٠١٢). استخدام إدارة المعرفة في تطوير الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي في مصر. *مجلة كلية التربية - عين شمس*، ٣٩ (1)، ٤٩٧-٥٢٨.

القحطاني، أمل سفر. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية معايير تكنولوجيا التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة. *مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية، جامعة الزقازيق*، (99)، ٣٤٥.

القحطاني، ابتسام سعيد. (٢٠١٠). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

الكبيسي، صالح الدين. (2005). *إدارة المعرفة*. جمهورية مصر العربية: منشورات المنظمة العربية.

كافي ، مصطفى يوسف. (٢٠٠٩). *التعليم الإلكتروني والاقتصاد المعرفي*. سوريا دمشق. دار رسلان.

كراسنة، عبد الفتاح عبد الرحمن، والخليلي، سمية محمد توفيق. (٢٠٠٩). مكونات إدارة المعرفة: دراسة تحليلية في وزارة التربية والتعليم الأردنية. *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، ٥ (3)، ٢٦-٣٠.

- المفدرياطي، ومنير، محمد. (٢٠٢٢). الكفاءة التربوية والمهنية لمعلمي اللغة العربية. *اكسلنسيا مجلة التربية الإسلامية والإدارة*. ٢ (٠١). ١٨٧-١٩٧.
- منير، محمد. (٢٠٢٢). الكفاءة التربوية والمهنية لمعلمي اللغة العربية. *اكسلنسيا*. ١ (٢). ١٨٧-١٩٧.
- مجاهد ،فايزة أحمد الحسيني .(٢٠٢١). مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية . جمهورية مصر العربية . الاسكندرية . دار التعليم الجامعي
- نور الدين، عصام .(2010). *إدارة المعرفة والتكنولوجيا الحديثة* . عمان:دار أسامة.
- الهوش ، إيناس أبو بكر . (٢٠١٨). إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي دراسة تطبيقية . القاهرة : دار حميثرا للنشر والترجمة .
- هلال، منتصر عثمان صادق. (٢٠١٨). أثر اختلاف نمطي الفصول الافتراضية (المتزامن – غير المتزامن) على تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس والاتجاه نحوها *مجلة تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*، ٣٦، ٥٢٩-٥٥٤.
- ثانياً: المراجع الأجنبية

- Alavi, M., & Leidner, D. (1999). Knowledge management systems:issues, challenges, and benefits. *Communications of the Association for Information systems*, 1(1), 7.
- Alavi, Maryam. (1989). "Knowledge Management and Knowledge Management Systems:Conceptual Foundations and Research Issues." *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(June), 160.
- Anita (2018). Virtual Classrooms:Analyzing student and instructor collaborative experiences, *the journal of scholarship of teaching and learning*, 18(3), 55-71.
- Kunandar. (2009). *Guru Profesional:Implementasi Kurikulum Tingkat*
- Roqib, M., & Nurfuad. (2009). *Kepribadian Guru*. Yogyakarta:Grafindo Litera Media.
- Rosenberg, M.J. (2001) *E-Learning:Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. McGraw-Hill, New York.

- Sagala, S. (2013). **Kemampuan Profesional Guru Dan Tenaga Kependidikan**. Bandung:Alfabeta.
- Satuan Pendidikan (KTSP) dan Sukses dalam Sertifikasi Guru. Jakarta:Rajawali Pers
- Suprihatiningkrum, J. (2013). *Guru Profesional:Pedoman Kinerja & Kompetensi Guru*. Jogjakarta:Ar-Ruzz Media.
- Usman, M. U. (2011). **Menjadi Guru Profesional**. Bandung:PT. Remaja Rosdakarya.
- Witzel, M. (2014). *Management from the Masters:From Confucius to Warren Buffett Twenty Timeless Principles for Business*. A&C Black.
- Alcañiz, J. E. B., Badenes, A., Mafé, C. R., & Simó, L. A. (2018). Aula virtual: Habilidades en el docente para impulsar el engagement en el estudiante. **Journal of Management and Business Education**, 1(2), 87-105.
- OLANIYAN, T. O. (2014). **DEVELOPMENT OF VIRTUAL CLASSROOM SYSTEM FOR TEACHING AND LEARNING IN A UNIVERSITY ENVIRONMENT** (Doctoral dissertation, Federal University of Technology, Akure.).
- Oruikor, G. J., Ewane, H., Durotoye, M., & Akomaye, C. (2023). THE IMPACT OF CLASSROOM DESIGN ON STUDENT LEARNING: A CASE STUDY OF CAMERON SCHOOLS. **Journal of Global Issues and Interdisciplinary Studies**, 1(1), 20-41.
- Candra Purwaningsih&MTs Al Huda Gondangrejo(2020). The Pedagogical Competence Of Arabic Language Teachers In Teaching Blind Students. **ATHLA : Journal of Arabic Teaching, Linguistic And Literature**, 1 , (2), 121-137.



مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

The availability of requirements for employing artificial
intelligence in Lebanese schools from the point of view of
male and female teachers

إعداد

الفيسل بن حميد بن عبدالله الهنداسي

Al-Faisal Hamid Abdullah Al-Hindasi

المعهد العالي للدكتوراه بالجامعة اللبنانية بلبنان المعهد التخصصي للتدريب

المهني بسلطنة عمان

عادل الجردى

Adel Al-Jardi

الجامعة اللبنانية

Doi: 10.21608/jasep.2024.394974

استلام البحث: ٢٥ / ٨ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ٩ / ٢٠٢٤

الهنداسي، الفيسل بن حميد بن عبدالله و الجردى، عادل (٢٠٢٤). مدى توافر
متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين
والمعلمات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية
والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٥٩ - ٨٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٥) معلماً ومعلمة، موزعين على محافظات لبنان من العام الدراسي (2023- 2024)، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من ثلاث مجالات وهي: المجال المادي، المجال الإداري، والمجال البشري. بحيث يندرج تحت كل مجال مجموعة من البنود التي تعبر عنه، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، حيث جاء المجال المادي بمتوسط بلغ (2.70) بدرجة متوسطة، وجاء المجال الإداري بمتوسط بلغ (2.47) بدرجة منخفضة، وجاء المجال البشري بمتوسط بلغ (2.67) بدرجة متوسطة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغيري (النوع الاجتماعي، والمؤهل الأكاديمي)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغيري (سنوات الخبرة، ونوع التعليم) لصالح (سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات، ونوع التعليم الخاص. وأوصت الدراسة بتوفير متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان بالإضافة إلى تدريب الكادر الإداري والتدريسي في المدارس على استخدام الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي-العملية التعليمية-التعلمية-الثورة الصناعية الرابعة-تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

Abstract:

The aim of this study is to identify the requirements for the implementation of Artificial Intelligence (AI) in Lebanese schools using insight from teachers. The analytical descriptive curriculum was used to achieve this study's objectives. The sample used in this study consisted of 105 teachers distributed across Lebanese governates from the 2023-2024 academic year.

The study tool used was a three-pronged questionnaire tackling physical, technical, and human aspects, respectively. The study reached a set of conclusions: the requirements of AI in Lebanese schools came at a moderate level according to teachers. The view of the physical requirements came at an average of 2.70 degrees, the technical at an average of 2.47 degrees, and the human field at an average of 2.67 degrees. The results also show that there were no significant differences at an indicative level ($\alpha \leq 0.05$) according to Mitteri (social status and academic qualification) and found similar statistical differences ($\alpha \leq 0.05$) in requirements to implement AI in Lebanese schools according to Mitteri when compared to (Less than 5 years of experience). The study recommended providing requirements for applying artificial intelligence in Lebanese schools, in addition to training administrative and teaching staff in schools on the use of artificial intelligence.

Keywords: Artificial Intelligence - Educational Learning Process - Industrial Revolution IV - Applications of Artificial Intelligence

المقدمة

لا يختلف اثنان أن أهم مخرجات الثورة الصناعية الرابعة أو ما يسمى بالعصر الثاني للآلة وهو (Artificial Intelligence) أي الذكاء الاصطناعي، الذي خرج من مختبرات البحوث وصفحات روايات الخيال العلمي وأصبح واقعاً حقيقياً ملموساً، وبات يُستخدم في شتى المجالات العسكرية والصناعية والاقتصادية والتقنية والتطبيقات الطبية وأيضاً التعليمية. إذ يُشكل الذكاء الاصطناعي تحولاً جذرياً في المجال التربوي، الذي بدوره سيحدث تغييراً جذرياً في حياة الإنسان. وذلك لأهميته في تطوير العملية التعليمية التعلمية من ناحية الأساليب التدريسية وتوفير الوسائل التعليمية والمحتوى التعليمي الذي بدوره يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة وينمي مهارات التفكير المختلفة لديهم.

نظراً لأهمية الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية التعلمية فقد أوصت العديد من الدراسات مثل (Zarwaki, 2020 ؛ Al. Amri, 2019 ؛ Al. Saud, 2017)



بضرورة تفعيل أدواته وتطبيقاته في تعليم التلامذة، كما أوصى مؤتمر "الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرّهانات (2019)" إلى الاهتمام بالذكاء الاصطناعي وتوظيفه في التعليم وكذلك تأهيل المعلمين والمعلمات، وإكسابهم المهارات والمعارف التي تضمن قدرتهم على توظيف هذه التطبيقات في العملية التعليمية التعلمية (سعد الدين، 2019). وأوصى كذلك مؤتمر اليونسكو بتشجيع الاستخدام الامثل والشامل للذكاء الاصطناعي في التعليم، وضمان الاستخدام الاخلاقي والشفاف لهذه التطبيقات لما لها من دور كبير في رفع مستوى التعليم في المؤسسات التعليمية (اليونسكو، 2019).

ونتيجة لذلك فقد اهتم لبنان بالذكاء الاصطناعي ونشر كل ما يتعلق به، وبكيفية توظيفه في التعليم ودمجه في جميع نواحي العملية التعليمية، فقد تم عقد المؤتمر الأول الذي أقيم في فندق "كومودور" وعنوانه: "عن التأثيرات والمضاعفات المحتملة للذكاء الاصطناعي على منطقة الشرق الأوسط" بدعوة من منتدى التكامل الإقليمي. وأوصى المؤتمر بأهمية دمج الذكاء الاصطناعي بشكل يساعد على الاستفادة من الادوات والتطبيقات المنبثقة عنه (الوكالة الوطنية للإعلام، 2023).

ولأهمية الذكاء الاصطناعي؛ فقد لوحظ إقبالاً كبيراً من قبل المعلمين والمعلمات والمهتمين بالجانب التربوي، بحضور المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وذلك من أجل تطوير أنفسهم، ومهاراتهم بصورة فردية. حيث أن مواكبة المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية برمتها لهذا التطور والاستفادة منها في العملية التربوية التعليمية بات أمر اساسي لا يمكن التغاضي عنه. لذا على عاتق المعلم الذي وهو رأس حربة في العملية التعليمية، أن يكون ملماً وموakbاً للتطورات التكنولوجية الحاصلة وتطبيقها، للنهوض بالمتعلم والحصول على مخرجات تعليمية تتماشى والتطور الحاصل. لعل هذه الدراسة تكون بمثابة حجر الأساس للدراسات والأبحاث المستقبلية، حتى نصل بتلاميذنا إلى المستوى الذي نرقى له من جهة ويليق بهم من جهة ثانية.

وبناءً على ما سبق يُمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما مدى توافر متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

وبتقرّع من هذا السؤال مجموعة من الاسئلة وهي:

١- ما المتطلبات المادية المتوافرة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

- ٢- ما المتطلبات الادارية المتوافرة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
- ٣- ما المتطلبات البشرية المتوافرة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟
- ٤- هل يوجد اختلاف بين المتطلبات (المادية، والادارية، والبشرية) ناتجة عن أحد المتغيرات البحثية (سنوات الخبرة، النوع الاجتماعي، المؤهل الأكاديمي، نوع المدرسة)؟

أهداف الدراسة

- ١- تقصي مدى توافر متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.
- ٢- دراسة تأثير المتغيرات البحثية (سنوات الخبرة، النوع الاجتماعي، المؤهل الأكاديمي، نوع المدرسة) على المتطلبات المتوافرة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان.

أهمية الدراسة

- تظهر أهمية هذه الدراسة في محورين رئيسيين هما:
- ١- الأهمية النظرية: تلقي هذه الدراسة الضوء على مفهوم الذكاء الاصطناعي ومكوناته وخصائصه، وطريقة توظيف التطبيقات المختلفة في التعليم، وكذلك على الأساليب التي يمكن من خلالها توظيف تطبيقاته المختلفة في العملية التعليمية.
 - ٢- الأهمية التطبيقية: تسهم في توفير أداة محكمة علمياً يمكن من خلالها تقصي مدى توافر متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، كذلك توفر الدراسة نتائج علمية حول متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان، والتي يمكن أن يستفيد منها المعنيين بها في وزارة التربية والتعليم وذلك من أجل توفير هذه المتطلبات في المدارس بغرض تطوير التعليم في الجمهورية اللبنانية.

محددات الدراسة

- تقتصر الدراسة في مجموعة من المحددات وهي:
- ١- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي (2023-2024).
 - ٢- الحدود المكانية والبشرية: تم تطبيق الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس الرسمية والخاصة في الجمهورية اللبنانية.

مصطلحات الدراسة

التعريف الإجرائي: جميع التطبيقات والبرامج والمواقع الناتجة عن الذكاء الاصطناعي والتي يستخدمها المعلمين والمعلمات اللبانيون في تدريس تلامذتهم في المدارس اللبنانية الرسمية والخاصة.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة زيد (2023) إلى التعرف على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي داخل الأندية الرياضية بجمهورية مصر العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (280) فرد من أعضاء مجالس الإدارات ومديري الإدارات المختلفة والعاملين بالأندية الرياضية بجمهورية مصر العربية، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وأشارت أهم النتائج إلى أن من أهم متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي داخل الأندية الرياضية اهتمام المستويات الإدارية المختلفة بتطبيق الذكاء الاصطناعي داخل النادي، وتوافر الأنظمة واللوائح القانونية التي تحكم التعاملات الإلكترونية بالنادي، وتوافر كوادر بشرية قادرة على استخدام التقنيات الحديثة والتعامل معها، وامتلاك النادي بنية تحتية وتكنولوجية. وأوصت الدراسة بضرورة العمل على نشر ثقافة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي داخل الإدارات المختلفة بالأندية الرياضية.

كما اشارت دراسة شعبان (2022) إلى التعرف على متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا للتربية-جامعة القاهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (67) عضو هيئة تدريس من أعضاء هيئة التدريس بكلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة. وتوصلت الدراسة إلى تقديم بعض المقترحات اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي للوصول إلى متطلبات التوظيف اللازمة في التعليم الجامعي تمثلت في: توفير بنية تحتية مرنة ومتطورة من اتصالات لاسلكية، وحواسيب، وبرمجيات، وتوفير متخصصين ذوي كفاءة عالية للدعم الفني لمعالجة أعطال الشبكات قبل تطبيق الذكاء الاصطناعي في التدريس، وإعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس من خلال عقد دورات تدريبية لتطوير مهاراتهم التقليدية لتتلاءم مع استخدام الذكاء الاصطناعي. وأوصت الدراسة بضرورة القيام بخطوات إجرائية لتوفير متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة

- ١- تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة (زيد، 2023)، (شعبان، 2023) في استخدام المنهج الوصفي كمنهج مستخدم في الدراسة.
- ٢- اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كلاً من (زيد، 2023)، (شعبان، 2023) في العينة المختارة.
- ٣- تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة كلاً من (زيد، 2023)، (شعبان، 2023) في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وذلك لمناسبته وأهداف الدراسة البحثية، حيث أنه يهدف إلى وصف الواقع بشكل دقيق.

عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (105) معلماً ومعلمة، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول 1. توزيع عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	19	18.10%
	إناث	86	81.90%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	18	17.10%
	من 5 إلى 10 سنوات	22	21%
	أكثر من 10 سنوات	65	61.90%
المؤهل الأكاديمي	ثانوية عامة	6	5.70%
	دبلوم	15	14.30%
	بكالوريوس/ليسانس	48	45.70%
	ماجستير	30	28.60%
	دكتوراه	6	5.70%
نوع المدرسة	مدرسة رسمية	42	40%
	مدرسة خاصة	63	60%

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في مقياس متطلّبات تطبيق الذكاء الاصطناعي، بحيث تكون المقياس من (3) مجالات وهي: (المجال المادي، والمجال الإداري، والمجال البشري)، بحيث يحتوي كل مجال على مجموعة من العبارات التي تعبّر عنه، وقد تم بناء المقياس بالاستفادة من الدراسات (زيد، 2023)، (شعبان، 2022)، (التويجري، 2022)، (العجلان، 2022)، (عبد السلام، 2021)، (البشر، 2020).

١. حساب صدق المقياس

للتأكد من صدق محتوى المقياس تم عرضه بعد الانتهاء من بنائه على مجموعة من المحكّمين المختصّين في مجال المناهج وطرق التدريس، والإشراف التربوي، والقياس والتقويم، وعلم النفس، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول المقياس وبناءً على ملاحظاتهم المحكّمين تم تعديل بعض الفقرات، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكوّن من (21) فقرة.

وللتحقّق من صدق الاتّساق الداخليّ لأداة الدراسة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول (2) يوضّح ذلك.

الجدول 2. معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والمحور الذي تنتمي إليه

المحور الأول رقم الأسئلة	معامل ارتباط بيرسون	المحور الثاني رقم الأسئلة	معامل ارتباط بيرسون	المحور الثالث رقم الأسئلة	معامل ارتباط بيرسون
1	0.754 **	1	0.832 **	1	0.793 **
2	0.735 **	2	0.88 **	2	0.821 **
3	0.833 **	3	0.721 **	3	0.771 **
4	0.764 **	4	0.871 **	4	0.814 **
5	0.792 **	5	0.869 **	5	0.794 **
6	0.88 **	6	0.888 **	6	0.74 **
7	0.848 **	7	0.832 **	7	0.737 **

** دال عند مستوى دلالة 0.001

يتّضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الأسئلة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها عند مستوى دلالة أعلى بكثير من (0.005)، ويشير ذلك إلى أن المقياس يتمتّع بصدق اتّساق داخليّ عالي.

٢. ثبات المقياس

للتحقّق من ثبات مقياس أداة الدّراسة؛ تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، والجدول (3) يوضّح معاملات الثّبات لكل محور من محاور المقياس:

الجدول 3. معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور أداة الدّراسة

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
المحور الأول: المجال الماديّ	7	0.907
المحور الثاني: المجال الاداريّ	7	0.932
المحور الثالث: المجال البشريّ	7	0.893
الدرجة الكلية للاستبيان	21	0.957

تُشير نتائج الجدول (3) إلى أن معاملات الثّبات بطريقة ألفا كرونباخ بلغت (0.957) وبذلك يتّسم المقياس بدرجة عالية من الثّبات، ويُمكن الاعتماد عليه كأداة للدّراسة والوثوق بنتائجها.

١. أساليب تحليل البيانات

لتحقيق أهداف الدّراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والغليا) المستخدم في محاور الدّراسة، تم حساب المدى $(5-1=4)$ ، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخليّة الصحيح أي $(4/5= 0.8)$ بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخليّة، كما يوضّحه الجدول (4)

الجدول 4. درجة الاستجابة ومدى الاستجابة على مقياس ليكرت الخماسي

مقياس الحكم على النتائج	فئة المتوسط		درجة الترميز (الوزن النسبي)	النتيجة وفقاً لمقياس ليكرت
	إلى	من		
ضعيفة جداً	1.8	1	1	قليلة جداً
ضعيفة	2.6	1.81	2	قليلة
متوسطة	3.41	2.61	3	متوسطة
عالية	4.22	3.42	4	كبيرة
عالية جداً	5.03	4.23	5	كبيرة جداً

٢. متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة بالآتي:

- ١- المُتَغَيِّر المستقل (Independent Variable): ويتمثل في متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي.
- ٢- المُتَغَيِّرَات التابعة (Dependent Variables): وتمثلت في:
 - النوع الاجتماعي (ذكر-أنثى)
 - سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات-من 5 الى 10 سنوات-أكثر من 10 سنوات)
 - المؤهل الأكاديمي (ثانوية عامة، دبلوم، بكالوريوس/ليسانس، ماجستير، دكتوراه).

- نوع التعليم (رسمي، خاص).

٣. إجراءات الدراسة

مرّت الدراسة في مراحلها بمجموعة من الاجراءات وهي:

- بناء الإطار النظريّ ومسح عام للدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية.
- تصميم أداة الدراسة وفقاً لأبعاد كل أداة، وقياس صدقها وثباتها.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها.
- استخراج النتائج والتوصيات.

٤. المعالجة الإحصائية

- تم تحليل البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) وتشتمل على الأساليب التالية:
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
 - اختبار T-test للعينات المستقلة.
 - تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.
 - معامل ثبات ألفا كرونباخ.

٥. نتائج الدراسة

١. نتائج السؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محاور أداة الدراسة، والجدول (5) يوضح هذه النتائج.

الجدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان

م	الرتبة	محاور الاستبانة	المتوسط	الانحراف	مدى التوفر
1	1	المجال المادي	2.70	0.95	متوسط
3	2	المجال البشري	2.67	0.90	متوسط
2	3	المجال الاداري	2.47	0.95	منخفض
		المتوسط الحسابي ككل	2.61	0.85	متوسط

أظهرت النتائج في جدول (5) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محاور أداة الدراسة تراوحت ما بين (2.47 – 2.70)، جاء أعلاها محور المجال المادي بمتوسط حسابي (2.70) وبمستوى توفر متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي ككل (2.61) مما يدل ذلك على ان مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان متوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ولمعرفة تقديرات أفراد عينة الدراسة بشكل مفصل، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات، وفيما يلي عرضا للنتائج حسب كل محور.

المحور الأول: المجال المادي

الجدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المجال المادي

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
1	1	توفر شبكة اتصال لاسلكي للإنترنت في المدرسة ويمكن للجميع استخدامها	2.90	1.17	متوسط
6	2	يتم صيانة وتحديث الحواسيب بشكل مستمر في المدرسة	2.88	1.14	متوسط
2	3	وجود قاعدة بيانات خاصة للمدرسة ويمكن للجميع الاستفادة منها	2.81	1.15	متوسط
3	4	الغرف الصفية مهيأة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي	2.74	1.17	متوسط
4	5	تمتلك المدرسة أجهزة حاسوبية بمواصفات قياسية يمكن استخدامها في	2.64	1.22	متوسط

متوسط	1.27	2.61	تحتوي قاعة الحاسوب على الاجهزة المساعدة للحاسوب لتطبيق الذكاء الاصطناعي مثل الطابعات الثلاثية	6	7
منخفض	1.19	2.33	توفر المدرسة الدعم المالي لشراء تطبيقات الذكاء الاصطناعي المدفوعة	7	5
متوسط	0.95	2.70	المتوسط الحسابي ككل		

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور المجال المادي تراوحت بين (2.33- 2.90) أي أن جميع الفقرات جاءت في غالبيتها بمستوى متوسط ما عدا الفقرة رقم (5) جاءت بمستوى منخفض، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (1) التي نصّها "توفر شبكة اتصال لاسلكي للأنترنت في المدرسة ويمكن للجميع استخدامها" بمتوسط حسابي (2.90) وبمستوى توفر متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي للمحور ككل (2.70)، وتدل هذا القيمة على أن مستوى توفر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي المتعلقة بالمجال المادي في مدارس لبنان متوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

المحور الثاني: المجال الاداري

الجدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور المجال

الاداري

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التوفر
9	1	تشجع إدارة المدرسة على توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	2.92	1.17	متوسط
11	2	تدعم إدارة المدرسة المبادرات التعليمية في الذكاء الاصطناعي	2.81	1.09	متوسط
13	3	توفر إدارة المدرسة التسهيلات الادارية الممكنة للمعلمين الذين يوظفون الذكاء الاصطناعي في التعليم	2.50	1.15	منخفض
8	4	وجود لوائح إدارية خاصة تشجع على توظيف الذكاء الاصطناعي في المدرسة	2.49	1.08	منخفض

19	5	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	2.45	1.13	منخفض
20	6	يتم إتاحة الفرصة لي لحضور ندوات ومؤتمرات وورش تدريبية حول الذكاء الاصطناعي	2.30	1.18	منخفض
21	7	يوجد في المدرسة مختصين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي والتكنولوجيا	2.26	1.27	منخفض
		المتوسط الحسابي ككل	2.67	0.90	متوسط

يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور المجال البشري تراوحت بين (2.26- 3.21) حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (15) التي نصّها "الذي اتجاهات إيجابية نحو توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم في مدرستي" بمتوسط حسابي (3.21) وبمستوى توفر متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي ككل (2.67) وتُشير هذه القيمة إلى أن مستوى توفر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي المتعلقة بالمجال البشري في مدارس لبنان متوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

٢. نتائج السؤال الثاني

للإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزى إلى متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، سنوات الخبرة، المؤهل الأكاديمي، نوع المدرسة)؟

أولاً: الفروق التي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي؛ تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T Test)، وجدول (9) يوضح هذه النتائج.

الجدول 9. نتائج اختبار (ت) للفروق في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المادي	ذكر	19	2.85	1.19	0.75	103	0.458
	أنثى	86	2.67	0.90			
البشري	ذكر	19	2.73	1.17	1.32	103	0.189
	أنثى	86	2.41	0.89			
الاداري	ذكر	19	2.98	0.98	1.68	103	0.096
	أنثى	86	2.60	0.87			
المتوسط الكلي	ذكر	19	2.85	1.06	1.37	103	0.175
	أنثى	86	2.56	0.79			

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت قيمة "ت" الاحتمالية أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ثانياً: الفروق التي تعزى لسنوات الخبرة

لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، والجدول (10) يوضح ذلك.

الجدول 10. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	سنوات الخبرة	المجال
1.02	3.04	18	أقل من 5 سنوات	الماديّ
0.75	2.93	22	من 5 إلى 10 سنوات	
0.96	2.53	65	أكثر من 10 سنوات	
0.86	3.10	18	أقل من 5 سنوات	البشريّ
0.69	2.56	22	من 5 إلى 10 سنوات	
0.98	2.26	65	أكثر من 10 سنوات	
0.83	3.19	18	أقل من 5 سنوات	الاداريّ
0.69	2.72	22	من 5 إلى 10 سنوات	
0.94	2.51	65	أكثر من 10 سنوات	
0.78	3.11	18	أقل من 5 سنوات	المتوسط الكليّ
0.56	2.74	22	من 5 إلى 10 سنوات	
0.89	2.44	65	أكثر من 10 سنوات	

ولتقسي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجدول (10) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova)، ويوضح الجدول (11) نتائج التحليل.

الجدول 11. نتائج تحليل التباين الأحادي في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	Sig. القيمة الاحتمالية
المادي	بين المجموعات	5.06	2	2.53	2.90	0.060
	داخل المجموعات	89.19	102	0.87		
البشري	بين المجموعات	10.00	2	5.00	6.07	0.003
	داخل المجموعات	84.07	102	0.82		
الاداري	بين المجموعات	6.51	2	3.25	4.26	0.017
	داخل المجموعات	77.89	102	0.76		
المتوسط الكلي	بين المجموعات	6.78	2	3.39	5.08	0.008
	داخل المجموعات	68.05	102	0.67		

نلاحظ من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حسب المتوسط الكلي وعلى مستوى محوري المجال البشري والمجال الاداري حيث كانت قيمة "ف" الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، ولمعرفة مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية كما والجدول (12).

الجدول 12. نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المجال	المقارنات الزوجية	الفرق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
البشري	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	0.190
		أكثر من 10 سنوات	0.004
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.408
الإداري	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	0.244
		أكثر من 10 سنوات	0.017
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.633
المتوسط الكلي	أقل من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	0.365
		أكثر من 10 سنوات	0.010
	من 5 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.330

*دالة عند مستوى $(0.05=\alpha)$

يتّضح من النتائج الواردة في الجدول (12) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان المتعلقة بالمجال الإداري والبشري، وكذلك على مستوى المتوسط الكلي بين المعلمين الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات، والمعلمين الذين خبرتهم أكثر من 10 سنوات. وبالعودة للمتوسطات الحسابية يتّضح أن هذه الفروق كانت لصالح الذين خبرتهم أقل من أقل من 5 سنوات.

ثالثاً: الفروق وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي

لمعرفة الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي، والجدول (13) يوضح ذلك.

الجدول ١٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	حجم العينة	المؤهل الأكاديمي	المجال
0.94	2.78	21	دبلوم أو أقل	المادي
0.98	2.79	48	بكالوريوس	
0.92	2.53	36	دراسات عليا	
0.96	2.56	21	دبلوم أو أقل	البشري
0.87	2.62	48	بكالوريوس	
1.02	2.22	36	دراسات عليا	
1.02	2.77	21	دبلوم أو أقل	الاداري
0.87	2.66	48	بكالوريوس	
0.89	2.63	36	دراسات عليا	
0.91	2.70	21	دبلوم أو أقل	المتوسط الكلي
0.81	2.69	48	بكالوريوس	
0.87	2.46	36	دراسات عليا	

ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، ويوضح الجدول (14) نتائج التحليل.

جدول (14). نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	Sig. مستوى الدلالة
المادي	بين المجموعات	1.59	2	0.80	0.88	0.420
	داخل المجموعات	92.66	102	0.91		
البشري	بين المجموعات	3.40	2	1.70	1.91	0.153
	داخل المجموعات	90.67	102	0.89		
الاداري	بين المجموعات	0.25	2	0.13	0.15	0.859
	داخل المجموعات	84.14	102	0.82		
المتوسط الكلي	بين المجموعات	1.27	2	0.63	0.88	0.418
	داخل المجموعات	73.57	102	0.72		

يُتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي، حيث كانت قيمة "ف" الاحتمالية أعلى من مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

رابعاً: الفروق التي تعزى لمتغير نوع المدرسة

لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وفقاً لمتغير نوع المدرسة؛ تم استخدام اختبار "ت"

للعينات المستقلة (Independent-Samples T Test)، وجدول (15) يُوضّح هذه النتائج.

جدول (15). نتائج اختبار (ت) للفروق في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجال	نوع المدرسة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المادي	مدرسة رسمية	42	2.07	0.72	-6.62	103	0.000
	مدرسة خاصة	63	3.12	0.85			
البشري	مدرسة رسمية	42	1.93	0.77	-5.40	103	0.000
	مدرسة خاصة	63	2.83	0.89			
الاداري	مدرسة رسمية	42	2.12	0.60	-5.94	103	0.000
	مدرسة خاصة	63	3.04	0.88			
المتوسّط الكلي	مدرسة رسمية	42	2.04	0.61	-6.83	103	0.000
	مدرسة خاصة	63	3.00	0.77			

يتّضح من الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى توافر متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في مدارس لبنان وفقاً لمتغير نوع المدرسة، حيث كانت قيمة "ت" الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) وبالعودة للمتوسّطات الحسابية يتّضح أن هذه الفروق كانت لصالح المدارس الخاصة.

الخلاصة والتوصيات

الخلاصة

نستعرض أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

- ١- توافر المتطلبات المادية للذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة.
- ٢- توافر المتطلبات البشرية للذكاء الاصطناعي جاء بدرجة متوسطة.
- ٣- توافر المتطلبات الادارية للذكاء الاصطناعي جاء بدرجة منخفضة.
- ٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (النوع الاجتماعي، والمؤهل الأكاديمي).

٥- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة، ونوع التعليم) لصالح (سنوات الخبرة الأقل من 5 سنوات، ونوع التعليم الخاص).

التوصيات

١- توفير المختصين في تطوير برامج الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته داخل الميدان التربوي.

٢- تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم.

٣- إقامة حملات التوعية لإقناع الرأي العام، بأهمية توظيف الذكاء الاصطناعي.

٤- نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم الجامعي، من خلال مساق إجباري في جميع الجامعات.

٥- الإسراع ببنّي إطار قانوني وأخلاقي للذكاء الاصطناعي من قبل مؤسسات التعليم العالي.



المراجع:

- ١- البشر، منى عبد الله. (٢٠١٩). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس طلاب وطالبات الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ٢٠ (٢)، ٩٢-٢٧.
- ٢- التويجري، فواز بن عبد الله، والنوح، عبد العزيز بن سالم بن محمد. (٢٠٢٢). متطلبات دعم اتخاذ القرارات الإدارية باستخدام الذكاء الاصطناعي في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٨٥)، ١٥٤-١٧١.
- ٣- زيد، محمد علي أحمد، وسليمان، محمد إبراهيم عبد الفتاح. (٢٠٢٣). متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي داخل الأندية الرياضية بجمهورية مصر العربية. مجلة أسبوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ٢ (٥٦)، ٤٤١-٤٦٤.
- ٤- شعبان، رشا عبد القادر محمد الهندي. (٢٠٢٢). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة (كلية الدراسات العليا للتربية نموذجاً). مجلة العلوم التربوية، ٣٠ (٣)، ٨٩-١٣٤.
- ٥- عبد السلام، ولاء محمد حسني. (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات، المتطلبات، المخاطر الأخلاقية. مجلة كلية التربية، ٣٦ (٤)، ٣٨٥-٤٦٦.
- ٦- العجلان، عواطف بنت محمد. (٢٠٢٢). تطبيق الذكاء الاصطناعي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية: الواقع والمتطلبات والتحديات. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، (١٢)، ١١٥-١٤٨.
- ٧- الوكالة الوطنية للإعلام. (٢٠٢٣). مقالة بعنوان: "لبنان يحتضن أول مؤتمر من نوعه عن مضاعفات الذكاء الاصطناعي على المنطقة". تم الاطلاع: الأربعاء ١٩ تموز ٢٠٢٣ الساعة ١٢:٠٨
- ٨- اليونسكو (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي في التعليم. تم الاطلاع: ١ / ١٢ / ٢٠٢٣، متوفر على الرابط:

<https://www.nna-leb.gov.lb/ar/627816>



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

1- Zawacki-Richter, o, Marin, V, Bond, M, Gouverneur, F. (2018). systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-where are the educators. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16 (1).

2- Al-Saud, Sarah Thunayan (2017). Educational applications of artificial intelligence in social studies, a descriptive and analytical study, College of social sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Behavior. 3 (3), 133-163.

3- Al-Amri, Zohour Hasan (2019). The effect of using chatting robots for artificial intelligence to develop acknowledgeable aspects in the subject of science for the elementary school students, Saudi Association for Educational and Psychological Sciences, Jestin. 64. 23-48.



توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي

Recruiting university professors in Lebanon for artificial intelligence applications

إعداد

الفیصل بن حمید بن عبدالله الهنداسي

Al-Faisal Hamid Abdullah Al-Hindasi

المعهد العالي للدكتوراه بالجامعة اللبنانية بلبنان المعهد التخصصي للتدريب

المقيم بسلطنة عمان

د. تفيق حداد

Dr. Tafeeq Haddad

الجامعة اللبنانية

أ.د. بولا أبو طايح

Prof. Pola Abu Tayeh

الجامعة اللبنانية

Doi: 10.21608/jasep.2024.394975

استلام البحث: ٢٨ / ٨ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٦ / ٩ / ٢٠٢٤

الهنداسي، الفیصل بن حمید بن عبدالله و حداد، تفيق وأبو طايح، بولا (٢٠٢٤).
توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. *المجلة العربية
للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)
، ٨٣ - ١٠٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي

المستخلص:

تهدف الدراسة إلى تقصي توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ويتفرع من هذه الدراسة ثلاثة أسئلة وهي:

- ١- ما واقع توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي
- ٢- ما نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة الجامعيين في لبنان؟

- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين توظيف الأساتذة الجامعيين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين التخصص الأكاديمي؟

تكمن أهمية الدراسة من الناحية النظرية على التركيز على مفهوم الذكاء الاصطناعي، ومن الناحية التطبيقية على توفر أداة محكمة علمياً يمكن من خلالها تقصي درجة توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي. تكوّنت عينة الدراسة من 42 أستاذاً جامعياً من الجامعة اللبنانية والجامعة الأمريكية في بيروت. وتمثلت أداة الدراسة في مقياس مكون من 16 فقرة، وسؤال واحد مفتوح الإجابة، حيث تم توزيع المقياس على عينة الدراسة إلكترونياً عبر أداة Google Forms. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: بلغ المتوسط الحسابي ككل (2.71) مما يدل ذلك على أن درجة توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بمستوى متوسط. وأشارت كذلك إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة الجامعيين في لبنان جاء أعلاها " ChatGPT " وفي المرتبة الثانية "Turnitin". وأشارت الدراسة كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف الأساتذة الجامعيين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين التخصص الأكاديمي لصالح تخصصات العلوم الانسانية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بأهمية نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي، وإعداد برامج تدريبية للأساتذة الجامعيين حول كيفية توظيف التطبيقات الذكية في مجال عملهم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي-تطبيقات الذكاء الاصطناعي -الثورة الصناعية الرابعة- برامج تدريبية- الاساتذة الجامعيين

Abstract:

The study aims to investigate the employment of artificial intelligence applications by university professors in Lebanon. Three questions emerge from this study:

- 1- What is the reality of university professors in Lebanon employing artificial intelligence applications?
- 2- What type of artificial intelligence applications are most used by university professors in Lebanon?
- 3- Is there a correlation between university professors' employment of artificial intelligence applications and academic specialization?

The importance of the study from a theoretical point of view is the focus on the concept of artificial intelligence, and from a practical point of view it is the availability of a scientifically peer-reviewed tool through which the degree to which university professors in Lebanon employ artificial intelligence applications can be investigated. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used. The study sample consisted of (42) university professors from the Lebanese University and the American University of Beirut. The study tool was a scale consisting of (16) items and one open-ended question. The study concluded with a set of results, namely: The arithmetic mean as a whole was (2.71), which indicates that the degree to which university professors in Lebanon employ artificial intelligence applications was at an average level. She also indicated that the most widely used artificial intelligence applications by university professors in Lebanon were "ChatGPT" and second place was "Turnitin." The study

also indicated that there are statistically significant differences in the employment of artificial intelligence applications by university professors and between academic specialization in favor of humanities specializations. In light of the results.

Keywords: artificial intelligence - artificial intelligence applications - the fourth industrial revolution – Training programs- University professors.

المقدمة

شهد العالم في العقود الأخيرة من القرن العشرين العديد من التطورات والتغيرات في شتى مجالات الحياة، خاصة مع ظهور الثورة الصناعية والعلمية، والتي أسهمت بشكل كبير في تقديم العديد من الأفكار والمفاهيم الجديدة، التي جعلت الدول تركز على كيفية توظيف هذه الأفكار والمفاهيم في جميع مؤسساتها، وذلك بهدف مواكبة هذا العصر والقدرة على بناء جيل قادر على التعامل مع هذه التطورات.

ولعل من أهم هذه التطورات ما يسمى بالذكاء الاصطناعي، حيث تعتبر مقولة الفيلسوف الفرنسي بول فاليري الشهيرة في خمسينيات القرن الماضي: "كل إنسان هو في مرحلة التحول ليصبح آله"، نقطة الانطلاقة في البحث والتجارب حول كيف يمكن أن توظف الآلات في خدمة البشر؟، وفي عام (1956) أعلن بشكل رسمي عن مفهوم الذكاء الاصطناعي وذلك في كلية دارتمونت، ويهدف الذكاء الاصطناعي إلى تطوير وتصميم مجموعة من الانظمة القادرة على محاكاة العقل البشري في التفكير واتخاذ القرارات (القرالة وطه، 2022).

ونظراً للأهمية التي أكتسبها الذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة بشكل عام والمجال التعليمي، فقد سعت المؤسسات للاستفادة منه، وتوظيفه بشكل يؤدي إلى تحقيق وتجويد أهدافها، ونتيجة لذلك فقد ظهرت العديد من التقنيات والتطبيقات الذكية التي يمكن توظيفها في عملية التعليم، حيث تستطيع هذه التطبيقات المساهمة بشكل فعال في مختلف جوانب العملية التعليمية، كالتهيئة والتدريس والتدريب والتقويم وغيرها من الجوانب الأخرى (أبا الخيل، 2021)، ويرى (Malik et. AL., 2019) أن هذه التقنيات والتطبيقات ساهمت في تجويد عملية التعلم بشكل كبير،

وبشير كذلك (Zawacki et al., 2018) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي يمكنها القيام بمهام القياس والتقويم بمستويات عالية جداً من الدقة والكفاءة. ولتحقيق أكبر قدر من الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي كان لأبد للمؤسسات التعليمية والجامعات من تأهيل وتدريب الكوادر التي تعمل بها، لتصبح قادرة على التعامل مع هذه التقنيات والتطبيقات وتوظيفها بشكل فعال في التعليم، حيث أشار (Govil, & Usha, 2014) إلى أهمية التدريب وتأهيل الموظفين وفقاً للمستحدثات التربوية، والذي من شأنه الإسهام في تحقيق الاهداف التربوية. ويرى (Osamwonyi, 2016) أن التدريب يؤدي إلى تعزيز أداء المهام ورفع كفاءة الموظفين وتطوير مهاراتهم المختلفة.

فقد أشار المؤتمر السابع عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي في الوطن العربي والبحث العلمي، والذي تم عقده في القاهرة في ديسمبر (2019)، وجاء تحت عنوان "الذكاء الاصطناعي والتعليم: التحديات والرهانات"، بضرورة العمل على تعزيز ثقافة الذكاء الاصطناعي في التعليم.

وأوصى المؤتمر الدولي للذكاء الاصطناعي الذي تم عقده في يونيو (2020) في مدينة تيناجين الصينية، إلى ضرورة تغيير أدوار الكوادر التربوية في ظل الذكاء الاصطناعي، وأهمية تدريبهم وتأهيلهم ليكونوا قادرين على الاستفادة من الادوات والتطبيقات الذكية في التعليم (Liu & Wang, 2021).

وقد أهتمت لبنان بالذكاء الاصطناعي وتوظيفه في التعليم وذلك من خلال استضافتها المؤتمر الأول "عن التأثيرات والمضاعفات المحتملة للذكاء الاصطناعي على منطقة الشرق الأوسط" (الوكالة الوطنية للإعلام، 2023) والذي ركز على أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم المدرسي والتعليم العالي وتدريب وتأهيل الكوادر التعليمية للقيام بذلك.

وكذلك نظمت الجمعية اللبنانية للتجديد التربوي والثقافي ندوة بعنوان: "الذكاء الاصطناعي-أفاق وتحديات" في المركز العالي للرياضة العسكرية في الدكوانة- مار روكز بتاريخ 2023/8/28، وفي الجامعة الإسلامية بجنوب لبنان، وناقشت الندوة مفهوم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة، وكيفية توظيفها في التعليم. وأوصت بأهمية نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وتوظيفه في مختلف الجوانب التعليمية.

وكذلك لاحظ الباحثون إقبالاً كبيراً من قبل المهتمين بالجانب التعليمي بحضور المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي وذلك من أجل تطوير أنفسهم، ومهاراتهم بصورة فردية. ويؤكد على ذلك حضور أكثر من

(1000) متدرب في البرنامج التدريبيّ عن الذكاء الاصطناعيّ الذي تم بالتعاون مع الجمعية اللبنانية للتجديد التربويّ والثقافيّ.

وتأسيساً على أهمية الذكاء الاصطناعي وتوصيات المؤتمرات إلى توظيفه في التعليم، فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي تفصي توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. وذلك باعتبار أن الاساتذة الجامعيين هم من يقومون بتعليم الجيل القادم من المعلمين، وكذلك لأهمية ما يقدمونه في تطوير العملية التعليمية على كافة المستويات.

وبناءً على ما سبق يُمكن تحديد مشكلة الدّراسة في السؤال الرئيسيّ التالي:
ما مدى توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟. ويتفرع من هذه السؤال ثلاثة أسئلة وهي:

- ١- ما مدى توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ٢- ما نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة الجامعيين في لبنان؟
- ٣- هل توجد علاقة ارتباطية بين توظيف الأساتذة الجامعيين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين التخصص الأكاديمي؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الاهداف التالية:

- ١- تقصي مدى توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ٢- تقصي نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة الجامعيين في لبنان؟
- ٣- تقصي تأثير متغير التخصص الأكاديمي (العلوم الانسانية، العلوم التطبيقية) على توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في مجموعة من النقاط وهي:

- ١- تلقي الضوء على مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي من الممكن أن يستخدمها الاستاذ الجامعي في التعليم.
- ٢- تقدم نتائج علمية حول توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي من الممكن أن يستخدمها القائمين على التعليم في الجامعات وذلك بغرض تدريب الكوادر التدريسية ورفع كفاءتها.



- ٣- تبين تأثير متغير التخصص الأكاديمي (العلوم الانسانية، العلوم التطبيقية)، على توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- ٤- تقدم أداة علمية محكمة لقياس مدى توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على مجموعة من المحددات وهي:

- ١- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في العام الاكاديمي (2023- 2024).
- ٢- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في الجمهورية اللبنانية.
- ٣- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على الاساتذة الجامعيين في كلاً من الجامعة اللبنانية، الجامعة الامريكية في بيروت.

مصطلحات الدراسة

تطبيقات الذكاء الاصطناعي: يعرفها الصبحي (2020، ص 331) بأنها: " برامج واجهزة حاسوبية وتطبيقات ذكية، تمتلك قدرة العقل البشري ولديها القدرة على اتخاذ القرارات والعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها العقل البشري، بهدف الافادة منها وتوظيفها في التعليم من أجل تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة". وتعرف إجرائياً بأنها: "مجموعة التطبيقات والادوات والمواقع التي تقوم على الذكاء الاصطناعي، والتي من الممكن أن يستخدمها الاساتذة الجامعيين في لبنان في التعليم".

الإطار النظري

١. مفهوم الذكاء الاصطناعي

يعرفه الشريدة (2019، ص 17) بأنه أحد علوم الحاسب الالي الحديثة التي تبحث عن أساليب متطورة، وتصميم أنظمة ذكية تعطي نفس الخصائص التي نعرفها والتي تتشابه ولو في حدود ضيقة مع الذكاء الإنساني".

كما يعرفه (Ocania- Fernandez et al, 2019, 557) بأنه: "مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات والنظريات لإنشاء وتصميم نماذج من الانظمة الحاسوبية الذكية التي تمكنها من محاكاة قدرات الدماغ البشري وسلوكياته" كما يرى (Jain, S & Jain, R., 2019, 145) بأنه: "تمثيل ومحاكاة لإجراءات المعرفة البشرية واتخاذ القرارات الافتراضية بواسطة الآلات والروبوتات والتصرف مثل الانسان، مما أكسبه مكانة استثنائية في جميع المجالات لإنهاء الوظائف التي تتطلب عادة معرفة بشرية وعقلانية التفكير".

ومن جانب آخر يشير (Southgate, 2019, 17) إلى الذكاء الاصطناعي بأنه: "آلة أو برنامج كمبيوتر تستخدم الذكاء الانساني في إكمال مهمة ما من خلال التخطيط والتعلم والفهم والتبرير وحل المشكلات والتوقع".

٢. أهداف الذكاء الاصطناعي

يعتبر الذكاء الاصطناعي من اهم المستحدثات التكنولوجية في العصر الحالي، وذلك لتأثيره على كافة مجالات الحياة، وكذلك لقدرته الفائقة في حل المشكلات وتقديم مقترحات ابتكارية للمهام التي تطلب منه، وللذكاء الاصطناعي مجموعة من الأهداف وفقاً لما يراه (Kanade, 2022) وهي:

- ١- تطوير القدرة على حل المشكلات: ويقصد به قدرة الذكاء الاصطناعي على حل المشكلات المختلفة التي تقدم له، كالمسائل الرياضية، والاحتمالات، والمشاكل البيئية، وغيرها من المشكلات المرتبطة بالمجالات اليومية التي يعيشها الانسان.
- ٢- تمثيل المعرفة: ويمكن من خلاله تحويل المعرفة الحياتية إلى رموز يستطيع الذكاء الاصطناعي التعامل معها وتفسيرها وترتيبها وتحليلها واستخراج النتائج المؤشرات منها، وكذلك أصبح بإمكان الذكاء الاصطناعي التعرف على التغيرات المحيطة به بدون برمجته، مثل التعرف على اللغات والبيئة المحيطة به.
- ٣- التخطيط: يوفر الذكاء الاصطناعي القدرة على التخطيط للمشاريع المختلفة، وكذلك التخطيط للتعليم والتدريب، وذلك من خلال تزويده بمجموعة من البيانات وأهداف المشروع أو موضوع الدرس أو موضوع التدريب، ويقوم بعدها بالتخطيط له بشكل جيد.
- ٤- الذكاء الاصطناعي العاطفي: وهو فرع من أفرع الذكاء العاطفي ويهدف إلى التعرف على التجارب العاطفية والمشاعر والعواطف البشرية والتفاعل معها، بحيث يسمح لأنظمتها بالتفاعل العاطفي مع البشر وقراءة تعابير الوجه، والتفاعل الاجتماعي مع البشر.
- ٥- تعزيز الإبداع: يهدف الذكاء الاصطناعي إلى تعزيز الإبداع عند البشر في حال تم توظيفه بشكل جيد، فمن خلاله يستطيع البشر التعرف على الثغرات في الأنظمة والخرائط والتصاميم وكيفية تعديلها وذلك من أجل الخروج بمنتجات إبداعية متكاملة.

٣. تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم

- ١- روبوتات الدردشة الذكية Chabot's: يقصد بها مجموعة البرامج والمواقع الالكترونية التي توفر تواصلاً مباشراً بين الانسان والذكاء الاصطناعي، يمكن من خلالها إجراء حديث من الذكاء الاصطناعي والطلب منه الإجابة على الاسئلة

التي ترغب بها، وكذلك يمكنه تصميم برامج تعليمية وتدريبية، وإعطاء أفكار لأنشطة تعليمية وتدريبية. ويوضح الشكل (1) مجموعة من التطبيقات التي تقدم خدمات الدردشة الذكية.

الشكل 1. روبوتات الدردشة الذكية Chabot's



٢- الواقع المعزز **Augmented Reality**: هي مجموعة من تطبيقات تحول النص المكتوب والصورة إلى واقع ملموس ومتعدد الابعاد، ويمكن مثلاً تسليط كاميرا الهاتف على صورة ما، فيظهر لنا هذا الشكل في الواقع وكأنه حقيقي، وتستخدم تطبيقات الواقع المعزز لتبسيط المفاهيم المجردة، وكذلك لعرض التجارب التي تشكل خطر على الطلبة عند إجرائها في الواقع. ويوضح الشكل (2) مجموعة من التطبيقات التي تقدم خدمات الواقع المعزز.

الشكل ٢. تطبيقات الواقع المعزز Augmented Reality



٣- صناعة الصوت **Audio Industry**: مجموعة من الادوات والتطبيقات الذكية التي يمكنها تحويل النصوص المكتوبة إلى أصوات، و تحويل الصوت ودمجه بمؤثرات أخرى، وتحويل الكتب الرقمية إلى كتب مسموعة، كما يمكنها استخدام أصوات مختلفة في مواقف مختلفة، ويوضح الشكل (3) مجموعة من التطبيقات التي تقدم خدمات صناعة الصوت.

الشكل ٣. تطبيقات صناعة الصوت Audio Industry

Voice AI

TTSMaker

descript

٤- صناعة الفيديو Video Industry: مجموعة من الادوات والتطبيقات التي تُعنى بصناعة الفيديو وذلك من خلال تحويل النصوص المكتوبة إلى فيديوهات، أو تحويل الصور الثابتة إلى فيديوهات، كما يمكنها إضافة مؤثرات ذكية على الفيديوهات وتطويرها، ويوضح الشكل (4) مجموعة من التطبيقات التي تقدم خدمات صناعة الفيديو.

الشكل ٤. تطبيقات صناعة الفيديو Industry Video

VEED.IO

D-ID

HeyGen

٥- صناعة المحتوى Content creation: مجموعة من التطبيقات والادوات الذكية التي يمكنها صناعة محتوى للموضوع الذي يرغب المدرب أو المعلم أن يقدمه للطلبة، ويمكن أن يقوم المدرب أو المعلم بالتغيير والتحسين في المحتوى المقدم له من الذكاء الاصطناعي، ويوضح الشكل (5) التطبيقات التي تقدم خدمات صناعة المحتوى.

الشكل ٥. تطبيقات صناعة المحتوى Content creation

Mindsmith



TutorAI

narakeet

٦- صناعة الاختبارات Exam industry : مجموعة من التطبيقات والادوات الذكية التي يمكن استخدامها المعلم أو المدرب في صناعة الاختبارات التي يمكن أن يقدمها للطلبة، ويستطيع المدرب أو المعلم صناعة الاختبارات عن طريق هذه الادوات بشكل سريع ومبسط وباقل جهد، ويوضح الشكل (6) التطبيقات التي تقدم خدمة صناعة الاختبارات.

الشكل ٦. تطبيقات صناعة الاختبارات Exam industry



٧. الدراسات السابقة

هدفت دراسة صدقة وبنات (2023) إلى معرفة درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية في تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مادة الرياضيات في المدارس الخاصة في لواء الجامعة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (327) معلمة. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي لدى معلمي المدارس الأساسية في المدارس الخاصة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الرياضيات كان على مستوى متوسط. وأوصت الدراسة بضرورة تنمية وعي المعلمين والمعلمات بمفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

هدفت دراسة حبلي والقحطاني (2022) إلى التعرف على درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية بجامعة الملك خالد. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (133) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة. وقد خلصت الدراسة إلى أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي مرتفعة، كما خلصت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية لأثر الخبرة والبرامج التدريبية على درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

هدفت دراسة ابا الخيل (2021) إلى التعرف على مدى وعي معلمات التربية الصحية والبدنية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالذكاء الاصطناعي،

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (19) معلمة من معلمات التربية الصحية والبدنية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن معلمات التربية الصحية والبدنية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لديهن مستوى عالٍ من الوعي بسمات وأهمية الذكاء الاصطناعي، ولديهن مستوى متوسط من الوعي بعقبات الذكاء الاصطناعي، وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: توسيع دائرة الاستخدام الوظيفي للتطبيقي للذكاء الاصطناعي في كافة المراحل والمواد التعليمية، تركيز الدورات التدريبية على أهمية الذكاء الاصطناعي ودور المعلم فيه وكيفية الاستفادة منه في تسهيل عملية التعلم.

أجرى (Liu & Wang, 2021) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير وعي المعلمين بالذكاء الاصطناعي على تعلم الرياضيات لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلما و (500) طالب في المرحلة الابتدائية في الصين، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة. وأظهرت النتائج أن وعي المعلمين بالذكاء الاصطناعي له تأثير إيجابي على أداء الطلبة في الرياضيات، كما أظهرت النتائج أن المعلمين الذين كان لديهم مستوى أعلى من الوعي بالذكاء الاصطناعي يتمتعون بمهارات تعليمية أفضل ويقدمون تجارب تعليمية أكثر ابتكارا وتفاعلا للطلبة. وهذا بدوره يؤثر إيجابيا على تحسين تعلم الطلاب في الرياضيات. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتنميتها مع المعلمين.

١. التعقيب على الدراسات السابقة

١. أهداف الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة (صدقة وبنات، 2023)، (حبلي والقحطاني، 2022)، (أبا الخيل، 2021)، (Liu & Wang, 2021) في الهدف من الدراسة وهو قياس الوعي وتوظيف مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى العينة المختارة.

٢. المنهج المتبع في الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة (صدقة وبنات، 2023)، (حبلي والقحطاني، 2022)، (أبا الخيل، 2021)، (Liu & Wang, 2021) في المنهج المتبع في الدراسة وهو المنهج الوصفي.

٣. أداة الدراسة

تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة (صدقة وبنات، 2023)، (حبلي والقحطاني، 2022)، (أبا الخيل، 2021)، (Liu & Wang, 2021) في أداة الدراسة وهي الاستبانة.

٨. منهجية الدراسة

١. منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لتحديد توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة (مقياس توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي)، وذلك بغرض جمع البيانات حول موضوع الدراسة. والاجابة عن تساؤلاتها.

٢. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (42) استاذاً جامعياً في الجامعة اللبنانية والجامعة الامريكية في بيروت، ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة.

الجدول 1. عينة الدراسة

العدد	التخصص
14	تخصص العلوم الانسانية
28	تخصص العلوم التطبيقية
42	المجموع

٣. أداة الدراسة

تكون مقياس توظيف الاساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي من 16 فقرة تبين التطبيقات التي يستخدمها الاساتذة الجامعيين في التعليم، كما يتضمن المقياس سؤالاً مفتوحاً يبين التطبيقات التي يستخدمها الاساتذة الجامعيين بشكل كبير.

١- حساب صدق المقياس

للتأكد من صدق محتوى المقياس تم عرضها بعد الانتهاء من تصميمها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، والاشراف التربوي، والقياس والتقويم، والتدريب، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سلامة تعليمات المقياس ووضوحها، وصدق العبارات في قياس ما وُضع لأجله، ودقة الصياغة اللغوية، وبناءً على ملاحظات المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض عبارات المقياس، حتى أصبح بصورته النهائية مكون من (16) فقرة.

٢ - حساب ثبات المقياس

للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام معامل ثبات ألفا لكر و نباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)، وبلغ معامل الثبات للمقياس (0.85) وهو معامل ثبات مرتفع.

٤ . متغيرات الدراسة

تمثلت متغيرات الدراسة بالآتي:

١ - المتغير المستقل (Independent Variable): ويتمثل في توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي

٢ - المتغير التابع (Dependent Variables): وتمثل في: التخصص (العلوم التطبيقية، العلوم الانسانية).

٥ . إجراءات الدراسة

مرت الدراسة في مراحلها بمجموعة من الاجراءات وهي:

- تصميم أداة الدراسة وفقا لأبعادها.
- قياس صدق أداة الدراسة وثباتها وذلك من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة وجمع البيانات.
- تحليل البيانات وتفسيرها بغرض الإجابة على اسئلة الدراسة.

٦ . المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS (Statistical package for social science) وتشتمل على الأساليب التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- التكرارات
- اختبار (ت) للعينات المستقلة.
- معامل ثبات ألفا - لكر و نباخ.

٩ . نتائج الدراسة

للحكم على استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة المستخدمة تم وضع معيار للحكم على فئات المتوسطات الحسابية تم تحديدها وفقاً للمعادلة الآتية : طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات المطلوبة. وتم حساب المدى = (أعلى قيمة في الاستجابات (5) - أدنى قيمة في الاستجابات (1)) = (0.4) وبتطبيق المعادلة السابقة استخرج

(طول الفئة = $0.8 = 4/5$) وتحدّد في ضوء ذلك الحدّ الأدنى، والحدّ الأعلى لكل فئة من فئات المتوسطات الحسابية الموضحة في جدول (2).

جدول ٢. معيار الحكم على استجابات أفراد العينة وفقاً للمتوسط الحسابي

المستوى	فئات المتوسط الحسابي
منخفض جداً	من 1 - أقل من 1.8
منخفض	من 1.8 - أقل من 2.6
متوسط	من 2.6 - أقل من 3.4
مرتفع	من 3.4 - أقل من 4.2
مرتفع جداً	من 4.2 - 5

١. نتائج السؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على: "ما مدى توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي؟". تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود أداة الدراسة، والجدول (3) يوضّح هذه النتائج.

جدول ٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بنود مقياس الذكاء الاصطناعي

م	الرتبة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	13	أستخدم الروبوت التعليمي (Robotic) في التخطيط للتدريس أو تنفيذه.	2.21	.898	منخفض
2	11	أوظف تقنيات الواقع الافتراضي (Virtual Reality) في تبسيط المفاهيم المختلفة للطلبة الجامعيين.	2.45	.968	منخفض
3	12	أستخدم تطبيقات صناعة الصوت (Audio Industr) الذكية لتحويل النصوص المكتوبة إلى نصوص مسموعة.	2.33	1.074	منخفض
4	7	أبرز نقاط القوة والتطوير لدى الطلبة الجامعيين من خلال تطبيقات التقييم الذكي (Smart Evaluation)	2.74	1.037	متوسط
5	8	أعتمد على روبوتات الدردشة الذكية (Chatbot) في الرد على استفسارات الطلبة الجامعيين.	2.74	1.127	متوسط
6	9	أحول الصور المطبوعة أو النصوص المكتوبة بخط اليد إلى ملفات نصية يمكن التعديل عليها باستخدام تطبيقات تمييز وقراءة الحروف (Distinguish and Read Letters)	2.67	1.162	متوسط

متوسط	1.078	3.10	الخص النصوص الطويلة باستخدام تطبيقات تلخيص النصوص (Summarize Texts)	4	7
مرتفع	1.324	3.83	استخدم تطبيقات الترجمة التي تعمل بتقنية الذكاء الاصطناعي مثل (Google Translate)	1	8
متوسط	1.554	3.31	أوظف المساعدات الشخصية في الهاتف النقال في التدريس مثل (Siri، Google Assistant، Bixby، Microsoft Cortana)	3	9
متوسط	1.488	3.07	أستخدم منصات التدريس الذكية (Smart training platforms) في التدريس.	5	10
متوسط	1.536	3.07	أصمم محاضراتي التدريسية عن طريق تطبيقات إعداد المحتوى الالكتروني مثل (Tutor AI، Metaverse، Mindsmith، Narakeet).	6	11
متوسط	1.447	3.38	استخدم برامج الدردشة الذكية (Google، ChatGPT، Microsoft Bing، Bard) في تصميم وتنفيذ المحاضرات التدريسية.	2	12
منخفض	1.125	2.05	أوظف تطبيقات الاختبارات الذكية مثل (Quizizz، Quizgecko، Kwizie) في التدريس الجامعي.	14	13
منخفض	1.131	1.88	أصمم الفيديو هات باستخدام أدوات تصميم الفيديو الذكية مثل (Hey Gen، D-ID، Veed.io)	15	14
منخفض	.977	1.86	أصنع قوالب البوربوينت باستخدام تطبيقات صناعة البوربوينت الذكية مثل (Tome ai، Gamma، Slides ai)	16	15
متوسط	1.337	2.67	أنظم بيانات التدريب باستخدام تطبيقات تنظيم وتحليل البيانات الذكية مثل (Amazon Machine Learning، Google Cloud AI Platform، Salesforce Einstein).	10	16
متوسط	1,5	2,71	المتوسط العام		

يتضح من جدول (3) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على محاور مقياس الذكاء الاصطناعي تراوحت بين (1.86- 3.83)، جاء أعلاها " استخدم تطبيقات الترجمة التي تعمل بتقنية الذكاء الاصطناعي مثل (Google Translate)" بمتوسط حسابي (3.83) وبمستوى مرتفع. وجاء في المرتبة الثانية " استخدم برامج الدردشة الذكية (Bing، Google Bard، ChatGPT) في تصميم وتنفيذ المحاضرات التدريسية" بمتوسط حسابي (3.38)

وبمستوى متوسط. وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (2,71)؛ مما يدل ذلك على أن توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بمستوى متوسط.

٢. نتائج السؤال الثاني

للإجابة على السؤال الثاني الذي ينص على: "ما نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة الجامعيين في لبنان؟" تم حساب التكرارات لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، والجدول (4) يوضح هذه النتائج.

جدول ٤. نوعية تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة الجامعيين في لبنان

م	تطبيقات الذكاء الاصطناعي	التكرار
1	ChatGPT	16
2	Turnitin	3
3	Murf AI	2
4	Google Assistant	2
5	Speechify	2
6	Hit Paw	1
7	Google form	1
8	Socrative	1
9	Flick	1
10	Ed puzzle	1
11	Amper Music	1

يتضح من جدول (4) أن التكرارات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة الجامعيين في لبنان تراوحت بين (1- 16)، جاء أعلاها " ChatGPT " بتكرار حسابي (16). وجاء

في المرتبة الثانية " Turnitin " بتكرار حسابي (3). وبلغ عدد أفراد العينة الذين لم يستجيبوا للسؤال (9) أفراد.

٣. نتائج السؤال الثالث

للإجابة على السؤال الثالث الذي ينص على: "هل توجد علاقة ارتباطية بين توظيف الأساتذة الجامعيين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وبين التخصص الأكاديمي؟"

تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent-Samples T Test) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي تعزى لمتغير النوع التخصص؛ وجدول (5) يوضح هذه النتائج.

جدول ٥. نتائج اختبار (ت) للفروق في درجة توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير التخصص

النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
العلوم التطبيقية أو العلمية	28	2.06	0.77	-9.05	40	0.000
العلوم الإنسانية	14	4.02	0.33			

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقاً لمتغير التخصص حيث كانت قيمة "ت" الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبالعودة للمتوسطات الحسابية يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح العلوم الإنسانية.

٤. الخلاصة والتوصيات

١. الخلاصة

نستعرض أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة فيما يتعلق باستجابات عينة الدراسة:

١- توظيف الأساتذة الجامعيين في لبنان لتطبيقات الذكاء الاصطناعي جاء بمستوى متوسط.

- ٢- تطبيقات الذكاء الاصطناعي الأكثر استخداماً من قبل الأساتذة الجامعيين في لبنان جاء أعلاها " ChatGPT " وفي المرتبة الثانية " Turnitin " .
- ٣- الاساتذة الجامعيين في تخصصات العلوم الانسانية هم الاكثر توظيفاً لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.
٢. التوصيات.
- ١- تدريب الاساتذة الجامعيين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
- ٢- نشر ثقافة الذكاء الاصطناعي وأهميته في التعليم الجامعي.
- ٣- توفير خبراء في الذكاء الاصطناعي لتقديم الدعم المناسب للأساتذة الجامعيين في أماكن عملهم.

المراجع

١. أبا الخيل، ميمونة بنت صالح. (٢٠٢١). مدى وعي معلمات التربية الصحية والبدنية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالذكاء الاصطناعي. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٩ (٤)، ٦٥-٩١.
٢. الشريدة، نادية عبد الجبار. (٢٠١٩). دور الذكاء الاصطناعي باستخدام التدقيق الرقمي في تحقيق جودة التدقيق ودعم استراتيجيته من وجهة نظر مدقي الحسابات. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، ٨ (١)، ١٥-٣١.
٣. جبلي، نايف؛ القحطاني، سراء. (٢٠٢٢). درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بمهارات الذكاء الاصطناعي في التعليم وعلاقتها بالخبرة والبرامج التدريبية بجامعة الملك خالد. *مجلة أيجاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٣ (١٩)، ٩٠-١٣١.
٤. صدقة، فردوس إياد حلمي، و بنات، سناء يعقوب محمد. (٢٠٢٣). *درجة وعي معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مادة الرياضيات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.
٥. القحطاني، أمل بنت سفر، والدليل، صفية بنت صالح. (٢٠٢١). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٢ (١)، ١٦٣-١٩٢.
٦. القرالة، فؤاد جميل خليل، و طه، منال محمد أحمد. (٢٠٢٢). *مدى إمكانية تطبيق الذكاء الاصطناعي في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة.
٧. الكنعان، هدى بنت محمد بن ناصر. (٢٠٢١). مستوى وعي معلمات العلوم قبل الخدمة بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم العلوم. *مجلة التربية*، ١٩١ (٣)، ٤٠٩-٤٢٩.
٨. الصبحي، صباح. (٢٠٢٠). واقع استخدام هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة كلية التربية*، ٤٤ (٤)، ٣٦٨-٣١٩.
٩. الوكالة الوطنية للإعلام. (٢٠٢٣). *مقالة بعنوان: "البنان يحتضن أول مؤتمر من نوعه عن مضاعفات الذكاء الاصطناعي على المنطقة"*. تم الاطلاع: ١٩ تموز ٢٠٢٣ الساعة ١٢:٠٨

<https://www.nna-leb.gov.lb/ar/627816>

المراجع الاجنبية:

1. Govil, S.K.& Usha, K. (2014). **The importance of training in an organization. advances in management**,7(1),44-46.
2. Jain, S. & Jain, R. (2019). Role of artificial intelligence in higher education an empirical investigation. **IJRAR- International Journal of Research and Analytical Reviews**, 6(2), 144-150.
3. Kanade, V. (2022). **What Is Artificial Intelligence (AI? Definition, Types, Goals, Challenges, and Trends in 2022.** Spice works.
<https://www.spiceworks.com/tech/artificial-intelligence/articles/what-is-ai/>
4. Liu, J., & Wang, S. (2020, June 26-28). The change of teachers' role in teaching under the environment of "Artificial Intelligence+" [Poster presentation]. **International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)**. Tianjin,
5. Malik, G., Tayal, D, Vij, s. (2019). **An analysis of role of artificial intelligence in educationg and teaching.** In Recent Findings in Intelligent Computing Techniques, 407-417. Springer, Singapore.
6. Ocana- Fernández, Y., Valenzuela-Fernández, L. A., & Garro-Aburto, L. L.(2019). Artificial Intelligence and Its Implications in Higher Education. **Journal of Educational Psychology-Propositos y Representations**, 7(2), 553-568.
7. Osamwonyi, E. F. (2016). In - Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. **Journal of Education and Practice**, 7 (26), 83 - 87.
8. Southgate, E., el al (2019). **Artificial Intelligence and Emerging Technologies in Schools: A research report**, Newcastle: University of Newcastle, Australia.

9. Zawacki-Richter, o, Marin, V, Bond, M, Gouverneur, F. (2018). systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-where are the educators?. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, 16 (1), p.1-28.



دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية على تعزيز ريادة الأعمال

**The Role of Green Human Resources Management in
Palestinian Insurance Companies in Promoting
Entrepreneurship**

إعداد

انس علي عبد الفتاح عساف
Anas Ali Abdel Fattah Assaf

جامعة صفاقس – تونس

Doi: 10.21608/jasep.2024.394976

استلام البحث: ٢٠٢٤/٨/٣١

قبول النشر: ٢٠٢٤/٩/٢٩

عساف، انس علي عبد الفتاح (٢٠٢٤). دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية على تعزيز ريادة الأعمال. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٨٣ – ١١٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية على تعزيز ريادة الأعمال

المستخلص:

هدف البحث لمعرفة دور إدارة الموارد البشرية الخضراء بعناصرها (تحليل ووصف الوظائف الخضراء، التوظيف الأخضر، الاختيار الأخضر، التدريب الأخضر، تقييم الأداء الأخضر والمكافآت الخضراء) لتعزيز ريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية ومعرفة مدى تطبيق شركات التأمين لإدارة الموارد البشرية الخضراء مما يسهم في ريادة الأعمال، ولأجل تحقيق هدف البحث تم صياغة المشكلة البحثية التي تمثلت في دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية وأثرها على تعزيز ريادة الأعمال. للإجابة عن مشكلة البحث تم اعتماد عدد من الفرضيات التي لها ارتباط مع المشكلة البحثية، واختبار الفرضيات تم جمع البيانات بالاعتماد على الاستبانة من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، حيث شملت عينة الدراسة على (١٢٥) شخص من مختلف شركات التأمين الفلسطينية وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS. وتوصل الباحث الى ان شركات التأمين الفلسطينية لديها اهتمام واضح نحو تطبيق إدارة الموارد البشرية الخضراء باعتبارها عنصر مهما في توجيه العاملين بما يتلائم مع سياسة الشركات الخضراء ، كما توصل البحث الى وجود علاقة وثيقة وارتباط بين إدارة الموارد البشرية الخضراء وريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية ، وفي ختام البحث تم التوصية بمجموعة من المقترحات التي يرى الباحث أنها قد تخدم شركات التأمين الفلسطينية في جذب الكفاءات العالية وتعيين الموارد البشرية وفقا لمعايير علمية وعالمية بما ينسجم مع احتياجات شركات التأمين في تحقيق الأهداف الخضراء وتحسين بيئة العمل والسلوك التنظيمي داخل هذه الشركات ، من خلال حرص الشركات على نشر مؤشرات تقييم الأداء الأخضر لجميع الموظفين من اجل الاطلاع عليها والعمل بها

الكلمات المفتاحية: إدارة الموارد البشرية الخضراء، شركات التأمين الفلسطينية، ريادة الأعمال

Abstract:

The goal of research to know the role of green human resources management with its elements (analysis and description of green functions, green employment, green selection, green training, green performance evaluation, and

green rewards) to enhance entrepreneurship in Palestinian insurance companies and know the extent of the application of insurance companies to manage green human resources, which contributes to Entrepreneurship, and for the achievement of the research goal, the research problem, which was the form of the role of green human resources management in Palestinian insurance companies and its impact on enhancing entrepreneurship. To answer the research problem, a number of hypotheses that have a link with the research problem were adopted, and for the test of the hypotheses, the data was collected by relying on the questionnaire through the adoption of the descriptive analytical approach in the study, as the study sample included (125) people from various Palestinian insurance companies and was analyzed Data using the SPSS program, and the researcher concluded that Palestinian insurance companies have a clear interest towards the application of green human resources management as an important basis in directing workers in line with the policy of green human resources management.

Keywords: Green Human Resources Management, Palestinian insurance companies, Entrepreneurship

المقدمة:

ان ريادة الأعمال بمفهومها الواسع أصبحت من القضايا التي تحظى باهتمام عالمي واسع النطاق بسبب الدور الرئيسي الذي تلعبه في مختلف مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية الي جانب مساهمتها المتميزة في إشراك العديد من القطاعات والفئات المجتمعية في النشاط الاقتصادي وخاصة فئة الشباب من خلال انشاء المشاريع وحاضنات الأعمال الخاصة بهم.

في العصر الحالي يتجه العالم باختلاف وتنوع مؤسساته وخاصة المؤسسات التي تهتم بالقضايا البيئية في هذا الوقت إلى التركيز على ريادة الأعمال ، ودفع الشباب على اختلاف قدراتهم ومواهبهم الى تجربة العمل البيئي او الصديق للبيئة من خلال مشروعات ريادية خضراء، نظراً لما لها من مزايا كثيرة في تعزيز التقدم الاقتصادي والاجتماعي العلمي والانساني وتحقيق الثروة، إضافة الى توفير وتوفير

فرص عمل كثيرة، وتحقيق التنمية المستدامة، وخلق أجيال ريادية تنافسية قادرة على المشاركة عالميا ومحليا من خلال تنشيط السوق وتعزيز الإبداع والابتكار ، تلعب إدارة الموارد البشرية دورًا محوريًا في عمل أي مؤسسة ، حيث انها تعتبر واحدة من أكثر هذه الإدارات والدوائر حساسية وذلك لانها تتعامل مع أهم عنصر من عناصر الإنتاج وأكثرها تعرضا للتغيرات الداخلية والتحويلات البيئية الداخلية، التعديلات في البيئة التنظيمية او من خلال تقلبات البيئة الخارجية والتغيرات البيئية العامة والخاصة وهو العنصر البشري . نرى ان اغلب الباحثين اتفقوا على أن إدارة الموارد البشرية في أي مؤسسة تشارك بشكل مباشر في إحراز العديد من المميزات التنافسية التي تجعلها تواجه التحديات البيئية وتحقق الاستمرار والبقاء والديمومة للمؤسسة، من خلال مشاركة إدارة الموارد البشرية في التخطيط الاستراتيجي وتوفير التوجيه التنظيمي والرقابة مع الموظفين فيها لتتماشى مع الأهداف العامة للمؤسسة. (مصطفى، ٢٠٢٢)

ان اهمية إدارة الموارد البشرية يساهم في تحقيق وتلبية الاحتياجات والرغبات والقيم والاتجاهات والسلوكيات داخل بيئه العمل والتي تعزز من ثقافة التغير وتعزز من المزايا والخصائص الإيجابية التي تميز أداء الافراد. (الصبيحات، ٢٠١٧)

من الضروري لإدارة أي مؤسسة المحافظة على سلامة البيئة المحيطة بالمؤسسة ومواردها الطبيعية مثل المياه والحياة النباتية، في مجال الإدارة المؤسسية، ان تنفيذ الممارسات الخضراء الصديقة للبيئة في جميع جوانب وأقسام ودوائر المؤسسة له أهمية قصوى في ضمان المحافظة على استدامة النظام البيئي وموارد بدءا من اصغر الوظائف المؤسسة إلى أهمها نظراً لدورها الرئيسي كواحدة من الإدارات الرئيسية ونموذجاً للسلوك التنظيمي داخل المؤسسة ، كما ان التركيز على تعزيز تطبيق الممارسات الخضراء في مجال الموارد البشرية على وجه الخصوص باعتباره من أهم أقسام ودوائر العمل وكذلك الموجه الأول والرئيس في تعزيز ثقافة الاستدامة والإدارة المسؤولة عن الموارد البشرية داخل المؤسسة . (Arulrajah, 2016)

من الصعب تطبيق ريادة الأعمال بفعالية دون الاهتمام المناسب بتطبيق الممارسات الصديقة للبيئة في إدارة الموارد البشرية. حيث يعتبر هذا الجانب الأساس والقوة الدافعة وراء نجاح المنظمات البيئية، والذي يعتبر جزء مهم وقادرة على إدارة المخاطر، زيادة الأرباح، والاستفادة من المتغيرات في الوقت المناسب. نجد انه وعلى نطاق واسع في مجال ريادة الأعمال الاستخدام الامثل للموارد البشرية مهم جدا في

توليد المعرفة. وهنا يجب على المؤسسات تحديد أولوياتها في هذا المجال بشكل جدي والسعي لتحديد الاستراتيجيات الأكثر فعالية لضمان الاستدامة. قد يؤدي عدم إعطاء إدارة الموارد البشرية الأهمية المناسبة إلى ضياع فرص النمو والتنمية، وعالية يجب على رواد الأعمال إدراك دورها الأساسي في تحقيق النجاح. من خلال اعتماد ريادة الأعمال على منهج متكامل يركز على الممارسات الخضراء في إدارة الموارد البشرية لضمان الاستدامة والقدرة التنافسية على المدى الطويل في بيئة الأعمال المتغيرة. (Braunerhjelm, 2010)

إن الاهتمام ببناء وتعزيز وتنمية رأس المال المعرفي للموارد البشرية، والذي يشمل على رأس المال (البشري، الهيكلي) له أهمية قصوى في الإدارة التنظيمية. حيث يعمل كقوة دافعة وراء الموارد البشرية. ويلعب رأس المال المعرفي للموارد البشرية دوراً محورياً في توجيه المؤسسات نحو النجاح والنمو من خلال التنفيذ الأفضل للعمليات الاستراتيجية في مختلف المجالات وضمان تحقيق الأهداف العامة.

إن الاتجاه المعاصر الذي تعتمد المؤسسات هو اعتماد ممارسات الإدارة الخضراء في مجال الموارد البشرية، وهو طريق استراتيجي يحقق أهداف كبيرة ليس فقط للمؤسسة ولكن للمجتمع المحلي والبيئة الخارجية. هذا التحول نحو ادخال المبادئ الخضراء في إدارة الموارد البشرية داخل المؤسسات ينشأ في المقام الأول بالرغبة في تنمية وتعزيز العلامة التجارية للمؤسسة وقيمها الأساسية، مما يعكس تعزيز قدرتها التنافسية في السوق.

إن التركيز على إدارة الموارد البشرية الخضراء يعمل بشكل أساسي لتحديد هوية تنظيمية أقوى وتعزيز إطار تشغيلي أكثر استدامة. من خلال التركيز على أهمية ربط ممارسات الموارد البشرية مع أهداف الاستدامة البيئية بما يحقق نجاح طويل الأمد ومرونة عالية في ظل المتغيرات الداخلية والخارجية. (Arulrajah, 2016) في هذا المبحث سيتم التطرق إلى المشكلة البحثية وتسؤلاتها، إضافة إلى أهداف الدراسة وأهميتها والمصالحات الرئيسية في الدراسة

مشكلة البحث :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة وملاحظة الفجوات وإشكاليات الدراسات حول دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية وأثرها على تعزيز ريادة الأعمال وكذلك الدراسات التي خرجت بنتائج تؤكد على العلاقة بين دور إدارة الموارد البشرية في تعزيز ريادة الأعمال في السوق الفلسطيني وخصوصاً في قطاع التأمين الفلسطيني. ويجد الباحث أن شركات التأمين الفلسطينية بحاجة كبيرة

للاستفادة من ممارسات الاداء الريادي في أداء الأعمال من خلال تعزيز الممارسات الخضراء في إدارة مواردها البشرية، ان شركات التأمين الفلسطينية لديها العديد من الكوادر العاملة اللذين يملكون مستوى عال من المهنية مما يجعلهم مؤهلين وقادرين على مواكبة ومنافسة الشركات الإقليمية والعالمية في هذا المجال الا انها لم تأخذ الاهمية الكافية لإيجاد واستثمار الممارسات الخضراء لإدارة الموارد البشرية والاستفادة منها في عمل المؤسسة، وهنا تمحورت إشكاليه البحث في:

"ما هو دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية على تعزيز ريادة الأعمال؟"

من خلال عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

■ ما هو مستوى الممارسات الخضراء لإدارة الموارد البشرية في شركات التأمين الفلسطينية؟

■ ما هو مستوى ريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية عينة الدراسة؟

■ هل يوجد علاقة بين دور ادارة الموارد البشرية الخضراء وريادة الأعمال شركات التأمين الفلسطينية؟

■ هل يوجد أثر لادارة الموارد البشرية الخضراء وريادة الأعمال شركات التأمين الفلسطينية؟

أهداف البحث :

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في التعرف دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية وتأثيره على تعزيز ريادة الأعمال.

إضافة إلى ما سبق، فإن للبحث أهداف تتمثل في:

١. التعرف الى مستوى إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية.

٢. التعرف الى مستوى ريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية.

٣. التعرف الى مستوى ممارسة العاملين الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية، وتحديد الاختلافات في تبني العاملين لريادة الأعمال.

٤. التعرف الى مستوى بين إدارة الموارد البشرية الخضراء وريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية.

أهمية البحث :

تأتي أهمية البحث من خلال:

الاهمية النظرية:

- يكتسب البحث لعدد من المتغيرات والتي تتمثل بأهمية إدارة الموارد البشرية الخضراء وريادة الأعمال وتكمن أهمية البحث من خلال:
- تأتي أهمية البحث ابتداء من أهمية متغيراته بدور ادارة الموارد البشرية الخضراء وريادة الأعمال، وتأثيرها على شركات التأمين الفلسطينية.
 - أن تكون مقدمة لأبحاث أخرى في شركات القطاع الخاص الفلسطيني.
 - يهتم البحث بجزء مهم في الشركات والمتمثل بالموارد البشرية، كما اهتم البحث بمفهوم جديد الا وهو الادارة الخضراء للموارد البشرية وربطها بريادة الأعمال.

اهمية البحث التطبيقية:

- توضيح الاثر التطبيقي الذي يوضح دور ادارة الموارد البشرية الخضراء في تعزيز ريادة الأعمال ورفع قدرات العاملين في شركات التأمين الفلسطينية واستخدامها بما يخدم تطوير الأعمال.
- تأتي أهمية البحث من أهمية النتائج التي تم التوصل إليها والتي توضح العلاقة دور إدارة الموارد البشرية الخضراء وريادة الأعمال، ومدى استفادة الشركات والأطراف ذات العلاقة من هذه النتائج لبناء الخطط والاستراتيجيات .

الإطار النظري للدراسة :

إدارة الموارد البشرية الخضراء

يعتبر مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء والتي تشمل على الربط بين استراتيجيات الموارد البشرية مع أهداف الاستدامة البيئية وقدره الموارد البشرية على التأقلم مع المتغيرات المتلاحقه ودورها في تنمية ثقافة تنظيمية خضراء داخل الشركة. ونظرا للطبيعة المتغيره والمتطوره لادارة الموارد البشرية الخضراء فلا يوجد تعريف ثابت لها حيث ترتبط إدارة الموارد البشرية الخضراء مع البيئة الاستراتيجية للمؤسسة وكذلك بعدد من الممارسات مثل التوظيف الأخضر إدارة التعويضات وتتنوع أيضا الى النظريات التنظيمية وكيف تساهم في بناء الثقافة التنظيمية الخضراء .

وقد اختلفت التعاريف الخاصة بإدارة الموارد البشرية الخضراء حيث تم تعريفها بأنها عبارة عن مجموعة من الاجراءات التي تشمل مبادرات إدارة الموارد البشرية الصديقة للبيئة والتي تؤدي إلى زيادة الكفاءة، وانخفاض التكلفة، وتحسين مشاركة الموظفين والاحتفاظ بهم. (Yu, 2020)

وتم تعريفها أيضا بأنها عملية تهدف إلى تعزيز ودعم السلوك والأنشطة الصديقة للبيئة للأفراد العاملين من خلال تطوير سياسات واستراتيجيات وممارسات

خضراء تبدأ من توظيف اشخاص اصدقاء للبيئة إلى تدريب الأفراد العاملين الحاليين وتقييم أدائهم ومساعدتهم على المشاركة في الأنشطة الخضراء، ومكافأتهم على إنجازاتهم في حماية البيئة، وبالتالي تؤدي هذه الممارسات إلى تحويل المنظمات العادية إلى منظمات خضراء وتحقيق الاستدامة. (Etemad, 2018)

كذلك عرفت بانها الإدارة الأكثر تطوراً والتي تهتم بالبيئة العامة والخاصة بالمنظمة، وتركز على العنصر البشري الذي يتميز بالموهبة المتميزة والإبتكار، والرغبة في الاهتمام بالبيئة لتقليل حجم الخسائر الناجمة عن نفايات المنظمات والتلوث البيئي. (Mousa, ٢٠٢٠)

وتم الإشارة الى انها وسيلة للحد من التجاوز على البيئة عن طريق اجراء بعض التغييرات وتحرير العمل من أنشطة إدارة الموارد البشرية التقليدية، التي تحتاج الى اتصال أفضل بين جميع العاملين مما يجعل العمل دون أي هدر.

(Aykan, E., 2017)

إضافة الى تعريفها بانها خطوة حاسمة من اجل بناء ميزة تنافسية من خلال تعيين المؤسسة لموظفين لهم القدرة على الوفاء بمسؤولياتهم البيئية وزيادة وعيهم تجاه البيئة المستدامة (Ratten, ٢٠١٧)

خصائص إدارة الموارد البشرية الخضراء:

مما سبق يتم استخلاص عدد من الخصائص التي تميز إدارة الموارد البشرية الخضراء ومنها:

- أهمية تبني الإدارة العليا للشركات سياسات صديقة للبيئة واعتمادها في البيئة التنظيمية وإجراءات العمل.
- الاهتمام بالموارد الطبيعية ومراعات ندرتها والحفاظ عليها لتحقيق الميزة التنافسية.
- دمج أهداف إدارة الموارد البشرية مع الإدارة البيئية للمؤسسة والخطط الاستراتيجية.
- إشراك العاملين في الأعمال الخضراء .

ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضراء:

تقدم إدارة الموارد البشرية مجموعة متنوعة من الممارسات الصديقة للبيئة التي تلعب دوراً مهماً في تعزيز الأداء البيئي للمؤسسات، وبالتالي تعمل كمصدر للميزة التنافسية وتعزيز جانب المسؤولية الاجتماعية للمؤسسة من خلال اعتماد المبادرات الخضراء في مجال الموارد البشرية. لا يمكن المبالغة في أهمية دمج الممارسات الخضراء في إدارة الموارد البشرية. فهي لا تمنح ميزة تنافسية للشركات

فحسب، بل تعزز أيضاً زراعة بيئة تعليمية مستدامة داخل المنظمة، مما يساهم في التحسين العام للتأثير البيئي للشركة. علاوة على ذلك، يعمل دمج الممارسات الخضراء في الموارد البشرية على تعزيز صورة العلامة التجارية للشركة، وخلق فرص عمل داخل المنظمة، ولعب دور محوري في الاحتفاظ بالمواهب وتقليل معدل دوران الموظفين. (Jabbour, 2011)

تلعب إدارة الموارد البشرية الخضراء الصديقة للبيئة دوراً مهماً في تعزيز الأداء البيئي في الشركات وتعد مصدر رئيسي لتحقيق الميزة التنافسية، وتعزز من مسؤوليتها المجتمعية مع البيئة المحيطة. وتتمثل أهمية إدارة الموارد البشرية الخضراء فيما يلي:

- تعتمد إدارة الموارد البشرية على عدد من النشاطات الخضراء التي تساهم في تحسين الأداء البيئي للشركة.
- تعزز من قدرتها التنافسية.
- تعزيز ثقافة بيئة التعلم الأخضر.
- تساهم في تحسين صورة العلامة التجارية للشركة.
- تساعد في توليد فرص عمل في الشركة.
- تقلل من معدلات الدوران الوظيفي وتعزز من انتماء الموظفين.

أبعاد إدارة الموارد البشرية الخضراء:

إن إدارة الموارد البشرية تهتم وبشكل أساسي في العامل البشري من أجل تحقيق أهداف المؤسسة. إن اهتمامات إدارة الموارد البشرية تتركز في الأشخاص وأداء المؤسسة والابتكار إضافة إلى تحقيق الميزة التنافسية لأن الاهتمام المتزايد بالبيئة والثقافة الخضراء حيث بدأت المؤسسات بالبحث عن الأدوات والتقنيات البيئية التي تسهل من عملية تخضير الأنظمة السياسات والإجراءات وصولاً لأن تكون المؤسسة خضراء. (Mutsuddi، ٢٠١١)

أن إدارة الموارد البشرية الخضراء يشير إلى تخضير الموارد البشرية من خلال مجموعة من السياسات المؤسسية تهدف إلى حماية البيئة، بما في ذلك التوظيف والاختيار الخضراء، والتدريب الخضراء، وإدارة الأداء الخضراء، والأجور والمكافآت الخضراء، والمشاركة الخضراء. (Ren, Tang, & Jackson, 2018)

إن أهمية تدخل إدارة الموارد الخضراء للمساعدة في تطوير سلوك الموظفين، لأن السلوكيات الخضراء لا يمكن تحقيقها دون مشاركة فعالة من إدارة الموارد البشرية لضمان الوصل لاستدامة بيئية، التي تحقق أهداف المؤسسة، وإن إدارة الموارد البشرية الخضراء هو أحد الاستراتيجيات المستخدمة للوصول إلى السلوكيات

الخضراء والتي لها العديد من المجالات المتعلقة بالبيئة، مثل التخلص من النفايات، وتعزيز السلوك الخضراء، وزيادة الكفاءة، وتقليل التكاليف. (Chaudhary, 2020) من منظور إدارة الموارد البشرية الحديثة، تم تصنيف سلوكيات إدارة الموارد الخضراء الى ثلاث اقسام:

- القسم الأول: الأولى تتضمن تطوير القدرات الخضراء من خلال جذب، واختيار، وتدريب، وتطوير الموظفين.
- القسم الثاني: يشمل دعم الموظفين للمشاركة في السلوكيات الخضراء من خلال إدارة الأداء، والتقييم، وأنظمة الأجور والمكافآت.
- القسم الثالث: يشمل توفير الفرص الخضراء من خلال مشاركة الموظفين، وتمكينهم، وادماجهم في الأعمال الخضراء.

ستتناول هذه الدراسة عدد من ممارسات ادارة الموارد البشرية الخضراء: تحليل وتصميم العمل الأخضر، تحليل ووصف الوظائف الخضراء، والتوظيف الخضراء، والاختيار الخضراء، والتدريب الخضراء، وتقييم الأداء الخضراء، والمكافآت الخضراء.

١. تحليل وتصميم العمل الأخضر: أحد العناصر الأساسية لنجاح أي مؤسسة ان يكون لها إدراك مفصل عن الوظائف المراد اشغالها إضافة الى صفات الكادر البشري والكفاءات التي يجب ان يتمتع بها الأشخاص لشغل تلك المناصب علما ان تصميم أي وظيفة لا بد ان يشمل على تحليل كافة المعلومات لتحديد الوصف الوظيفي ومواصفات الموظف المناسب لتلك الوظيفة، وتحديد البرامج التدريبية الواجب تحضيرها لكل وظيفة . ويتأثر تصميم الوظائف بسياسات واستراتيجيات المؤسسة وطبيعة النشاط التي تقوم به، وهنا لا بد من توفر مهارات وقدرات وكفاءة للموظفين المتقدمين لشغل الوظائف، ولقد أوضحت الادبيات الحديثة في الموارد البشرية بان الموظفين يلعبون دوراً مهماً في تصميم الوظائف من خلال ما يلي:

- عملية توصيف وتصميم الوظائف هي الأساس ونقطة البداية في عملية تحديد المهام.
- تأخذ العوامل الشخصية دوراً مهماً في تحديد الوظائف.
- طباع الموظفين تتأثر بالضوابط والتعليمات المختلفة الناطمة للعمل.

٢. تحليل ووصف الوظائف الخضراء: تعرف بأنها عملية تحديد الوظائف التي يجب على الشركة شغلها وكيفية ملئها وعلية فإن تحليل ووصف الوظائف يجب أن يزيد من الأداء البيئي للمنظمة من خلال تمكين الموظفين من التعامل مع معارفهم

- في الإدارة البيئية وامتلاكها والتوسع فيها. كما أن توصيف الوظائف مفيد لممارسات أخرى في مجال إدارة الموارد البشرية. (Mukherjee, Bhattacharjee, Paul, & Banerjee, 2020)
٣. التوظيف الأخضر: أن التوظيف الأخضر يشير إلى استخدام توصيفات الوظائف ومواصفات الموظفين التي تؤكد على الجوانب البيئية لبروتوكولات العمل والمقابلات التي تحقق في المعارف والقيم والمعتقدات البيئية لمقدمي الطلبات. (Renwick, Redman, & Maguire, 2013)
- من خلال عملية تتم وفقاً لمعايير بيئية التكاليف من خلال استخدام وسائل التواصل البيئية واستخدام التكنولوجيا الصديقة للبيئة عن طريق مثلاً اجراء مقابلة افتراضية عبر الانترنت بدلاً من المقابلة الفعلية داخل المؤسسة مما يعكس مهارات المتقدم لشغل الوظيفة في شركات صديقة للبيئة "خضراء. (NASRUDDIN, 2015)
٤. الاختيار الأخضر: عملية تمكن الشركات من اختيار شخص يلبي معايير الاختيار من بين قائمة من المتقدمين باعتماد القوانين النازمة لفرص عمل متساوية من خلال إعطاء الأفضلية للموظفين الذين يدركون المعايير البيئية ويبحثون عنها في عمليات التوظيف واختيار الشركات. (Ivancevich, 2010)
٥. التدريب الأخضر: ان التطور التقني زاد من الحاجة لتطوير المهارات في مجال التقنيات الخضراء مما انعكس على إدارة الموارد البشرية الخضراء في تطوير قدراتها المعرفية من الناحية الاستراتيجية من خلال عملية التدريب حيث يتم توظيف التدريب والتطوير لمساعدة الموظفين على اكتساب المعارف والمهارات والكفاءات اللازمة وتثقيفهم حول استخدام البيئة الخضراء من خلال نشر الوعي البيئي داخل المنظمة حيث يعمل على تدريب الموظفين وتطوير اساليبهم على ممارسة العمليات الخضراء ، والاستخدام الأمثل للموارد، والحفاظ على الطاقة وكذلك يقلل من الهدر البيئي، واثاحة الفرصه لاشراك الموظفين في حل المشكلات البيئية، حيث يعتبر التدريب امر أساسي للعاملين لزيادة ادراكهم بأهمية الاستدامة، الابتكار وتطوير الاداء. (Habibie & Mustika, 2020)
٦. تقييم الأداء الأخضر: يعد قياس الأداء الأخضر من الوظائف الأساسية في إدارة الموارد البشرية الخضراء وبدونه لا تستطيع أي مؤسسة الحفاظ على مستويات ادائها البيئي مقارنة مع الأهداف الموضوعه، وعليه يجب ان تتوافق معايير القياس الخاصة بالأداء الأخضر مع توجهات المؤسسة وسياستها العامة. ومن هنا يأتي دور إدارة المؤسسة في تحقيق النتائج الخضراء والتي تظهر في عملية

التقييم، اذ يتم تسجيل ومقارنة المعايير الخضراء مع سياسات الأداء البيئي للمؤسسة، كما يتم تحديد اللوائح الضابطة والمعدلة في حال عدم الامتثال لأهداف البيئية. (Ivancevich, 2010)

عرف ISO ١٤٠٠١ تقييم الأداء البيئي انه دليل لتسهيل قرارات الإدارة فيما يخص الاداء البيئي للمؤسسة، من خلال مؤشرات الأداء وجمع وتحليل البيانات وتقييم النتائج وفقاً لمقياس الأداء البيئي، واعداد التقارير ورفع المعلومات والفحص المستمر واجراء التعديلات باستمرار لضمان تحقيق الأهداف (الطاهر، ٢٠١٠)

٧. الاندماج الأخضر: يقصد بالاندماج الأخضر اشراك الموظفين في تطبيق الممارسات الإدارية تجاه البيئة، وتكون من خلال توفير فرص الاندماج في الأنشطة المختلفة. توصل العديد من الباحثين في مجال إدارة الموارد البشرية الخضراء ان دمج الموظفين بالبيئة التي يعملون بها امر ضروري وعامل رئيسي في تحسين نظام إدارة البيئة. ويمكن قياس الاندماج بالبيئة الخضراء التي تتمثل في الرؤية الخضراء الواضحة والتي تعكس سياسة الإدارة البيئية، ومناخاً لتعلم الأخضر وقنوات الاتصال المختلفة التي توفر المعلومات الوافية عن القضايا البيئية للموظفين.

٨. الأجور والمكافآت الخضراء: تعرف الأجور والمكافآت على انها الاجر الذي يتلقاه الموظف مقابل العمل الذي يقوم به لصالح المؤسسة ومنها ما هو مباشر (المادي) وغير مباشر (الغير مادي). (Mutsuddi, ٢٠١١)

يعتبر نظام الأجور والمكافآت من العناصر الرئيسية لاجداث التغيير في المؤسسة نحو الأداء البيئي والثقافة البيئية ويعتمد نظام التعويضات الخضراء على مكافأة أي مساهمة للموظفين في النشاط الأخضر، وذلك من خلال نظام حوافز مرتبط بمدى امتلاك العاملين للمهارات الخضراء، ويصمم هذا النظام لمكافأة العاملين الذين حققوا الاهداف والإنجازات البيئية من خلال اعتماد المكافآت المادية والمعنوية على أدائهم وسلوكهم الصديق للبيئة. (Chaudhary, 2020)

ريادة الأعمال:

مفهوم ريادة الأعمال

يطلق مصطلح ريادي الأعمال على الأشخاص الذي لديهم القدرة والإرادة لتحويل اختراع او فكرة جديد إلى ابتكار ناجح وفعال ، ونجد ان وجود رواد الأعمال في مختلف المجالات يساعد على ايجاد أفكار ومنتجات جديدة، ولذلك نجدهم في بيئات العمل المختلفة يساعدون أصحاب القرار على التطور الطويل الأمد في كافة المجالات ، أما الريادة فتعرف بأنها عملية تحديد فكره المشروع والبدء به بطريقه

تختلف عن المشاريع المشابهة من خلال تنظيم الموارد اللازمة وتوفير المصادر واتخاذ لكل من المخاطر والعوائد المرتبطة بهذا المشروع في الحسبان عند التوجه باتجاه المشروعات الريادية. (Agarwal, 2008) من خلال ما تقدم تم تعريف ريادة الأعمال من قبل عدد من علماء الإدارة كما هي موضحة:

عرفت بانها " عملية إنشاء منظمات جديدة أو تطوير منظمات قائمة وهي بالتحديد إنشاء أعمال جديدة أو الاستجابة لفرص جديدة عامة وتختلف أنشطة ريادة الأعمال باختلاف نوع النشاط الذي تتبعه المؤسسة. (هاني، ٢٠١٤).

وقد عرفت ريادة الأعمال أيضا " قدرة الفرد على تحويل الأفكار إلى أفعال ويشمل الإبداع والابتكار وحساب المخاطرة وكذلك القدرة على تخطيط وإدارة المشروعات من أجل تحقيق الأهداف ودعم الفرد والمجتمع وبما يجعل العاملين أكثر وعيا بعملهم وأكثر قدرة على اغتنام الفرص. (عصام، ٢٠١٥)

تعرف بأنها العملية والإجراءات التي يتم فيها إنشاء شيء جديد ذي قيمة، ويتطلب تحمل المخاطر الناجمة عنه، مع ضرورة تخصيص الوقت والجهد والمال اللازم لتنفيذه، مما ينتج استقبال العوائد المادية والمعنوية المصاحبة له. (الستار، ٢٠٠٩)

وقد عرفها الدبوسي بانها القدرة علي زيادة فرص مشاركته رواد الأعمال في المسؤولية المجتمعية وتمتعهم بالثقة والاحترام في مجتمعاتهم. (سامي، ٢٠١٧)

يمكن استنتاج ان ريادة الأعمال تشمل على العناصر التالية:

١. الريادة تأتي من افكار مختلفة: تعتمد الريادة على الأفكار الجديدة والابتكار وتحويل هذه الأفكار الى أنشطة واعمال ذات مردود عبر استغلال الفرص المتاحة بالشكل الأمثل واعتماد طرق واستراتيجيات مبتكرة متنوعة في سبيل إنجاح الأفكار التي تنعكس بصورة مشاريع. (ضرغام، ٢٠١٦)

٢. الريادة تحتاج الى أشخاص مبادرين: تحتاج ريادة الأعمال الى شخص أو مجموعة على اختلاف مسمياتهم مكانتهم او وظائفهم الذين يبتكرون الافكار ويقومون بتبنيها والسعي الى تنفيذها عن طريق استغلال للفرص المتاحة وتحمل المخاطر مهما كانت والتمتع بروح العمل والمبادرة والتميز في تنفيذ هذه الأعمال. (زهير، ٢٠١٨)

٣. تحقق الارباح: تهتم ريادة الأعمال بان تكون الأعمال الريادية مربحة وان يتم استثمارها بما يحقق العوائد على أصحابها من خلال استثمار الموارد المتاحة بأفضل الطرق.

٤. الريادة تعني أشياء جديدة: تعبر عن العمليات التي يتم عن طريقها تقديم خدمات أو سلع أو منتجات جديدة أو تطوير وابتكار لخدمات موجودة. (ضرغام، ٢٠١٦)
٥. الريادة تعتمد على الإبداع: تعتمد ريادة الأعمال على إنشاء مشروع جديد بالامكانيات المتوفرة وتعتمد بشكل رئيس على الابداع والابتكار في تقديم السلع والخدمات سواء الجديدة او الموجودة بطريقه تلفت نظر المستفيدين منها. (ضرغام، ٢٠١٦)
٦. الريادة تعني مواجهه المخاطر: تتبنى ريادة الأعمال تحمل المخاطر وانتهاز الفرص من أجل تحقيق ربح مالي، من خلال قدرة ريادي الأعمال على المبادرة في تكوين مشاريع خاصة جديدة ذات أفكار مختلفة ومبتكرة وتطويرها باستمرار. (زهير، ٢٠١٨)
٧. الريادة بحاجه الى رؤية: امتلاك ريادي الأعمال لرؤيتهم الخاصة والتي تتوافق مع المستقبل وايمانهم بقدرتهم على تحويل هذه الأفكار الى مشاريع قائمة. (ضرغام، ٢٠١٦)
٨. الريادة تعتمد على استغلال الفرص: القدرة على رؤية الفرصة هي ما يميز ريادي الأعمال عن غيرهم من خلال القيام بالأعمال والأنشطة على الرغم من كل الصعاب، التغلب على هذه الصعاب وربما تحويلها الى فرص يمكن الاستفادة منها. (ضرغام، ٢٠١٦)
٩. الريادة تتطلب مهارات: ان المهارات الخاصة التي يمتلكها ريادي الأعمال تمكنه من استكشاف المستقبل والخوض بمشاريع جديدة مبتكرة. (ضرغام، ٢٠١٦)
١٠. الريادة تحتاج الى المغامرة والمبادرة: ريادة الأعمال تعتمد بالأساس على المغامرة واستغلال الفرص التي تتاح لريادي الأعمال في كل الأوقات. (زهير، ٢٠١٨)

أهمية ريادة الأعمال:

إن لريادة الأعمال في القطاعات باختلاف انواعها تشكل أهمية كبيرة، وترجع أهمية ريادة الأعمال في فهم أعمق لريادة الأعمال وأبعادها ومكوناتها الاجتماعية والاقتصادية، من خلال تعميق المعرفة بريادة الأعمال ونشر ثقافتها التي تعزز وتسهم في التوسع في المشروعات الريادية في مختلف المجالات.

(Siyambalapitiya, Zhang, & Liu, 2018)

وتعتبر ريادة الأعمال من الموضوعات الحساسة والمهمة في إدارة العجلة الاقتصادية سواء في الدول النامية والمتقدمة، تساهم فكرة المشاريع الريادية باختلافها في تعزيز التنمية الاقتصادية وقد ساعد التقدم التكنولوجي والتطور العلمي في أحداث

تغيرات كبيرة في بيئة العمل، وقد أدى كل من التطور المعلوماتي والتكنولوجيا الى زيادة المنافسة بين المؤسسات سواء على المستوى المحلي او العالمي من خلال عملها واعتمادها أسلوب ابتكاري يعتمد على نشر المعلومات في سبيل إنتاج المنتجات وتقديم خدمات جديدة للزبائن (D. Bruton، ٢٠٠٨).

من ما يعزز أهمية ريادة الأعمال هو دعم الأفكار الريادية التي تساهم في احداث تغيرات جذريه في كافة المجالات، ونلاحظ ان اغلب تجارب نجاح كثير من رجال الأعمال الذين بدأوا حياتهم العملية والمهنية كرواد الأعمال عن طريق تبنيهم مشاريع جديدة و مبتكرة، وهي مشاريع صغيرة لكنها قد تكون منافساً قوياً للمشاريع الكبيرة، لان رواد الأعمال يتميزون بدرجة عالية من الحرية وتقبل المخاطرة والمرونة والتركيز على المشاريع التي يقومون بها ، ولديهم القدرة العاليه على اتخاذ القرارات بشكل أسرع وأدق وأعمق بالمقارنة مع الطرق التقليدية المتبعه في إدارة المؤسسات اوفي المؤسسات . (Ratten, 2017)

أبعاد ريادة الأعمال:

تعد ريادة الأعمال أحد المجالات المهمة التي يتم تداولها في بيئة الأعمال الحديثة بوصفها أحد المداخل المتميزة والمهمة في إدارة الأعمال حيث تشمل على عدد من المحاور التي تمكن مؤسسات الأعمال من تحقيق كثير من الأهداف وخصوصا التنافسية وتلبية لرغبات وحاجات الزبائن. (زهير، ٢٠١٨)

ولقد ذكر العديد من المهتمين والباحثين بوضع وصياغة ابعاد ريادة الأعمال، ومن أهمها:

- الإبداع: هو من العلامات المهمة في عالم الأعمال ، حيث تسعى المؤسسات باستمرار إلى تطبيق الإبداع في كافة مجالات العمل ، تسعى المؤسسات باختلاف طبيعة عملها وحجمها إلى تشجيع الإبداع، حيث يتم تميز المؤسسات فيما بينها حيث تعد أفضل المؤسسات التي تسعى لتطبيق الإبداع ويعد أفضل المديرين هم الذين يسعون الى توفير بيئة عمل ومناخ مناسب لحث الموظفين على اظهار مهاراتهم وقدراتهم الإبداعية، وقد قام العديد من الباحثين بتعريف شامل لمفهوم الإبداع تولى كل واحد منها باظهار صفات معينة يتم الحديث حولها بغض النظر عن الاختلافات التي وجدت بينها، وهناك بعض التعريفات التي فرضت نفسها على الفكر الإداري لما اتصفت به من تعبير دقيق وموضوعية ، ان حدود الإبداع يمكن ان يتضمن التغيرات الغير ملحوظة او أن يكون اساسيا عن طريق طرح خدمات أو منتجات جديدة وعليه يمكن تعريف الإبداع بأنه "تقديم فكرة جديدة غير موجودة سابقا أو إحداث تغيرات وتحسينات على الأفكار السابقة وتقديم هذه

الأفكار بطريقه مبتكرة ومتطورة وغالبا ما يعتمد الابداع على توليد الافكار بشكل براءات اختراع أو منتجات جديدة مقدمة للزبائن . (Aykan, E., 2017)

المبادرة: هي إثراء بيئة الأعمال بالأفراد المبادرين الذين يملكون أفكارا ريادية ومساعدتهم على استغلال الفرص المتاحة بالشكل الافضل، من خلال الاعتماد على الموارد المتوفرة في المجتمع، ومن هنا يكون التحدي الحقيقي بهدف الوصول إلى صورة متكاملة حول مهام الأفراد والسعي إلى تخطيط مشروعات تنمويه وحديثه ومن هنا ظهرت أهمية المبادرة في ريادة الأعمال، حيث يعد تبني المبادرات من العناصر الفعالة للوصول إلى ريادة الافكار، ومن الممكن أن تقدم قيمة تنافسية للمؤسسة. (Etemad, 2018)

- ومما تقدم يتضح فان للمبادرة أهمية كبيرة في نسيج الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمؤسسات حيث تشمل على ما يلي:
١. تتميز المبادرة والابتكار بمرونة عالية لمتطلبات ومتغيرات سوق العمل في عصر التكنولوجيا والتقدم العلمي.
 ٢. تساهم ثقافة المبادرة في التقليل من مظاهر اهدار الموارد البشرية والمادية .
 ٣. تزيد ثقافة المبادرة من مستوى المؤسسات على التعامل بكفاءة في الأسواق المحلية والعالمية، وتعزز ثقافة المبادرة الابتكار والانتقال الى مستويات متقدمة وإيجابية للعمل الجاد وتعزيز المنافسة .
 ٤. توسع ثقافة المبادرة من مدارك الافراد وتمدهم بالخبرات والمهارات المتنوعة.
- تحتل المخاطر: يعرف ريادي الأعمال بمتقبل المخاطر لذلك فإن أهم صفة في الريادي هي الميل نحو تبني وتحمل المخاطر، لذلك نجد ان المؤسسات الصغيرة التي يمتلكها فرد واحد تكون أكثر تحملا وتبني للمخاطر من المنظمات الكبيرة. (علي، ٢٠١٠)

من المهم ان يكون الريادي على علم بمدى قدرته على تحمل أو تقبل المخاطر مع التركيز على القرارات المستقبلية المدروسة من خلال دراسة كافة المتغيرات المستقبلية المتوقعة ونظرة مستقبلية، اضافة الى تحليل البيانات والمعلومات ذات الصلة بدرجة تحمل المخاطر لغرض توقع أثر وإمكانية حدوث المخاطر والاستعداد لها، وهو ما يميز الشخص الريادي، ومن خلال ذلك فإن الشخص الريادي يعمل على محاولة تقليل الخسائر من خلال تعظيم الارباح، ويتم ذلك من خلال اتخاذ القرارات المدروسة لغرض تقييم المخاطر لكافة العمليات والانشطة. (Etemad, 2018)

قطاع التأمين في فلسطين:

يعتبر قطاع التأمين في فلسطين من القطاعات الحديثة نسبياً حيث انه ومع قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية في عام ١٩٩٣، انتقل قطاع التأمين تحت اشرافها بعد ان كان الاحتلال الإسرائيلي يسيطر على هذا القطاع من من خلال شركاته العاملة في كافة مناطق فلسطين التاريخيه او من خلال الشركات التأمين الاردنيه والأجنبية العاملة في الضفة الغربية والشركات المصريه العاملة في قطاع غزة , حيث قامت السلطة الوطنية باعطاء التراخيص لفتح شركات تأمين فلسطينية واستمر عمل هذه الشركات لغايه اندلاع الانتفاضه الثانية عام ٢٠٠٠ حيث شهدت هذه الفتره انخفاض في سوق التأمين نظرا للأوضاع السياسية والأمنيه السائدة .

بعد انتهاء الانتفاضه تم تأسيس هيئه سوق راس المال الفلسطيني لتصبح الجبهه ذات الصلاحيات للاشراف وتنظيم والرقابة على اعمال التأمين حيث صدر في العام ٢٠٠٥ قانون التأمين رقم (٢٠) لتنظيم سوق التأمين ولتحقيق مجموعه من الأهداف الرئيسية أهمها:

١. تنظيم ومراقبه كافة الأعمال والنشاطات التي تقوم بها شركات التأمين في فلسطين والتي تشمل أيضاً شركات التاجير التمويلي والرهن العقاري بالإضافة الى شركات الأوراق الماليه وشركات التأمين.
٢. تنظيم عمليات الإفصاح والرقابة على شركات التأمين بما يضمن الشفافيه والعدالة وضمان تطبيق القوانين واللوائح النازمة.
٣. متابعه تطور سوق التأمين ورفده بكل مايلزم بما يحقق الأهداف التي تأسست من اجلها وهي سوق تأمين قوي ومتطور بأنظمتيه وموظفيه. (معهد، ٢٠١٦)
٤. من خلال التعاون بين الإدارة العامة للتأمين وهيئه سوق راس المال تم وضع الخطط والسياسات والرؤيه الواضحه لقطاع التأمين من خلال الأنظمة والقوانين والتعليمات النازمة من خلال اصدار ٥ انظمه رئيسية منذ العام ٢٠٠٧ و ١٥ لائحته من التعليمات و ١٢ قرار تتعلق بالأسعار والمركبات والعمال بالإضافة الى تنظيم العاملين في قطاع التأمين والتنسيق مع الجهات ذات الاختصاص بما يتعلق بتنظيم موظفي قطاع التأمين وتحقيق استدامه هذا القطاع.

مكونات قطاع التأمين في فلسطين:

- بحسب هيئه سوق راس المال فقد تم تقسيم قطاع التأمين في فلسطين الى المكونات التالية (هيئه سوق راس المال الفلسطيني ٢٠٢٠):
- الإدارة العامة للتأمين في هيئه سوق راس المال الفلسطيني
 - شركات التأمين العاملة في فلسطين الحاصلة على ترخيص من الهيئه

- الصندوق الفلسطيني لتعويض مصابي حوادث الطرق
 - الاتحاد العام لشركات التأمين
 - وكلاء التأمين
 - أصحاب المهن التأمينية المساندة
- منهجية الدراسة وإجراءاتها:**
منهج الدراسة :

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف المتغيرات بعنوان البحث وهو دور إدارة الموارد البشرية الخضراء في شركات التأمين الفلسطينية على تعزيز ريادة الأعمال، وتحليل بياناتها، والعلاقة بين متغيراتها، والأفكار التي تطرح حولها، والعمليات التي تشملها، والآثار التي قد تنتج عنها. وقد تم تعريف المنهج بأنه: "المنهج الذي يعتمد ويسعى لدراسة ووصف الظواهر كما توجد في الواقع أو الأحداث المعاصرة، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، يعبر عنها كيفياً؛ بوصفها، وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً، من خلال أرقام، وجدول، توضح مقدار هذه الظاهرة، ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى، وتتطلب هذه المنهجية معرفة المشاركين في الدراسة، والظواهر المدروسة لجمع البيانات". (محمد، ٢٠١٩)

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة يعرف بأنه جميع متغيرات العنوان التي يدرسها الباحث، وبناء على مشكلة الدراسة وأهدافها فإن المجتمع المستهدف يتكون من العاملين في شركات التأمين الفلسطينية والبالغ عددها (١٠) شركات وقد تم اختيار العينة من الإدارة العليا والوسطى لتشمل أفراد مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع (180) استبانة وتم استرداد (١٢٥) استبانة من أصل (٢٠٠) وتبلغ نسبة الاستبانات المستردة (70%).

خصائص العينة :

وفيما يلي عرض لخصائص عينة الدراسة وفق البيانات الشخصية:

جدول ١: توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الرقم	العنوان	الخيار	التكرار	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	97	78%
		انثى	28	22%
		المجموع	125	100%

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسبة الذكور تصل الى 78%، بينما 22% إناث، وترتبط هذه النتيجة مع طبيعة وواقع الفئة العليا والمتوسطة من العاملين في



شركات التأمين وخصوصا في الإدارات العامة حيث ان اغلب الوظائف يشغلها الذكور ضمن عينة الدراسة.

جدول ٢: توزيع عينة الدراسة حسب العمر

الرقم	العنوان	الخيار	التكرار	النسبة المئوية
2	العمر	من ٢٥-٣٤	34	27%
		44-34.1	61	49%
		54-44.1	20	16%
		فوق ٥٤.١	10	8%
		المجموع	125	100%

نجد انه من الجدول رقم (٢) أن ما نسبته ٤٨.٨% من عينة الدراسة اعمارهم من (٣٥-٤٤) سنه و٢٧.٢% تتراوح اعمارهم من (٢٥-٣٤) سنة، ١٦% تتراوح اعمارهم من (٤٥-٥٤) عام. بينما ٨% اعمارهم (٥٥ فأكثر) عام ويقدر الباحث ذلك إلى طبيعته العاملين في شركات التأمين، وهو ما يفسر النتيجة لدينا حيث ان شركات التأمين تحاول دائما الحفاظ على الفئات العمرية الشابة والتي يمكن الاعتماد عليها في أداء الأعمال وهم أكثر قدرة على التأقلم مع المتغيرات والتطورات البيئية والتكنولوجيا ويمكن الاستفادة منهم في ريادة الأعمال.

جدول ٣: توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

الرقم	العنوان	الخيار	التكرار	النسبة المئوية
3	المؤهل العلمي	بكالوريوس	81	65%
		ماجستير	32	26%
		دكتورة	12	10%
		المجموع	125	100%

من جدول رقم (٣) نجد أن ما نسبته، ٢٦% مؤهلهم العلمي ماجستير، بينما ١٠% من المؤهلات دكتوراه، وما نسبته ٦٥% يحملون شهادة البكالوريوس ويرجح الباحث ان شركات التأمين تبحث عن الخريجين الجدد لتوظيفهم وذلك لتأهيلهم للعمل بقطاع التأمين و لتدني الأجور التي يحصلون عليها بما انهم خريجين جدد ، و يجد الباحث ان اغلب موظفي شركات التأمين حاصلين على درجة الماجستير من الذين يتطلعون لتطوير وضعهم الوظيفي وذلك ليتسنى لهم المنافسة على المناصب العليا أما درجة الدكتوراه فتشكل نسبة طبيعته حيث يسعى الجزء الأكبر من المجتمع

الفلسطيني لأكمال دراسته العليا وربطها مع الخبرة العملية لديهم و خصوصاً لم يرغب بالتوجه للعمل الأكاديمي .

جدول ٤: توزيع عينة الدراسة حسب سنوات العمل

الرقم	العنوان	الخيار	التكرار	النسبة المئوية
4	سنوات الخبرة	من ١-١٠	47	38%
		11-20	57	46%
		21-30	14	11%
		أكثر من ٣١	7	6%
		المجموع	125	100%

نلاحظ من الجدول رقم (٤) أن ما نسبته ٤٦% من مجتمع الدراسة لديهم سنوات عمل تصل الى (١١-٢٠ سنة)، ٣٨% تتراوح سنوات عملهم من (١٠-١ سنة)، ١١% تتراوح سنوات عملهم من (٣٠-٢١)، و ٦% تتراوح سنوات عملهم (٣١ فأكثر)، ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة العمل في القطاع الخاص حيث تتميز الوظيفة بهذا القطاع بالاستقرار والمزايا والمنافع العديدة التي يحصل عليها موظفي قطاع التأمين في فلسطين.

اختبار فرضيات الدراسة :

الفرضية الرئيسية للدراسة: توجد علاقة تأثير بين إدارة الموارد البشرية الخضر وريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية من خلال.

جدول ٥: علاقة التأثير بين الممارسات الخضر لإدارة الموارد البشرية وريادة الأعمال

Label	P	CR	SE	Estimate	
درجة قبول الفرضية	***	10.852	0.65	0.71	إدارة الموارد البشرية الخضر ريادة الأعمال

Critical Error: C.R) لتحديد ما إذا كان المعامل التقديري ذو دلالة إحصائية) ، (S.E.: Standard Error الخطأ

المعياري) ، (p-value: Probability Value قيمة الاحتمال، لقياس دلالة النتائج)

من خلال الجدول رقم (٥) ومن خلال اختبار الفرضية الرئيسية عن دور إدارة الموارد البشرية الخضر في شركات التأمين الفلسطينية على تعزيز ريادة الأعمال حيث وجد أن هنالك علاقة تأثير بين إدارة الموارد البشرية الخضر وريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية إذ بلغت قيمة المعامل (٠.٧١٠) عند المستويات (٠.٠١ و ٠.٠٥) حيث تعتبر قيمه إيجابية عالية تشير الى قوة العلاقة بين

المتغيرين لتعكس تأكيد الجانب النظري وتعزز ان كلما زاد اهتمام شركات التأمين بإدارة الموارد البشرية بطريقة الخضراء تعززت ريادة الأعمال فيها وحقت مستويات عالية من الأداء المتميز في بيئته صحية ومستدامة.

جدول ٦: تأثير أبعاد إدارة الموارد البشرية الخضراء وريادة الأعمال

Label	P	CR	SE	Estimate	
درجة قبول الفرضية	0.002	3.158	0.398	1.257	ريادة الأعمال
درجة قبول الفرضية	0.172	1.365	0.426	0.581	ريادة الأعمال
درجة قبول الفرضية	0.439	-0.774	0.422	-0.326	ريادة الأعمال
درجة قبول الفرضية	0.009	3.809	0.312	1.19	ريادة الأعمال

يبين جدول رقم (٦) وعند اختبار الفرضية الفرعية الاولى إشارة النتائج إلى وجود علاقة عالية بين ادارة الموارد البشرية الخضراء وتعزيز ريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية، إذ وصل معامل التأثير (١,٢٥٧) وهي نسبة إيجابية قوية تشير الى قوة العلاقة بين المتغيرين، حيث تعطي هذه النسبة مؤشرا هذا أنه كلما شجعت إدارات شركات التأمين الفلسطينية إدارة الموارد البشرية الخضراء لديها فقد عززت من ريادة الأعمال فيها. ومن هنا نرى ان النتائج دلت على وجود علاقة ترابطية بين التوظيف الاخضر وريادة الأعمال من أجل الوصول إلى ادارات لها القدرة على توظيف موظفين جدد لديهم قدرة إدراك ووعي تمكنهم من تنفيذ ريادة الأعمال في الشركات بالطريقة المثلى وتحقيق اهداف البيئة المستدامة.

ويمكن ملاحظة عدم وجود علاقة تربط بين التدريب وإدارة وتقييم الأداء الأخضر مع ريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية، ونجد ان هذه النتيجة لا تتوافق مع الإطار النظري للدراسة. ونجد ان هنالك علاقة تربط بين نظام الأجور والمكافآت الخضراء وريادة الأعمال في شركات التأمين الفلسطينية، حيث يتضح ان معامل التأثير (١.١٩٠) وهي نسبة إيجابية تشير الى قوة العلاقة الترابطية بين المتغيرين، ونستدل الى أنه كلما طبقت إدارة شركات التأمين الفلسطينية نظام الأجور والمكافآت الأخضر ضمن سياساتها واجراءاتها أدى ذلك إلى تعزيز ريادة الأعمال لدى شركات التأمين. وهنا يمكن قبول الفرضية حيث انه كلما كان نظام الأجور

والمكافئات جيد في الشركات يشجع الموظفين على بذل جهد أكبر في ريادة الأعمال وتطبيق سياسات الشركات الخضراء.

نتائج الدراسة :

النتائج النظرية:

- التعرف على مفهوم إدارة الموارد البشرية الخضراء على انها ادارة الموارد البشرية التقليدية مدمجة مع الجانب البيئي.
 - كذلك التعرف على ابعاد إدارة الموارد البشرية الخضراء المتمثلة في التوظيف الأخضر، التدريب الأخضر، التقييم الأداء الأخضر، الأجور والمكافئات الخضراء .
 - التعرف على مفهوم ريادة الأعمال في شركات التامين الفلسطينية .
- #### النتائج الاحصائية :
- وجود تأثير لإدارة الموارد البشرية الخضراء على تعزيز ريادة الأعمال في شركات التامين الفلسطينية، إذ بلغت النسبة (٠.٧١٠) عند مستويات معنوية (٠,٠٥ , ٠,٠١)، وهي نسبة قوية تؤثر الى قوة الترابط بين المتغيرين، ويشير هذا التغير الى أنه كلما اهتمت إدارة الشركات بتفعيل إدارة الموارد البشرية الخضراء كلما تعززت ريادة الأعمال.
 - وجود تأثير بين التوظيف الاخضر وريادة الأعمال في شركات التامين الفلسطينية، إذ بلغت النسبة (1,257) وهي نسبة قوية تؤثر الى قوة الترابط بين المتغيرين، ويشير هذا التغير الى أنه كلما تمتعت إدارة شركات التامين الفلسطينية بممارسة التوظيف الاخضر ضمن إجراءات عملها كلما أدى ذلك إلى تعزيز ريادة الأعمال.
 - ان عدم وجود علاقة تأثير بين التدريب والتطوير مع ريادة الأعمال في شركات التامين الفلسطينية تتعارض مع الإطار النظري للدراسة.
 - وجود تأثير بين نظام الأجور والمكافئات الخضراء وريادة الأعمال في شركات التامين الفلسطينية، حيث بلغت النسبة (١.١٩٠) وهي نسبة قوية تؤثر الى قوة الترابط بين المتغيرين، ويشير هذا التغير الى أنه كلما تمتعت إدارة شركات

- التأمين الفلسطينية بممارسة نظام أجور ومكافآت خضراء ضمن سياساتها وإجراءات عملها يؤدي إلى تعزيز ريادة الأعمال.
- عدم وجود علاقة تأثير بين دعم الإدارة العليا وريادة الأعمال وهذا يتعارض مع الإطار النظري.
- عدم وجود علاقة تأثير بين الثقافة التنظيمية وريادة الأعمال وهذا يتعارض مع الإطار النظري.
- وجود علاقة تأثير بين الثقة بين الافراد وريادة الأعمال وهذا ما يتطابق مع الإطار النظري.

التوصيات:

١. في ضوء النتائج الموضحة أعلاه توصي الدراسة بما يأتي
١. ضرورة تطبيق شركات التأمين الفلسطينية استراتيجيات الموارد البشرية الخضراء، والتي تعزز من الوعي البيئي.
٢. أهمية تبني شركات التأمين الفلسطينية استراتيجيات للتوظيف الأخضر، من خلال توظيف الأفراد الذين لديهم اهتمامات بيئية.
٣. تشجيع الشركات على تقديم مكافآت وحوافز للموظفين الذين يساهمون في مبادرات بيئية فعالة تحافظ على البيئة، مما يدعم الالتزام والمشاركة.
٤. تبني شركات التأمين الفلسطينية برامج تدريبية تركز على الأداء الأخضر ليكون الموظفين قادرين على اتخاذ القرارات البيئية السليمة.
٥. اعتماد اشركات التأمين الفلسطينية لمعايير الأداء البيئي في عمليات التقييم للموظفين.
٦. وضع وتنفيذ سياسات وإجراءات عمل تدعم الاستدامة البيئية داخل الشركات.
٧. تنظيم برامج تدريبية مخطط لها للموظفين حول الممارسات البيئية المستدامة وأهميتها، مما يعزز الوعي ويحفز مشاركتهم في المبادرات البيئية.
٨. ضرورة اعتماد معايير الأداء الأخضر في عمليات التقييم السنوي للموظفين.
٩. دعم المشاريع والمبادرات الجديدة التي تساهم في حل المشكلات البيئية وتعزيز الأداء الأخضر.

١٠. تعزيز قنوات التواصل داخل شركات التأمين حول المبادرات الخضراء داخل الشركة واعتمادها من الإدارة العليا وتنفيذها ضمن خطط الشركات.

قائمة المصادر والمراجع

- الصبيحات، ابراهيم بدر. (2017). أخلاقيات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية. دار الجنان للنشر والتوزيع.
- أبو سمرة، محمود، الطيطي، محمد. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي من التبيين الى التمكين. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- أسماعيل، عمر علي، (٢٠١٠)، "خصائص الريادي في المنظمات الصناعية وأثرها على الابداع التقني دراسة حالة في الشركة العامة لصناعة الاثاث المنزلي / نينوى"، مجلة القادسية للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد (١٢)، العدد (4).
- ضرغام، حسن عبد. (٢٠١٦)، "ثر ممارسات القيادة الاستراتيجية في تحقيق ريادة الأعمال دراسة استطلاعية في بعض المصارف التجارية في محافظة النجف الاشرف"، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والادارية، المجلد الثالث عشر، العدد (39).
- حسين، ميسون علي، (٢٠١٣)، "ريادية الأعمال Entrepreneurship Business الريادة في منظمات الأعمال مع الإشارة لتجربة بعض الدول بحث نظري"، مجلة جامعة بابل، العلوم الانسانية، المجلد (٢١)، العدد (2).
- الشريف، دعاء حمدي محمود. (٢٠٢٢). دور الجامعات المصرية الحكومية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال في ضوء الإفادة من نظرية الابتكار المزعزع دراسة ميدانية في جامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية-143، (11.6) 28.241.
- الطاهر، علاء فرج، ٢٠١٠ إدارة المعلومات والمعرفة، الطبعة الاولى، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني – ماس (٢٠١٦). واقع قطاع التأمين في فلسطين: الإنجازات – الإخفاقات – التحديات. رام الله: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني – ماس.
- يوسف، بسام عبد الرحمن، يحيى، نور زهير، (٢٠١٨)، "انعكاسات مخرجات نظام المعلومات الاستراتيجي في تعزيز الريادة دراسة حالة في المستشفيات الأهلية في أربيل/ إقليم كردستان"، جامعة تكريت، كلية الادارة والاقتصاد، مجلة تكريت للعلوم الادارية والاقتصادية، المجلد (٣)، العدد (43).
- Abam, F. I., & Unachukwu, G. O. (2009). Vehicular emissions and air quality standards in Nigeria. European Journal of Scientific Research, 34(4), 550-560.

- Agarwal, R., & Tripsas, M. (2008). Technology and industry evolution. Handbook of technology and innovation management, 1-55.
- Alderman, D. (2011). Entrepreneurial orientation of eastern white pine primary producers and secondary manufacturers: A regional phenomenon? In In: Fei, Songlin; Lhotka, John M.; Stringer, Jeffrey W.; Gottschalk, Kurt W.; Miller, Gary W., eds. Proceedings, 17th central hardwood forest conference; 2010 April 5-7; Lexington, KY; Gen. Tech. Rep. NRS-P-78. Newtown Square, PA: US Department of Agriculture, Forest Service, Northern Research Station: 586-596. (Vol. 78, pp. 586-596).
- Arulrajah, A. A., & Opatha, H. H. D. N. P. (2016). Analytical and theoretical perspectives on green human resource management: A simplified underpinning.
- Aykan, E. (2017). Gaining a competitive advantage through green human resource management. In Corporate governance and strategic decision making. Intech Open.
- Bosma, N., Content, J., Sanders, M., & Stam, E. (2018). Institutions, entrepreneurship, and economic growth in Europe. Small Business Economics, 51, 483-499.
- Bostian, K. (2003). The art of immortality: Personal, cultural, and aesthetic identity in the plays of Arthur Kopit (Doctoral dissertation, The Florida State University).
- Braunerhjelm, P., & Parker, S. C. (2010). Josh Lerner: recipient of the 2010 global award for entrepreneurship research. Small Business Economics, 35, 245-254.
- Bruton, G. D., & Lau, C. M. (2008). Asian management research: Status today and future outlook. Journal of Management Studies, 45(3), 636-659.

- Chaudhary, R. Green Human Resource Management and Employee Green Behavior: An Empirical Analysis. Corp. Soc. Responsib. Environ. Manag. 2020, 27, 630–641. 15
- Dessler, G. Human Resource Management (HRM), 13th ed.; Pearson Education, Inc.: New York, NY, USA, 2013. 46
- Etemad, H. (2018). Advances and challenges in the evolving field of international entrepreneurship: The case of migrant and diaspora entrepreneurs. Journal of International Entrepreneurship, 16(2), 109-118.
- Habibie, M.; Mustika, I. The Effect of Training on Work Motivation and Its Impact on Employee Performance (Case Study at BPJS Ketenagakerjaan Headquarters). Int. J. Innov. Sci. Res. Technol. 2020, 5, 51–57. 50
- Ivancevich, J.M. Human Resource Management, 11th ed.; McGraw-Hill: New York, NY, USA, 2010. 39
- Jabbour. How green are HRM practices, organizational culture, learning and teamwork? A Brazilian study. Ind. Commer. Train. 2011, 43, 98–105 47
- Mousa, S. K., & Othman, M. (2020). The impact of green human resource management practices on sustainable performance in healthcare organizations: A conceptual framework. Journal of cleaner production, 243, 118595.
- Mutsuddi, I. Managing Human Resources Text and Cases (As per the New Syllabus for MBA, U.P. Technical University), 1st ed.; New Age International (P) Ltd.: Delhi, India, 2011. 40
- NASRUDDIN, E. (2015). Green Recruiting to attract and retain top talent: the significance of video interview for the manufacturing industry in Malaysia. CGHRM, 49.
- Ratten, V., & Ferreira, J. J. (Eds.). (2017). *Sport entrepreneurship and innovation*. New York: Routledge.

- Ren, S.E.; Tang, S.; Jackson, G. Green human resource management research in emergence: A review and future directions. *Asia Pac. J. Manag.* 2018, 35, 769–803. 43
- Renwick, D.W.S.; Redman, T.; Maguire, S. Green Human Resource Management: A Review and Research Agenda. *Int. J. Manag. Rev.* 2013, 15, 1–14. 42
- Siyambalapitiya, J.; Zhang, X.; Liu, X. Green Human Resource Management: A Proposed Model in the Context of Sri Lanka's Tourism Industry. *J. Clean. Prod.* 2018, 201, 542–555. 82
- Yu, W., Chavez, R., Feng, M., Wong, C. Y., & Fynes, B. (2020). Green human resource management and environmental cooperation: An ability-motivation-opportunity and contingency perspective. *international journal of production Economics*, 219, 224-235.
- Zhang, Y.; Sun, J.; Yang, Z.; Wang, Y. Critical success factors of green innovation: Technology, organization and environment readiness. *J. Clean. Prod.* 2020, 264, 121701. 79



**اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات
الحكومية في محافظة القدس**
**Obsessive-Compulsive Disorder among Employees of
Governmental Institutions in Jerusalem Governorate**

إعداد

انعام عيد زعاترة
Enaam Eid Zaatara

باحثة دكتوراه في علم النفس، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.394977

استلام البحث: ٢٠٢٤/٩/٣

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/٢

زعاترة، انعام عيد (٢٠٢٤). اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ١١١ – ١٣٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس بناءً على متغيرات الدراسة (الجنس، العمر، مكان السكن، المؤهل العلمي، المسمى الوظيفي، الدخل). واتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة أن الوسواس القهري لدى عينة الدراسة كان متوسطاً (٣.١٨). حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الوسواس القهري لديهم على الدرجة الكلية للمقياس (٣.١٨). وكانت درجة الوسواس القهري فيما يتعلق بمحور النظافة لديهم أيضاً متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٠٣)، ودرجة الوسواس القهري في محور الترتيب كذلك متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٤٢). كما أظهرت النتائج أن الفقرات التالية في محور النظافة حصلت على أعلى متوسط حسابي، فقرة الخوف من الجراثيم حصلت على متوسط حسابي (٣.٥٧)، تليها فقرة الشك في نجاسة الماء (٣.٤٨)، ثم القلق من الأمراض، والشك في النظافة، بمتوسط حسابي (٣.٤٥) أشارت النتائج المتعلقة بمحور الترتيب، أن فقرة الاهتمام بترتيب السرير والمنزل حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤.١٦). لا يوجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، لكن الفئة العمرية ٢٠-٢٩ سنة كانت الأكثر تأثراً. كما أظهر سكان المدن درجات أعلى من الوسواس مقارنة بسكان المخيمات، وجد أن حملة التوجيهي أقل لديهم مستويات أعلى من الوسواس مقارنة بحملة البكالوريوس والماجستير، بالإضافة إلى أن المراسلين أظهروا مستويات أعلى من الوسواس القهري.

الكلمات المفتاحية: الاضطراب، الوسواس، الوسواس القهري.

Abstract:

The study aimed to identify the manifestations of obsessive-compulsive disorder among government employees in Jerusalem Governorate based on the study variables (gender, age, place of residence, educational qualification, job title, income). The researcher followed the descriptive analytical approach in this study. The results of the study showed that the obsessive-compulsive disorder among the study sample was moderate (3.18). The arithmetic mean of the degree of obsessive-compulsive disorder for them on the total scale score was (3.18).

The degree of obsessive-compulsive disorder regarding the hygiene axis was also moderate with an average of (3.03), and the degree of obsessive-compulsive disorder in the organization axis was also moderate with an average of (3.42). The results also showed that the following paragraphs in the hygiene axis obtained the highest arithmetic mean, the paragraph of fear of germs obtained an arithmetic mean of (3.57), followed by the paragraph of doubt in the impurity of water (3.48), then anxiety about diseases, and doubt in cleanliness, with an arithmetic mean of (3.45). The results related to the organization axis indicated that the paragraph of interest in arranging the bed and the house obtained the highest arithmetic mean (4.16). There are no statistically significant differences due to the gender variable, but the age group of 20-29 years was the most affected. City dwellers showed higher degrees of obsession compared to camp residents. It was found that those with a secondary school diploma or less had higher levels of obsession compared to those with bachelor's and master's degrees. Messengers showed higher levels of obsessive-compulsive disorder.

Keywords: Disorder, Obsessions, Obsessive-Compulsive Disorder.

المقدمة:

الصحة النفسية هي هدف يسعى الباحثون لتحقيقه لمساعدة الأفراد على التكيف مع محيطهم. يُعتبر اضطراب الوسواس القهري (OCD) من أكثر الاضطرابات النفسية تعقيداً، ويحتل المرتبة الرابعة بين أكثر الاضطرابات عالمياً، (بلحسيني، ٢٠١٧). تحدد المعايير التشخيصية لاضطراب الوسواس القهري وفقاً للدليل (DSM-5) أربعة نقاط رئيسية: ١. وجود هواجس أو سلوك قهري أو كليهما؛ ٢. استهلاك الهواجس أو السلوك القهري للوقت؛ ٣. عدم كون الهواجس والسلوك القهري ناتجة عن أسباب فسيولوجية؛ ٤. وجود اضطرابات عقلية لا يمكن تفسيرها بشكل أفضل بأعراض اضطرابات عقلية أخرى (Colasanto, 2015).



يُعتبر (OCD) حالة خطيرة تتمثل في سلوك أو فعل عقلي يتكرر بهدف تقليل الضيق الناتج عن الوسواس (Speisman, ٢٠١٢). كما تُشير الصراعات النفسية الداخلية كسبب لاضطراب الوسواس القهري، فإن الصراع بين الهو والأنا يوضح أن الوسواس هي أفكار مسيطرة، بينما الوسواس القهري هي سلوكيات متكررة يفرضها المريض رغم إدراكه لعدم منطقيتها (بشري، ٢٠٠٩). يشعر المريض بالقلق عند محاولة المقاومة، مما يربط بين الوسواس والسلوك القهري. كما يبرز تأثير رتابة الحياة والمشاعر السلبية مثل الشك والاكتئاب على تفاقم المشكلات النفسية، مما يعيق الفرد عن ممارسة حياته بشكل طبيعي. تتجمل هذه المشاعر عند تداخلها مع نظام الطاقة في الجسم، مما يؤدي إلى اضطرابات جسدية وعاطفية، ويعتبر اختلال التوازن في نظام الطاقة السبب الرئيسي وراء ظهور هذه المشاعر السلبية (قيرى كيرك ، ترجمة العبري، ٢٠٠٤). أن الوسواس أو الأفكار المتطفلة، هي أفكار غير مرغوب فيها تظهر في الذهن دون تحكم، وقد تكون لفظية أو صور أو رغبات. تسبب انزعاجاً شديداً لبعض الأشخاص (Challacombe, ٢٠١١). تنقسم السلوكيات القهرية إلى نوعين: الأول التحقق من صحة شيء ما، والثاني تصحيح أو إصلاح ما يُعتقد أنه حدث بالفعل، مثل تنظيف ما يُعتبر ملوثاً. الوسواس القهري هو اضطراب نفسي يتسم بالخوف المفرط من التلوث، مما يؤدي إلى سلوكيات مثل غسل اليدين بشكل مفرط. وأفكار وسواسية وسلوكيات قهرية، وقد يُعاني المصابون من أعراض وسواسية أو قهرية فقط حيث تؤثر هذه الأعراض سلباً على حياتهم اليومية وجودتها (البلوي، ٢٠١٨). يُفيد تقرير (برنامج غزة للصحة النفسية، ٢٠١٨) في مؤتمره الثاني بعدم وجود سبب محدد للوسواس القهري، لكن هناك عوامل وراثية ونفسية مثل سوء المعاملة في الطفولة. تُشير الإحصائيات إلى أن نسبة انتشار الوسواس القهري في الولايات المتحدة تبلغ ٣% من السكان، مما يدل على زيادة ملحوظة مقارنة بالتقديرات السابقة التي كانت ٠.٥% في الخمسينيات والستينيات (أبو جراد، ٢٠٢١). فيما أشارت دراسة (Stein, 2019). إلى أن اضطراب الوسواس القهري يظهر في بيانات العمل من خلال سلوكيات متكررة جسدية أو عقلية، حيث يشعر المصاب بضرورة تنفيذها بعد أي مهمة لتقليل القلق. تشمل الأعراض الاهتمام المفرط بالنظافة والخوف من الجراثيم، بالإضافة إلى الحاجة للتحكم في النظام والروتين. يعاني المصابون من عدم الشعور بالأمان وتأخير في إنجاز الأعمال، مما يؤدي إلى تردهم المتكرر وتصحيح كل ما حولهم (Goodman, 2014). اضطراب الوسواس القهري (OCD): هو مرض شائع يسبب إعاقة شديدة ويصنف كاضطراب نفسي رئيسي في (DSM) وفي (ICD). رغم تقدم الأبحاث في علاجات

الوسواس القهري، إلا أن العلاج لا يزال غير كافٍ في العديد من الحالات. تشمل العلاجات الفعالة مثبطات امتصاص السيروتونين والعلاج السلوكي المعرفي، بالإضافة إلى جراحة الأعصاب في الحالات الشديدة. يمكن أن يؤدي دمج مناهج الصحة النفسية العالمية مع علم الأعصاب إلى تحسين الفهم والنتائج السريرية للوسواس القهري (Stein, 2019).

نظرية التحليل النفسي: ترى أن اضطراب الوسواس القهري هو نكوص إلى المرحلة الثانية السادية، حيث تفقد الأنا حرية الحركة الذاتية.

النظرية السلوكية: ترى أن الأشخاص المصابين بالوسواس القهري يربطون بين مواقف معينة ومشاعر الخوف من خلال التكييف الكلاسيكي، مما يدفعهم لتجنب هذه المواقف وأداء طقوس معينة لتخفيف مخاوفهم. ونتيجة لذلك، يتجنبون مواجهة مخاوفهم بدلاً من تحملها (Rego, 2016).

النظرية المعرفية: يربط الأشخاص المصابين بالوسواس القهري بمحفزات القلق، وتركز النظرية على كيفية إساءة تفسيرهم لأفكارهم. وتفترض أن الانزعاج لا يأتي من الأشخاص أو الأشياء، بل من الآراء الخاطئة التي يحملها الأفراد (Penzel, 2000).

نظرية التعلم الاجتماعي: لجوليان ب. روتر تستند إلى أن السلوك يتشكل في بيئة ذات معنى، حيث يكتسب الأفراد فهمهم من تجاربهم السابقة. تؤكد النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي في هذا الاكتساب، مشيرة إلى أن الأطفال يتعلمون من خلال ملاحظة سلوكيات والديهم، وقد يقلدون تصرفاتهم كوسيلة للتكيف مع الضغوط النفسية والاجتماعية (عبد الهادي، ٢٠١٨).

نظرية الإطار العائلي: تتناول النظرية كيفية انتقال وظيفة المثيرات من مثير إلى آخر عبر أطر مثل التشابه والتعارض. على سبيل المثال، إذا اعتبر شخص مصاب باضطراب الوسواس القهري أن "الأشياء القذرة" خطيرة، فإن أي شيء مشابه سيكتسب نفس الوظيفة، مما يزيد من مشاعر الخوف والقلق. تعزز هذه التناقضات المعرفية اعتقادين رئيسيين: أن التجارب الداخلية السلبية خطيرة، وأنه يجب السيطرة عليها. ورغم أن السيطرة على المشاعر قد تكون فعالة أحياناً، فإن محاولة التحكم في الوسواس والقلق قد تؤدي إلى تفاقم الاضطراب (Rego, 2016).

النظريات البيولوجية والفسولوجية: تشير (عبد الهادي، ٢٠١٨) أن المنظرون البيولوجيون يميلون إلى تفسير سلوك الوسواس القهري من خلال عدة عوامل، مثل الوراثة، وبنية الدماغ، والتشوهات الكيميائية. يُعتبر السيروتونين الناقل العصبي الرئيسي في علاج الوسواس القهري. حيث تلعب نواقل عصبية معينة، مثل

السيروتونين والدوبامين دوراً أساسياً في تقليل أعراض الوسواس القهري، خاصةً عند استخدام مثبطات امتصاص السيروتونين المحددة (SSRIs) التي تعزز مستويات السيروتونين. يشير (Chansky, 2011) أن السيروتونين هو ناقل عصبي في الدماغ يلعب دوراً مهماً في نقل المعلومات بين الخلايا العصبية. يؤثر نقصه سلباً على فعالية دوائر الرسائل في الدماغ، خاصة في العقد القاعدية، مما قد يؤدي إلى ظهور أعراض الوسواس القهري. تُستخدم أدوية مثل بروزاك وزولوفت وباكسيل لعلاج هذه الحالة من خلال التأثير على مستويات السيروتونين، حيث تستهدف مثبطات إعادة امتصاص السيروتونين (SSRIs) مستقبلات السيروتونين في العقد القاعدية لتعزيز نقل الرسائل بشكل صحيح.

تشخيص اضطراب الوسواس القهري: يتم التشخيص عندما تستغرق الوسواس أو السلوكيات القهرية أكثر من ساعة يومياً، أو تسبب إحباطاً أو ضعفاً كبيراً في الأداء الاجتماعي أو المهني (DSM-5). ووفقاً لدليل ICD-10 فإن الوسواس القهري هي أفكار غير مقبولة تتعارض مع الصورة الذاتية للفرد. وتتجلى في سلوكيات قهرية مثل غسل اليدين التي يقوم بها الفرد لتخفيف الألم والضيق الناتج عن هذه الوسواس. **التشخيص الفارق:** الأعراض المشابهة للوسواس القهري، مثل اضطراب تشوه الجسم واضطراب الاكتناز. حيث يتسم الوسواس القهري بوجود أفكار غير مرغوب فيها وسلوكيات متكررة تهدف لتخفيف القلق، مما يؤدي إلى استغراق الوقت الكبير والتسبب في ضائقة تؤثر سلباً على الحياة الاجتماعية والمهنية (كينيدي، ٢٠٢٣).

أعراض الوسواس القهري:

يذكر أديب محمد الخالدي (٢٠٠٦) و (٢٠١٥) في كتابه الصحة النفسية وأكد في كتابه علم النفس الإكلينيكي في التدخل العلاجي أن أبرز الأعراض العامة المرتبطة باضطراب الوسواس القهري هي: الوسواس الفكري المسيطرة على مشاعر المريض وذاكراته المؤلمة. المخاوف الوسواسية التي تؤدي إلى تجنب مواقف معينة أو الهروب منها. السلوكيات القهرية مثل العد المتكرر والشك المفرط في النظافة. الانفعال السريع والخجل الزائد. الجمود الفكري والالتزام الصارم بالقواعد. الاستجابة الانفعالية المبالغ فيها للمواقف والأحداث. الاندفاعات القهرية غير المقبولة اجتماعياً أو أخلاقياً.

أسباب الوسواس القهري

١. **العوامل الوراثية والبيولوجية:** الوسواس القهري يتأثر بشكل كبير بالعوامل الوراثية، حيث تزداد نسبة الإصابة به في العائلات التي تحتوي على حالات مشابهة. تشير دراسة لعكاشة إلى أن حوالي ٣٠% من مرضى الوسواس القهري في مصر

لديهم تاريخ عائلي للمرض، ويكون أكثر شيوعاً في التوائم المتماثلة. كما يؤكد الباحث سادلر أن الوراثة تمثل السبب الرئيسي في ٩٠% من الحالات بناءً على سجلاته على مدار ٣٥ عاماً. بالإضافة إلى ذلك، توجد تشوهات في النشاط الكهربائي للقشرة الدماغية، خاصة في النصف الأيسر، مما يساهم في تطور هذا الاضطراب الذي يرتبط بنقص السيروتونين، ويظهر بشكل أكبر في التوائم المتطابقة، مما يبرز أهمية الوراثة في هذا الاضطراب (فاروق، ٢٠١١).

٢. العوامل النفسية والسلوكية: التوتر (أحداث الحياة المجعدة تُسبب الإصابة لكل حالتين من أصل ٣ حالات).

٣. التغيرات الحياتية: يمكن أن تؤثر أحداث مثل بدء وظيفة جديدة أو إنجاب أطفال على الدماغ. إذا استمرت أعراض الوسواس القهري لفترة طويلة، فقد تحدث تغييرات في عمل السيروتونين (HT^٥) وتغيرات في الشخصية. لذا، فإن الأشخاص المرتبين قد يكونون أكثر عرضة للإصابة بالوسواس القهري

(2023، <https://www.rcpsych.ac.uk/>)

أجرت الباحثة هذه الدراسة للتحقق من وجود اضطراب وسواس قهري متعلق بالنظافة والترتيب لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس. يأتي ذلك بسبب عمل هؤلاء الموظفين في بيئات مهنية متنوعة ومع أفراد قد يكون لديهم حالات صحية غير معروفة، مما يزيد من مخاوفهم بشأن سلامة ونظافة أدوات العمل المشتركة. هذه الظروف قد تؤدي إلى ظهور وسواس متعلق بالنظافة والترتيب.

هدفت دراسة الزيدي، وآخر (٢٠٢٣): إلى استكشاف العلاقة بين الوسوسة والقلق الاجتماعي في ظل انتشار فيروس كورونا بين طلاب جامعة نزوى. أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مستوى الوسواس القهري بناءً على الجنس، وفروق في الوسواس القهري حسب العمر.

هدفت دراسة عوض الله، (٢٠٢٢): إلى استكشاف سمات الشخصية وعلاقتها بالوسواس القهري لدى طلبة جامعة القدس. أظهرت النتائج عدم وجود فروق بناءً على الجنس، مكان السكن. أوصت الدراسة بإجراء دراسات إضافية تربط بين الوسواس القهري وتدني التحصيل الأكاديمي.

هدفت الدراسة دراسة عبد الجواد (٢٠٢١): إلى الكشف عن مدى فعالية تقنية الحرية النفسية في علاج اضطراب الوسواس القهري لدى حالة الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة التحليلية أن اضطراب الوسواس القهري يرجع إلى الخوف من المستقبل، ومن الأمراض ومن التلوث ومن فقدان، وأيضاً يرجع إلى التشاؤم والتوتر والخوف من الموت، والقلق.

هدفت الدراسة دراسة البلوي (٢٠١٨): إلى تقييم فاعلية برنامج يعتمد على نظرية العلاج المعرفي السلوكي في تقليل اضطراب الوسواس القهري المتعلق بالنظافة لدى النساء في السعودية. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي، حيث حقق البرنامج تأثيراً بنسبة ٧٤.٩% في تقليل الأفعال القهرية. ومع ذلك، لم تُظهر نتائج المتابعة فروقاً ذات دلالة إحصائية في الأفكار الوسواسية أو الأفعال القهرية بين الاختبار البعدي واختبار المتابعة.

هدفت دراسة بشرى وآخرون (٢٠٢١): إلى تقييم فعالية تقنية الحرية النفسية في علاج اضطراب الوسواس القهري. أظهرت النتائج أن هذا الاضطراب مرتبط بالخوف من المستقبل، والأمراض، والتلوث، والفقدان، بالإضافة إلى مشاعر التشاؤم والتوتر والخوف من الموت.

مشكلة الدراسة:

من خلال استقراء بعض الكتابات النظرية، وجد أن مشكلة اضطراب الوسواس القهري وتأثيره الكبير على الأفراد المصابين وعلى المحيطين بهم. تشير الباحثة لملاحظتها اهتماماً مفرطاً بالنظافة والترتيب، مما أدى إلى تكرار عمليات الترتيب والتأثير السلبي على طبيعة العمل. لذا، تسعى الباحثة إلى دراسة اضطراب الوسواس القهري المتعلق بالنظافة والترتيب بين موظفي المؤسسات الحكومية.

التعريفات الإجرائية والاصطلاحية:

الاضطراب: هو حالة مرضية يصاب بها الإنسان وتؤثر على نوعية حياته وسلوكه، بما في ذلك الصحة العقلية والعاطفية. ويشمل ذلك اضطرابات مختلفة مثل القلق والاكتئاب واضطرابات النوم والتوتر، والتي قد تؤدي إلى ضائقة كبيرة أو ضعف كبير في المجالات الشخصية أو العائلية أو الاجتماعية أو التعليمية أو المهنية (https://www.mayoclinic.org, 2024).

الوسواس: هي أفكار متسلطة، والقهر: هو سلوك جبري يظهر بقوة لدى المريض، ويلزمه ويستحوذ عليه، ويفرض نفسه عليه، ولا يستطيع مقاومته؛ رغم وعيه وتبصره بغرابته وسخفه وعدم فائدته، وإذا قاوم ما توسوس به نفسه يشعر بالقلق والتوتر، ويشعر بالحاح داخلي للقيام به. التعريف الذي اعتمدته الباحثة.

اضطراب الوسواس القهري: (Obsessive – Compulsive Disorder): عبارة عن أفكار أو اندفاعات أو صور متكررة وثابتة، تُختبر في وقت ما أثناء الاضطراب باعتبارها مقتحمة متطفلة وغير مرغوبة، وتُسبب عند معظم الأفراد قلقاً أو إحباطاً ملحوظاً (بشرى، وآخرون، ٢٠٢١).

المنهجية والإجراءات:

المنهجية:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم هذا المنهج لملاءمته في تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس، والبالغ عددهم (٦٥٠) موظفاً وموظفة، يعملون بدوام كامل وفق البيانات التي حصلت عليها الباحثة من هذه المؤسسات، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية بتوزيع أداة الدراسة (الاستبانة) على مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية، بلغ حجم العينة قد بلغ (١١٢) موظفاً وموظفة، يشكلون ما نسبته (١٧.٢%) من مجموع أفراد العينة.

حيث بلغت نسبة الإناث (٦٥.٢%) ونسبة الذكور (٣٧.٥%)، وجاء توزيع أفراد العينة حسب متغير العمر، بأن حصلت الفئتان (من ٢٠ – ٣٤ سنة) و(٣٥ – ٤٤ سنة) على النسبة ذاتها وبلغت (٣٥.٧%)، ثم الفئة (من ٤٥ – ٥٤ سنة) وبنسبة (٢٣.٢%)، ثم الفئة (من ٥٥ فأكثر) وبنسبة (٥.٤%)، وجاء توزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي أن حصلت الفئة بكالوريوس على نسبة (٥١.٨%)، ثم الفئة ماجستير فأعلى وبنسبة (٣٣.٩%)، ونسبة الفئة توجيهي فأقل بلغت (١٠.٧%)، وحصلت الفئة دبلوم على نسبة (٣.٦%)، وجاء توزيع أفراد العينة حسب متغير مكان السكن أن حصلت الفئة قرية على نسبة (٤٨.٢%)، وحصلت الفئة مدينة على نسبة (٣٧.٥%)، وحصلت الفئة مخيم على نسبة (١٤.٣%)، وجاء توزيع أفراد العينة حسب متغير المسمى الوظيفي أن حصلت الفئة موظف إداري على نسبة (٣٥.٧%)، ثم الفئة مدير فأعلى وبنسبة (٣٣.٩%)، ثم الفئة رئيس قسم وبنسبة (٢١.٤%)، ثم الفئة مراسل والتي حصلت على نسبة (٨.٩%)، وجاء توزيع أفراد العينة بحسب متغير الدخل الشهري بأن حصلت الفئة (من ١٨٥٠ – ٣٠٠٠) على نسبة (٤٢.٩%)، ثم الفئة (من ٣١٠٠ – ٤٠٠٠) وبنسبة (٢٣.٢%)، ثم الفئة (من ٥١٠٠ فأكثر) وبنسبة (١٩.٦%)، ثم الفئة (من ٤١٠٠ – ٥٠٠٠) وبنسبة (١٤.٣%)، وذلك كما هو موضح في الجدول رقم (١) الآتي:

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب خصائصهم الديمغرافية

المتغير	الفئة	العدد	الفئة
الجنس	ذكر	٧٠	62.5%
	أنثى	٤٢	37.5%
العمر	من ٢٠ - ٣٤	٤٠	35.7%
	من ٣٥ - ٤٤	٤٠	35.7%
	من ٤٥ - ٥٤	٢٦	23.2%
	من ٥٥ فأكثر	٦	5.4%
مكان السكن	مدينة	٤٢	37.5%
	قرية	٥٤	48.2%
	مخيم	١٦	14.3%
المؤهل العلمي	توجيهي فأقل	١٢	10.7%
	دبلوم	٤	3.6%
	بكالوريوس	٥٨	51.8%
	ماجستير فأعلى	٣٨	33.9%
المسمى الوظيفي	مراسل	١٠	8.9%
	موظف إداري	٤٠	35.7%
	رئيس قسم	٢٤	21.4%
	مدير فأعلى	٣٨	33.9%
الدخل الشهري	من ١٨٥٠ - ٣٠٠٠	٤٨	42.9%
	من ٣١٠٠ - ٤٠٠٠	٢٦	23.2%
	من ٤١٠٠ - ٥٠٠٠	١٦	14.3%
	من ٥١٠٠ فأكثر	٢٢	19.6%
المجموع		١١٢	١٠٠%

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة، حيث تم تصميمها بناء على عبارات المقياس العربي للوسواس القهري، الذي قام بتأليفه أحمد عبد الخالق عام (١٩٩٢) بالصيغة العربية، وتم إجراء بعض التعديلات عليه، بحيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين رئيسيين، الأول يتعلق بالمتغيرات الديمغرافية، وهي: (الجنس، والعمر، ومكان السكن، والمؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، والدخل

الشهري) أما القسم الثاني فقد تكوّن من (٣٣) عبارة موزعة على محورين، الأول مخصص لفحص اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس والمتعلقة بمحور النظافة، وبواقع (٢٠) عبارة، والمحور الثاني مخصص لفحص الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس والمتعلق بمحور الترتيب وبواقع (١٣) عبارة.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة بطريقتين، الأولى الصدق الظاهري وهي الاستعانة بمقياس الوسواس القهري النسخة العربية الذي قام بإعداده وتأليفه أحمد عبد الخالق عام (١٩٩٢) بالصيغة العربية، والطريقة الثانية هي حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو واضح في الجدول (٢).

جدول رقم (٢): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة.

الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية	الفقرات	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
q1	0.52*	0.000	q18	0.73*	0.000
q2	0.61*	0.000	q19	0.77*	0.000
q3	0.52*	0.000	q20	0.68*	0.000
q4	0.77*	0.000	q21	0.46*	0.000
q5	0.63*	0.000	q22	0.75*	0.000
q6	0.72*	0.000	q23	0.69*	0.000
q7	0.76*	0.000	q24	0.52*	0.000
q8	0.59*	0.000	q25	0.68*	0.000
q9	0.62*	0.000	q26	0.72*	0.000
q10	0.60*	0.000	q27	0.38*	0.000
q11	0.78*	0.000	q28	0.51*	0.000
q12	0.70*	0.000	q29	0.74*	0.000
q13	0.78*	0.000	q30	0.77*	0.000
q14	0.81*	0.000	q31	0.65*	0.000
q15	0.60*	0.000	q32	0.81*	0.000
q16	0.78*	0.000	q33	0.70*	0.000
q17	0.84*	0.000			

* دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥



تشير المعطيات الواردة في الجدول (٢) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة كانت دالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود اتساق داخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معاً في قياس اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس، وعلى ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك كما هو واضح في الجدول (٣).

جدول (٣): نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لثبات أداة الدراسة

المحور	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
محور النظافة	١١٢	٢٠	٠.٩٥
محور الترتيب	١١٢	١٣	٠.٩٣
الدرجة الكلية	١١٢	٣٣	٠.٩٧

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٣) إلى أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات في جميع المجالات وكذلك الدرجة الكلية.

جدول (٤) مفتاح التصحيح

الدرجة المقابلة	مدى المتوسط الحسابي
قليلة	٢.٣٣-٠
متوسطة	٣.٦٧-٢.٣٤
كبيرة	٥.٠٠-٣.٦٨

المعالجة الإحصائية للبيانات:

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت" (T-test)، اختبار تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance)، اختبار توكي (Tukey test)، معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا. وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

نتائج أسئلة الدراسة:

السؤال الرئيسي: ما درجة الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس؟

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الوسواس القهري في محاور الدراسة والدرجة الكلية.

المحور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
محور النظافة	112	3.03	0.92	60.6%	متوسطة
محور الترتيب	112	3.42	0.90	68.3%	متوسطة
الدرجة الكلية	112	3.18	0.86	63.6%	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن درجة الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في ضواحي القدس كانت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الوسواس القهري لديهم على الدرجة الكلية للمقياس (٣.١٨). وكانت درجة الوسواس القهري فيما يتعلق بمحور النظافة لديهم أيضاً متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٠٣)، ودرجة الوسواس القهري في محور الترتيب كذلك متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٤٢).

تفسر الباحثة وجود اضطراب الوسواس القهري بدرجة متوسطة لدى الموظفين الحكوميين بوجود عدة أسباب، رغم أن درجة الوسواس القهري عادة ما تكون منخفضة لديهم. تشمل هذه الأسباب الترتيب، والحفاظ على نظافة المكان والأدوات العامة، والنظافة الشخصية، والتي تتأثر بطبيعة العمل. كما تلعب العوامل البيئية والمهنية دوراً في تفاقم هذا الاضطراب، خاصة في ظل انتشار الأمراض المعدية خلال فترة إعداد الدراسة. (برنامج غزة للصحة النفسية، ٢٠١٨) حول تعدد أسباب اضطراب الوسواس القهري، من أسباب بيئية ومهنية ونفسية، كذلك أشار (عطار، ٢٠١٧) و(عليان، ٢٠٢١) إلى تعدد هذه الأسباب.

نتائج الأسئلة الفرعية:

السؤال الأول: ما أهم مظاهر الوسواس القهري لدى المبحوثين والمتعلقة بمحور النظافة ؟

للإجابة عن السؤال السابق استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر الوسواس القهري المتعلقة بمحور النظافة مرتبة حسب الأهمية، كما هو واضح من خلال الجدول (٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر الوسواس القهري المتعلقة بمحور النظافة مرتبة حسب الأهمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
2	هل تخاف/ينّ من العدوى بالجراثيم؟	3.57	1.14	71.4%	متوسطة
4	هل تشك/ ينّ من نجاسة الماء؟	3.48	1.26	69.6%	متوسطة
14	هل تقلق/ينّ من الأمراض؟	3.45	1.30	68.9%	متوسطة
1	هل تشك/ ينّ في النظافة؟	3.45	1.18	68.9%	متوسطة
15	هل تتجنب/ينّ ملامسة من المرضى أو الاقتراب منهم؟	3.43	1.33	68.6%	متوسطة
19	هل تجد/ين نفسك تقوم بغسل اليدين بشكل متكرر من بعد أداء الأنشطة؟	3.29	1.20	65.7%	متوسطة
13	هل تتجنب/ينّ لمس أشياء معينة خوفاً من التلوث المحتمل؟	3.18	1.34	63.6%	متوسطة
3	هل تشك/ ينّ من نجاسة الماء؟	3.18	1.23	63.6%	متوسطة
6	هل تُعيد/ينّ تنظيف الأشياء عدداً معيناً من المرات؟	3.13	1.19	62.5%	متوسطة
11	هل تحتاج/ينّ وقتاً طويلاً في استخدام المنظفات والأدوات الخاصة بتنظيف البيت؟	3.13	1.23	62.5%	متوسطة
5	هل تستحم/ينّ أكثر من مرة في اليوم؟	3.13	1.27	62.5%	متوسطة
9	هل تُحاول/ينّ تجنب لمس أحداً في الشارع؟	3.05	1.35	61.1%	متوسطة
7	هل تغسل/ينّ الصابونة عدة مرات قبل استخدامها؟	2.98	1.51	59.6%	متوسطة
10	هل تتحاشى/ينّ لمس أو أن تلمس ملابسك أشياء معينة (كحوائط المنزل، الأرض، الأحذية، السلم، وسائل النقل؟	2.93	1.23	58.6%	متوسطة
16	هل تنظف/ ينّ المنزل أو غرفتك بشكل مفرط؟	2.91	1.42	58.2%	متوسطة
20	هل تجد/ين صعوبة في التقاط الأشياء التي تسقط على الأرض خوفاً من التلوث؟	2.68	1.23	53.6%	متوسطة

اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس، أنعام زعاترة

17	هل تتعرض/ين لأفكار متكررة تتعلق بالنظافة تجعلك تشعر بالقلق؟	2.64	1.28	52.9%	متوسطة
18	هل تخشى/ين من الجراثيم بشكل مفرط حتى في الأماكن التي يُمكن أن تكون نظيفة بما فيه الكفاية؟	2.45	1.29	48.9%	متوسطة
8	هل تقضي/ين وقتاً طويلاً في قص أظافرك؟	2.38	1.28	47.5%	متوسطة
12	هل تؤثر طقوسك/ك المتعلقة بالنظافة اليومية سلباً على علاقتك/ك بالآخرين؟	2.18	1.36	43.6%	منخفضة

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن مظاهر الوسواس القهري وأكثرها شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق بمحور النظافة كان الخوف من عدوى الجراثيم، كان متوسطاً وبمتوسط حسابي (٣.٥٧)، تبعها الشك في نجاسة الماء، بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، ثم القلق من الأمراض، والشك في النظافة، بمتوسط حسابي (٣.٤٥) لكل منها، ثم تجنب ملامسة المرضى أو الاقتراب منهم، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٣).
تفسر الباحثة وجود اضطراب الوسواس القهري بدرجة متوسطة لدى الموظفين الحكوميين بعدة أسباب، رغم أن مستواه عادة ما يكون منخفضاً. تشمل هذه الأسباب الترتيب والنظافة الشخصية والعامة، التي تتأثر بطبيعة العمل. كما تلعب العوامل البيئية والمهنية دوراً في تفاقم هذا الاضطراب، خاصة في ظل انتشار الأمراض المعدية خلال فترة الدراسة. (Stein et al, 2019) اضطراب الوسواس القهري في بيئات العمل يتسبب في سلوكيات جسدية أو عقلية متكررة، حيث يشعر المصاب بضرورة أداء هذه السلوكيات بشكل متكرر بعد أي مهمة، حتى وإن كانت بسيطة.

نتيجة السؤال الفرعي الثاني:

السؤال الثاني: ما أهم مظاهر الوسواس القهري لدى المبحوثين والمتعلقة بمحور الترتيب؟

للإجابة عن السؤال السابق استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر الوسواس القهري المتعلقة بمحور الترتيب مرتبة حسب الأهمية، كما هو واضح من خلال الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمظاهر الوسواس القهري المتعلقة بمحور الترتيب مرتبة حسب الأهمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	هل تهتم/ين بأن يكون منزلك وسريرك مرتب؟	4.16	1.05	83.2%	كبيرة
3	هل تنزعج/ين إن كان هناك فوضى أو أشياء غير مرتبة؟	4.09	0.99	81.8%	كبيرة
5	هل تهتم/ي بأن تكون الأشياء من حولك مرتبة في وضع معين؟	4.07	0.95	81.4%	كبيرة
4	هل تلاحظ/ين فوراً بأن أغراضك في غير مكانها؟	3.89	1.17	77.9%	كبيرة
2	هل تقضي/ين وقتاً كثيراً لتأكد من أن الأشياء في مكانها المناسب؟	3.71	1.15	74.3%	كبيرة
9	هل تشعر/ين بالقلق عندما تكون الأشياء غير مرتبة؟	3.55	1.07	71.1%	متوسطة
6	هل تدقق/ي في كل شيء؟	3.52	1.20	70.4%	متوسطة
7	هل تقوم/ين بمراجعة الأشياء بصورة متكررة؟	3.29	1.30	65.7%	متوسطة
8	هل تشعر/ين بالانزعاج عندما يُرتب الآخرين أغراضك؟	3.20	1.32	63.9%	متوسطة
13	هل يؤثر ترتيب الأشياء على حياتك اليومية وقدرتك على القيام بالمهام الضرورية؟	2.86	1.35	57.1%	متوسطة
10	هل تقضي/ين وقتاً طويلاً في إعادة ترتيب الأشياء بشكل متكرر دون مبرر؟	2.77	1.47	55.4%	متوسطة
11	هل تُعاني من أفكار متكررة من عدم قدرتك على ترتيب الأشياء بشكل صحيح؟	2.66	1.26	53.2%	متوسطة
12	هل تُكرر/ين أنشطة معينة بشكل مكرر ومفرط كجزء من عملية الترتيب؟	2.64	1.37	52.9%	متوسطة

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى أن اضطراب الوسواس القهري الخاص بمحور الترتيب كان متوسطاً، وأن أكثر مظاهره شيوعاً كان الاهتمام

بترتيب السرير والمنزل، بمتوسط حسابي (٤.١٦)، تبعها الانزعاج إن كان هناك فوضى أو أشياء غير مرتبة، بمتوسط حسابي (٤.٠٩)، ثم الاهتمام بأن تكون الأشياء من حولهم مرتبة في وضع معين، بمتوسط حسابي (٤.٠٧)، ثم الملاحظة فوراً أن الأغراض في غير مكانها، بمتوسط حسابي (٣.٨٩)، ثم قضاء الكثير من الوقت للتأكد من أن الأشياء في أماكنها المناسبة، بمتوسط حسابي (٣.٧١)، ثم الشعور بالقلق عندما تكون الأشياء غير مرتبة، بمتوسط حسابي (٣.٥٥).

تفسر الباحثة أن الترتيب يعد عنصراً أساسياً في عمل الموظف الحكومي، حيث يسعى الموظف للحفاظ على تنظيم روتين عمله وأهدافه المهنية والشخصية. هذا الترتيب يساعده في أداء مهامه بشكل أفضل، وفي هذا الشأن أشارت دراسة (Veale, & Alison, 2014) إلى أن أفعال النظافة والترتيب والتخزين، بالإضافة إلى التكرار القهري، قد تسبب القلق والصراع لدى الأفراد، وقد تؤدي هذه الأفعال القهرية، سواء كانت جسدية أو عقلية، إلى الإصابة باضطراب نفسي.

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى

موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير الجنس للتحقق من صحة الفرضية الأولى استخرج اختبار "ت" للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير الجنس، كما هو واضح من خلال الجدول (٨).

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى

لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية
محور النظافة	ذكر	42	3.01	0.90	110	-0.198	0.843
	أنثى	70	3.04	0.94			
محور الترتيب	ذكر	42	3.30	0.77	110	-1.054	0.294
	أنثى	70	3.49	0.97			
الدرجة الكلية	ذكر	42	3.12	0.81	110	-0.561	0.576
	أنثى	70	3.22	0.90			

تشير المعطيات إلى عدم وجود فروق في تقديرات اضطراب الوسواس القهري بين موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس بناءً على الجنس، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥.

تفسر الباحثة ذلك بأن جميع الموظفين، ذكوراً وإناثاً، يتعرضون لنفس الظروف المهنية وبيئة العمل، مما قد يؤدي إلى تبادل الآراء حول أهمية النظافة وزيادة الاهتمام بها، وهذا يتفق مع دراسة (أخرس، ٢٠١٧).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير العمر.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية استخرج اختبار تحليل التباين الأحادي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير العمر، كما هو واضح من خلال الجدول (٩).

جدول (٩): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير العمر.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
محور النظافة	بين المجموعات	7.840	3	2.613	3.280	0.024*
	داخل المجموعات	86.048	108	0.797		
	المجموع	93.888	111			
محور الترتيب	بين المجموعات	4.674	3	1.558	1.967	0.123
	داخل المجموعات	85.545	108	0.792		
	المجموع	90.220	111			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	5.930	3	1.977	2.788	0.044*
	داخل المجموعات	76.564	108	0.709		
	المجموع	82.494	111			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري تُعزى لمتغير العمر، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥ وهي غير دالة إحصائياً. فقد كانت هذه الفروق في

محور النظافة وكذلك الدرجة الكلية، ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في تقديرات أفراد عينة تُعزى لمتغير العمر. أظهرت نتائج المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق في محور النظافة وفي الدرجة الكلية كانت بين المبحوثين ذوي الفئة العمرية (من ٢٠-٢٩ سنة، والمبحوثين ذوي الفئة العمرية من ٤٠-٤٩ سنة) ولصالح ذوي الفئة العمرية من (٢٠-٢٩ سنة) والذين كانت درجة الوسواس القهري فيما يتعلق بالنظافة والدرجة الكلية أعلى شيء. ترى الباحثة أن هذه الفئة تواجه صعوبة في التعامل مع الأعباء المهنية والضغوطات، وتسعى للحفاظ على الروتين المهني المطلوب، كما تهتم بالنظافة الشخصية والمظهر الخارجي، وقد أشارت دراسة بشرى وآخرون (٢٠٢١) إلى أن بعض الفئات قد تكون أكثر عرضة للإصابة بالوسواس القهري بسبب مشاعر الخوف من الأمراض والتلوث، بالإضافة إلى مشاعر فقدان والتشاؤم والتوتر والخوف من الموت.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة استخرج اختبار تحليل التباين الأحادي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في ضواحي محافظة القدس تُعزى لمتغير مكان السكن، كما هو واضح من خلال الجدول (١٠).

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير مكان السكن.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
محور النظافة	بين المجموعات	9.631	2	4.816	6.230	0.003*
	داخل المجموعات	84.257	109	0.773		
	المجموع	93.888	111			
محور الترتيب	بين المجموعات	5.673	2	2.836	3.657	0.029*
	داخل المجموعات	84.547	109	0.776		
	المجموع	90.220	111			
الدرجة	بين المجموعات	7.382	2	3.691	5.356	0.006*

		0.689	109	75.112	داخل المجموعات	الكلية
			111	82.494	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير مكان السكن، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥ وهي غير دالة إحصائياً. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت نتائج المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق كانت في جميع محاور الدراسة بين سكان المدن وسكان المخيمات، ولصالح سكان المدن، والذين كانت درجة الوسواس لديهم عالية، تفسر الباحثة هذه النتيجة بسبب القلق الذي ينتاب سكان المدن من الإصابة بالأمراض المعدية ولتقليل الإصابة بالأمراض يكون لديهم إفراط بالنظافة، على عكس سكان القرى والمخيمات الذين تكون لديهم النظافة في وضعها الطبيعي، حيث أوضحت دراسة البلوي (٢٠١٨) أن الاختلاف في المناطق قد يؤدي إلى تصور خطر الإصابة بالأمراض، ويزيد من الأفكار الوسواسية المتعلقة بالنظافة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة استخرج اختبار تحليل التباين الأحادي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما هو واضح من خلال الجدول (١١).

جدول (١١): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
محور النظافة	بين المجموعات	9.728	3	3.243	4.161	0.008*
	داخل المجموعات	84.160	108	0.779		
	المجموع	93.888	111			
محور	بين المجموعات	5.149	3	1.716	2.179	0.095

اضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس، أنعام زعاترة

0.014*	3.682	0.788	108	85.071	داخل المجموعات	الترتيب
			111	90.220	المجموع	
		2.551	3	7.654	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.693	108	74.840	داخل المجموعات	
			111	82.494	المجموع	

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥ وهي غير دالة إحصائياً. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري (في محور النظافة والدرجة الكلية) تُعزى لمتغير المؤهل العلمي. أظهرت نتائج المقارنات الثنائية البعدية إلى وجود فروق في مستوى النظافة حيث تبين أن حملة المؤهل العلمي توجيهي فأقل لديهم مستوى أعلى من الوسواس القهري مقارنة حملة البكالوريوس فأعلى. تفسر الباحثة ذلك بأن هؤلاء الموظفين غالباً ما يعملون في وظائف تتطلب الحفاظ على الترتيب والنظافة، مما قد يؤثر على مستويات الوسواس القهري لديهم. وتفسير ذلك أيضاً كما جاء في دراسة (العربي، ٢٠٢٢) أن مريض الوسواس يكون لديه شك وتفكير وهذه العملية شعورية تنتج من خلال انفعالاته ودوافعه وسلوكه.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق معنوية عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي. للتحقق من صحة الفرضية الخامسة استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، كما هو واضح من خلال الجدول (١٢).

جدول (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
محور النظافة	بين المجموعات	12.935	3	4.312	5.752	0.001*
	داخل المجموعات	80.953	108	0.750		
	المجموع	93.888	111			
محور الترتيب	بين المجموعات	8.718	3	2.906	3.851	0.012*
	داخل المجموعات	81.502	108	0.755		
	المجموع	90.220	111			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	10.876	3	3.625	5.467	0.002*
	داخل المجموعات	71.618	108	0.663		
	المجموع	82.494	111			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير المسمى الوظيفي، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥ وهي غير دالة إحصائياً. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة.

أظهرت نتائج المقارنات الثنائية البعدية إلى أن المراسلين لديهم مستويات أعلى من الوسواس القهري في مجالات النظافة والترتيب مقارنة برؤساء الأقسام والمدراء. حيث أظهرت النتائج فروقاً لصالح المراسلين في جميع المجالات المدروسة، مما يعكس طبيعة عملهم التي تتطلب اهتماماً أكبر بالنظافة العامة للمؤسسات الحكومية. يُعزى ذلك إلى شعورهم بالخطر من التعرض للأوبئة والجراثيم، مما يزيد من حرصهم على النظافة، وكما جاء في دراسة (إكرام، ٢٠٢٣) بأن هذا الاضطراب قد يكون خارجاً عن سيطرة الأطر العقلانية وتغير وظائف الأحداث المبنية على هذه العلاقات.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير الدخل الشهري.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة استخرج اختبار تحليل التباين الأحادي في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير الدخل الشهري، كما هو واضح من خلال الجدول (١٣).

جدول (١٣): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة لاضطراب الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس تُعزى لمتغير الدخل الشهري

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
محور النظافة	بين المجموعات	7.120	3	2.373	2.954	0.036*
	داخل المجموعات	86.767	108	0.803		
	المجموع	93.888	111			
محور الترتيب	بين المجموعات	7.359	3	2.453	3.197	0.026*
	داخل المجموعات	82.860	108	0.767		
	المجموع	90.220	111			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	7.093	3	2.364	3.387	0.021*
	داخل المجموعات	75.401	108	0.698		
	المجموع	82.494	111			

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير الدخل الشهري، حيث كانت الدلالة الإحصائية أكبر من ٠.٠٥ وهي غير دالة إحصائياً. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار توكي للمقارنات الثنائية البعدية للفروق في تقديرات أفراد عينة الدراسة.

أظهرت نتائج المقارنات الثنائية البعدية إلى أن الفروق في جميع المجالات بين الموظفين ذوي الدخل من (١٨٥٠ - ٣٠٠٠ شيكل، وبين من لديهم دخل من ٤٠٠٠ - ٥٠٠٠ شيكل) ولصالح الموظفين ذوي الدخل من ١٨٥٠ - ٣٠٠٠ شيكل، والذين كانت درجة الوسواس القهري لديهم أعلى شيء، تفسر الباحثة أن الفئة ذوي الدخل من ١٨٥٠ - ٣٠٠٠ شيكل هم الأعلى درجة في الوسواس القهري نتيجة لطبيعة أعمالهم في تفسير الفرضيتين الرابعة والخامسة، فهذه الفئة من الموظفين غالباً ما تكون من المراسلين الذين تقتضي أعمالهم التعرض لمخاطر التلوث بالجراثيم والأمراض المعدية أكبر من غيرهم، بالإضافة إلى كثرة التنقل بين مرافق المؤسسات

الذي يزيد من فرص تعرضهم للمخاطر القهرية. إضافة إلى قلقهم المتزايد بشأن عدم كفاية الراتب لتوفير العلاجات في حال تعرضوا للإصابة بالأمراض. وفي هذا الشأن أشارت دراسة عبد الجواد (٢٠٢١) إلى أن اضطراب الوسواس القهري يرجع إلى الخوف من المستقبل، وهذا الأمر ينطبق على مهنة المراسلين وذوي الدخل الشهري الأقل، وينتج عن التخوف من الأمراض ومن التلوث كما هو الحال في طبيعية الأعمال اليومية لهذه الفئة.

مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن درجة الوسواس القهري لدى موظفي المؤسسات الحكومية في محافظة القدس كانت متوسطة بشكل عام (بمتوسط حسابي ٣.١٨)، مما يدل على وجود اضطراب وسواس قهري لدى الموظفين.

كما أظهرت النتائج المتعلقة بمحور النظافة أن فقرة الخوف من عدوى الجراثيم حصلت على متوسط حسابي (٣.٥٧)، تليها فقرة الشك في نجاسة الماء على متوسط حسابي (٣.٤٨) تليها فقرتي القلق من الأمراض والشك في النظافة حصلتا على متوسط حسابي (٣.٤٥ لكل منهما). يعود ذلك للخوف والقلق المفرض من الإصابة بالأمراض المعدية.

وأظهرت النتائج المتعلقة بمحور الترتيب أن فقرة الاهتمام بترتيب السرير والمنزل حصل على متوسط حسابي (٤.١٦)، تليها فقرة الانزعاج من الفوضى (بمتوسط حسابي ٤.٠٩)، تليها فقرة الاهتمام بترتيب الأشياء في وضع معين (بمتوسط حسابي ٤.٠٧).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوسواس القهري تعزى لمتغير الجنس. فيما وجدت فروق تُعزى لمتغير العمر حيث تبين أن الفئة العمرية (٢٠-٢٩ سنة)، لديها مستوى عالي من الوسواس القهري. قد يرجع ذلك إلى قلقهم من التعرض للإصابة بالأمراض في هذا العمر، وقلقهم على مستقبلهم الوظيفي. كما أظهرت النتائج أن سكان المدن لديهم درجات أعلى من الوسواس القهري مقارنة بسكان المخيمات. قد تُعزى ذلك إلى القلق المفرط من التعرض للإصابة بأمراض خطيرة قد تؤدي للوفاة، لأنهم يرون أن النظافة المفرطة تبعد عنهم الأوبئة. وبينت النتائج أن الموظفين حملة شهادة التوجيهي فأقل لديهم درجات أعلى من الوسواس القهري مقارنة بحملة البكالوريوس والماجستير. وبينت النتائج أيضاً أن المراسلون لديهم مستويات أعلى من الوسواس القهري مقارنة برؤساء الأقسام والمدراء. قد نرجع ذلك لطبيعة عملهم وخوفهم من الإصابة بالأمراض. بينت النتائج أن الموظفون ذوو الدخل المنخفض (١٨٥٠-٣٠٠٠ شيكل) لديهم درجات أعلى من

الوسواس القهري مقارنة بذوي الدخل الأعلى. نرجع ذلك إلى الدخل بالكاد يفي لتوفير الاحتياجات الأساسية، فيكونوا أكثر افراطاً بالنظافة والترتيب لتجنب المرض لتوفير تكلفة العلاج لأموال حياتية أخرى.

الخاتمة

وبذلك نكون قد وصلنا لنهاية بحثنا، حيث تكمن مشكلة الدراسة في ملاحظة الباحثة اهتماماً مفرطاً بالنظافة والترتيب لدى موظفي المؤسسات الحكومية فارتأت الباحثة إجراء هذا البحث للتعرف على درجة الوسواس القهري لدى الموظفين. حيث أظهرت النتائج أن درجة الوسواس القهري لدى الموظفين كانت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق بين الجنسين. كما أوجدت الدراسة فروق لصالح سكان المدن، وفروقا لصالح فئة المراسلين، وفروقا لصالح حملة مؤهل علمي أقل من توجيهم، وفروقا لصالح الدخل من ١٨٥٠-٣٠٠٠. كما بينت النتائج في محور النظافة أن الفقرات التالية: (الخوف من عدوى الجراثيم، الشك في نجاسة الماء، القلق من الأمراض، والشك في النظافة حصلوا على أعلى متوسطات حسابية). فيما أظهرت النتائج في محور الترتيب أن الفقرتين التالية: (الاهتمام بترتيب السرير والمنزل، الانزعاج من الفوضى، الاهتمام بترتيب الأشياء في وضع معين) حصلنا على أعلى متوسط حسابي. لم تجد الباحثة دراسات سابقة تطرقت لهذا الموضوع بشكل مباشر. بناءً عليه أوصت الدراسة بما يلي:

١. تطوير برامج توعية وإرشاد نفسي للموظفين، مع التركيز على الفئة العمرية (٢٠-٢٩ سنة) لمساعدتهم في التعامل مع الوسواس القهري.
٢. إنشاء دورات تدريبية للموظفين حول أساليب التعامل مع القلق والمخاوف المتعلقة بالنظافة والترتيب في بيئة العمل.
٣. إجراء فحوصات دورية للصحة النفسية للموظفين، خاصة للمراسلين الذين أظهروا مستويات أعلى من الوسواس القهري.
٤. تقديم دعم نفسي إضافي للموظفين ذوي الدخل المنخفض، حيث أظهروا درجات أعلى من الوسواس القهري.
٥. تنظيم ورش عمل لرفع الوعي حول الفرق بين النظافة الضرورية والسلوكيات الوسواسية المفرطة.
٦. إجراء دراسات إضافية لفهم أسباب ارتفاع مستويات الوسواس القهري لدى سكان المدن مقارنة بسكان المخيمات.

قائمة المراجع والمصادر

١. أبو جراد، ي.، وعليان، س. ع. (٢٠٢١). بناء مقياس أعراض الوسواس القهري لدى طلبة الجامعات وفق نموذج سلم التقدير في نظرية الاستجابة للمفردة. مجلة منارات لدراسات العلوم الاجتماعية.
٢. أخرس، ن. م. (٢٠١٧). إعداد مقياس للوسواس القهري على البيئة الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ١٦٧-١٨٤.
٣. بدر، أ. م. إ. (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي جماعي قائم على العلاج بالتقبل والالتزام في خفض أعراض الاكتئاب والقلق والشعور بالنقص لمجموعة من المطلقات السعوديات. المجلد ٣٧ - العدد ١٢.
٤. بشري، ص. ت.، وعبد الظاهر، ع. م. (٢٠٠٩). اضطراب الوسواس القهري: دراسة حالة. مجلة كلية التربية بالإسكندرية، ١٩ (٣)، ٢٧٤-٣٢٣.
٥. بلحسيني، و. ر. (٢٠١٧). الوسواس القهري هل التعافي منه ممكن؟ مجلة جبل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٧، ٢٣-٣٦.
٦. البلوي، ن. س. م. (٢٠١٨). فاعلية برنامج التقليل من تصور الخطر في خفض اضطراب الوسواس القهري المتعلق بالنظافة لدى النساء. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ٣٨.
٧. الخالدي، م. أ. (٢٠٠٦). علم النفس الإكلينيكي في التدخل العلاجي (الطبعة الأولى). دار الميسرة للنشر والتوزيع.
٨. الخالدي، م. أ. (٢٠١٥). علم النفس الإكلينيكي في التدخل العلاجي (الطبعة الأولى). دار الميسرة للنشر والتوزيع.
٩. خليل، ص. ت. ب.، عجلان، ع. م. م.، وعبد الجواد، م. ر. (٢٠٢١، يوليو). تقنية الحرية النفسية لعلاج اضطراب الوسواس القهري/ دراسة حالة. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، ٤٣.
١٠. الزبيدي، م.، ورضوان، س. (٢٠٢٣). العلاقة بين مستوى الوسواس القهري والقلق الاجتماعي في ظل انتشار جائحة كورونا لدى طلبة جامعة نزوى. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٢، ٩٦١-٩٨٠.
١١. عبد الجواد، م. ر. (٢٠٢١). تقنية الحرية النفسية لعلاج اضطراب الوسواس القهري. دراسة حالة. مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، ٤ (٣).
١٢. عبد الهادي، ت. (٢٠١٨). اضطراب الوسواس القهري وعلاجه السلوكي المعرفي. مكتبة الأنجلو المصرية.

١٣. العبري، ح. (٢٠٠٤). مذكرة الحرية النفسية www.helford.com.
 ١٤. عوض الله، ف. خ. أ. (٢٠٢٢). سمات الشخصية وعلاقتها بالوسواس القهري لدى طلبة جامعة القدس. جامعة القدس.
 ١٥. كاظم، ع. م. وآل سعيد، ت. (٢٠٠٨). الوسواس القهري لدى الأطفال المراهقين العمانيين. مجلة الطفولة العربية.
 ١٦. كيندي، ت. (٢٠٢٣، أبريل).
 ١٧. منظمة الصحة العالمية. (٢٠١٩). التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة الحادية عشرة. (ICD-11).
 ١٨. منظمة الصحة العالمية. (٢٠١٠). التصنيف الدولي للأمراض، المراجعة العاشرة. (ICD-10).
 ١٩. الجمعية الأمريكية للطب النفسي. (٢٠١٣). الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، الإصدار الخامس. (DSM-5).
- المراجع الأجنبية:

1. Challacombe, F., Oldfield, V. B., & Salkovskis, P. M. (2011). Break Free From OCD: overcoming obsessive compulsive disorder with CBT. Random House.
2. Chansky, T. (2011). Freeing your child from obsessive-compulsive disorder: A powerful, practical program for parents of children and adolescents. Harmony.
3. Colasanto, M.(2015). A Comparative Study of Repetitive Behaviours in Pediatric Obsessive-Compulsive Disorder and Autism Spectrum Disorder, M.A, The Institute of Medical Science, University of Toronto.
4. Goodman, Wayne (2014). Obsessive-compulsive disorder. Psychiatric Clinics, 37(3),p 257-267.
5. Penzel, F. (2000). Obsessive-compulsive disorders: A complete guide to getting well and staying well. Oxford University Press, USA.
6. Rego, S. A. (2016). Treatment Plans and Interventions for Obsessive-Compulsive Disorder. Guilford Publications.

7. Speisman, B.B. (2012). Quality of Life in Adult Obsessive-Compulsive Disorder: The Role of Moderating and Mediating Variables, M.A, College of Arts and Sciences University of South Florida.
8. Stein, Dan J., et al (2019). Obsessive-compulsive disorder. *Nature reviews Disease primers* 5(1), p 52 – 70.
9. Veale, David, & Alison, Roberts (2014) Obsessive-compulsive disorder. *Bmj* 348, p 2183 – 2199.

المواقع الالكترونية

1. <https://www.almrsal.com/post/1078271>
2. <https://www.mayoclinic.org/>. (2024, 2 17).
3. <https://www.rcpsych.ac.uk/>. (2023, April).



القيادة الابداعيه وعلاقتها بالتميز المؤسسي لدى مديرات

ووكيلات المرحلة الثانويه الحكوميه بمحافظة الخرج

Creative leadership and its relationship to institutional excellence among female principals and deputies of government secondary schools in Al-Kharj Governorate

إعداد

جواهر بنت محمد بن فريج العبدان
Jawaher Muhammad Fareej Al-Abdan

Doi: 10.21608/jasep.2024.394978

استلام البحث: ٢٠٢٤/٩/٣

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/٢

العبدان، جواهر بنت محمد بن فريج (٢٠٢٤). القيادة الابداعيه وعلاقتها بالتميز المؤسسي لدى مديرات ووكيلات المرحلة الثانويه الحكوميه بمحافظة الخرج. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ١٣٩ - ١٧٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

القياده الابداعيه وعلاقتها بالتميز المؤسسي لدى مديرات ووكيلات المرحلة الثانويه الحكوميه بمحافظة الخرج

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التَّعَرُّف على درجة توافر أبعاد القيادة الإبداعية: (المثابرة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات) لدى مديرات ووكيلات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج، بالإضافة إلى التَّعَرُّف على مستوى التَّميُّز المؤسسي لدى مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج. وقد تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع مديرات ووكيلات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الخرج بالمملكة، واشتملت عينة الدراسة على (٧٤) مديرة ووكيلة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي منهجاً للدراسة، وتوصَّلت إلى عدة نتائج، أبرزها: جاءت درجة توافر أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديرات ووكيلات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن بدرجة ممارسة (عالية جداً)، حيث جاء في الترتيب الأول بُعدا (المثابرة والمرونة)، ثم بُعد الحساسية للمشكلات، وأخيراً بُعد الأصالة. كما جاء مستوى التَّميُّز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديرات ووكيلات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية؛ بدرجة (عالية). أيضاً توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الإبداعية: (المثابرة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات) والتَّميُّز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية. وبناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة تحسين مديرة المدرسة لبيئة العمل وتهيئتها للاستجابة للقيادة الإبداعية وتقليلها للتغيير وتحقيق الأفضل، وصقل مهارات حلّ المشكلات لدى مديرات ووكيلات مدارس المرحلة الحكومية الثانوية في محافظة الخرج.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإبداعية، التَّميُّز المؤسسي، مديرات المدرس ووكيلاتها، محافظة الخرج.

Abstract:

The current study aimed to identify the degree of availability of the dimensions of creative leadership: (perseverance, flexibility, originality, initiative, and sensitivity to problems) among female principals and deputies of government secondary schools in Al-Kharj Governorate, in addition to identifying the level of institutional excellence in government

secondary schools in Al-Kharj Governorate. The study community consisted of all principals and vice principals of government secondary schools in Al-Kharj Governorate in the Kingdom. The study sample included (74) principals and vice principals. The descriptive correlational approach was used as a study method. The study reached several results, the most prominent of which are: The degree of availability of creative leadership dimensions among principals and vice principals of government secondary schools in Al-Kharj Governorate from their point of view was (very high) in practice, as the dimensions (perseverance and flexibility) came in first place, then the dimension of sensitivity to problems, and finally the dimension of originality. The level of institutional excellence in government secondary schools in Al-Kharj Governorate from the point of view of principals and vice principals of government secondary schools was (high). The study also found a statistically significant relationship between the dimensions of creative leadership: (perseverance, flexibility, originality, initiative, and sensitivity to problems) and institutional excellence in government secondary schools in Al-Kharj Governorate in the Kingdom of Saudi Arabia. Based on the results of the study, the researcher recommended that the school principal should improve the work environment and prepare it to respond to creative leadership and accept change and achieve the best, and hone the problem-solving skills of principals and deputies of secondary government schools in Al-Kharj Governorate.

Keywords: Creative leadership, institutional excellence, school principals and deputies, Al-Kharj Governorate.

المقدمة:

تؤدي القيادة المدرسية دورًا مهمًا في العملية التعليمية؛ لتحقيق أهدافها المنشودة، فهي المسؤولة عن توجيه الجهود التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة

في المؤسسة التعليمية، وتوفير كافة التسهيلات، وتقديم الحلول اللازمة، وتوفير البيئة المناسبة، ومتابعة نواتج التعلّم للطلبة؛ لأن القيادة جوهر العملية الإدارية، حيث تُمثل عاملاً مهماً في نجاح أي مؤسسة تعليمية أو فشلها؛ لما لها من تأثير في العملية التعليمية (الحربي وآخرون، ٢٠٢٢)، كما أكدت دراسة الحربي (٢٠١١) أهمية القيادة المدرسية في العملية التعليمية، وقدرتها على تطبيق المفاهيم القيادية الحديثة، ولكي تقوم القيادة المدرسية بالعمل بفاعلية؛ فيجب أن تعمل وفق خطة إستراتيجية ناجحة، وأن تُطبّق جودة الأداء الإداري؛ مما يساعدها على تحقيق الميزة التنافسية، وأكدت دراسة الحر (٢٠١٧) أهمية قائد المدرسة؛ إذ من خلال قيادته تتحد وجهة المدرسة؛ مما يؤثر في أداء المؤسسة التعليمية ككل.

والقيادة الإبداعية حجر الزاوية في حياة أي منظمة ونجاحها، فالقائد هو الأساس في نجاح المُنظمة، وهو المسؤول عن ضمان استمرارها ونجاحها في تحقيق أهدافها التي أنشئت من أجلها، وهو الدافع لعوامل القوة والحيوية والتقدم، والباعث لعوامل الابتكار والإبداع والتجديد؛ بما يضمن التطور العلمي لمواجهة التحديات التي تقابلها، فللقادة الإبداعية حلول غير تقليدية؛ تساعد على حلّ المشكلات من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة (الدوسري، ٢٠٢٣).

والتميّز المؤسسي فلسفة إدارية حديثة، يعود الفضل في ظهورها إلى بروز تنظيمات أخذت على عاتقها مهمة البحث عن أفضل الطرق؛ للارتقاء بأداء المؤسسات وتطويرها، والوصول بها إلى مستويات تُرضي مختلف الأطراف من ذوي المصلحة في المؤسسة، وجعلت ذلك الهدف الرئيس لوجودها (السلطي، ٢٠١٥).

كما يمكن عدّ التميّز مدخلاً تستطيع المؤسسات التعليمية من خلاله أن تُحقّق الأداء المتميّز، عن طريق استثمار قدراتها الداخلية المتمثلة في: العناصر البشرية والمادية والتكنولوجية، وتحسينها بشكل مستمر في ظل وضوح رؤيتها ورسالتها وأهدافها الإستراتيجية؛ سعياً نحو تحقيق النتائج المرجوة (John, 2014).

والتميّز المؤسسي غاية تسعى جميع المؤسسات - خاصة المؤسسات التعليمية- إلى تحقيقه بعد استخدام أحدث الأساليب التكنولوجية والإستراتيجيات الحديثة المُطبّقة في النظام التعليمي حالياً؛ حتى تتمكن المؤسسات التعليمية من مواجهة التحديات والصعوبات التي يمكن أن تقابلها، فالتميّز غاية يجب على الجميع التكاتف والعمل بروح الفريق الواحد للوصول إليه (Zaira, 2014).

ولأهمية الدور الذي تؤديه القيادة الإبداعية في تحقيق الميزة التنافسية؛ فإنه يُعدّ من الموضوعات المعاصرة؛ إذ أصبح يُشكّل سمة أساسية لمنظمات اليوم، وقد أجريت دراسات عدة حوله للتعرف على مدى أهميته وفاعليته على كافة المستويات،

ومن ضمنها المجال التعليمي، كدراستي ساعد (٢٠١٦)، ولوجاني (٢٠٢٢)، اللتين أوضحتا أنَّ هناك دورًا رئيسًا تؤديه القيادة الإبداعية في المؤسسات التعليمية؛ نظرًا لما تشتمل عليه من عناصر وخصائص تحقق التَّميُّز للمؤسسات التعليمية؛ وانطلاقًا من ذلك؛ فقد سعت الدراسة الحالية إلى التَّعرُّف على علاقة القيادة الإبداعية بالتَّميُّز المؤسسي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

في ظل التطورات العلمية والتقنية، بالإضافة إلى المنافسة العالمية في التعليم؛ أصبحت الحاجة مُلحةً للقيادات الإبداعية؛ لما لها من أهمية في نقل الطلاب إلى مستويات متميزة تستطيع مواكبة الواقع، وهو ما أكدته بعض الدراسات من أهمية الدور الذي تؤديه القيادة الإبداعية في رفع مستوى المُخرجات التعليمية بشكل عام (العوين، ٢٠١٩)، وأنَّ هناك علاقة بين القيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي (الدوسري، ٢٠٢٣).

وأوضحت دراسة المخلافي وإبراهيم (٢٠٢٠) أنَّ درجة ممارسة قادة مدارس التعليم للقيادة الإبداعية كانت بدرجة متوسطة، وتسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيق التَّميُّز المؤسسي، حيث أصبحت معايير التَّميُّز المؤسسي أولوية تطمح إلى تحقيقها جميع المؤسسات - بما فيها المؤسسات التعليمية- في سبيل سعيها إلى تحسين أدائها؛ ومن ثم يُتطلَّب من القيادات الإدارية في المؤسسات التعليمية بذل جهود إضافية في سبيل تحقيق التَّميُّز المؤسسي.

وبناءً على ما توصَّلت إليه الدراسات السابقة من أهمية القيادة الإبداعية، وما تقوم به من دور محوري في التَّميُّز المؤسسي، جاءت الدراسة الحالية للتَّعرُّف على العلاقة بين القيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج.

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة توافر أبعاد القيادة الإبداعية: (المتابعة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج، من وجهة نظرهن؟
٢. ما مستوى التَّميُّز المؤسسي لدى مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج، من وجهة نظر مديراتها ووكيلاتها؟

٣. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الإبداعية: (المثابرة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات)، والتَّميُّز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي، تبعاً للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، والعمل الحالي، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

١. التَّعرُّف على درجة توافر أبعاد القيادة الإبداعية: (المثابرة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج.
٢. التَّعرُّف على مستوى التَّميُّز المؤسسي لدى مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج.
٣. الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين أبعاد القيادة الإبداعية (المثابرة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات)، والتَّميُّز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية.
٤. الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي، تبعاً للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، والعمل الحالي، وعدد سنوات الخبرة)؟

أهمية الدراسة:

- تتضح الأهمية النظرية والتطبيقية لهذه الدراسة على النحو الآتي:
- الأهمية العلمية (النظرية):
١. تُسهم نتائج الدراسة في توضيح أهمية القيادة الإبداعية بالمؤسسات التعليمية، والوصول من خلالها إلى التَّميُّز المؤسسي.
٢. يُؤمل أن تُثري هذه الدراسة الجانبين العلمي والبحثي لدى الباحثين في ميادين البحث الأكاديمي، وإثراء المصادر العلمية ضمن مجال الدراسة.
- الأهمية العملية (التطبيقية):
١. يُؤمل أن تُسهم الدراسة في توضيح أهمية ممارسة المؤسسات التعليمية للقيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي؛ لما لها من أثر في الارتقاء بمكانة المؤسسة التعليمية على المستويين المحلي والإقليمي.

٢. من خلال نتائج الدراسة؛ تستطيع المؤسسات التعليمية - بما فيها المدارس- التعرف على جوانب القصور في تطبيق القيادة الإبداعية والتميز المؤسسي لديها.
٣. تتطلع الباحثة إلى أن تساعد الدراسة الحالية على تطوير المؤسسة التعليمية، باعتماد مداخل القيادة الإبداعية والتميز المؤسسي في المدارس الثانوية.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يأتي:

الحدود الموضوعية: العلاقة بين أبعاد القيادة الإبداعية: (المثابرة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات)، والتميز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج بالمملكة.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، الموافق ٢٠٢٣م.

الحدود البشرية: غطت الدراسة الحالية كامل مجتمع الدراسة البالغ (٧٤) من مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الإبداعية: القيادة في اللغة: "القاد"، وهي نقبض "السوق"، يُقال: "يقود الدابة من أمامها، ويسوقها من خلفها؛ وعليه فمكان القائد في المقدمة كال دليل والقوة والإرشاد" (لوجاني، ٢٠٢٣، ص.٣).

و تُعرّف القيادة الإبداعية إجرائياً بأنها: القيادة التي تُمكن مديري المدارس من إحداث تغيير فيها إلى الأفضل، باستخدام طرق إبداعية وابتكارية بعيداً عن الطرق التقليدية المعتادة؛ لتحقيق أهداف المدرسة وفق الإمكانيات المتاحة بالمدرسة.

التميز المؤسسي: "أسلوب فكري وفلسفة إدارية قائمة على منهج مرتبط بكيفية تحقيق نتائج ملموسة للمنظمة؛ لتحقيق التوازن في تلبية احتياجات جميع الأطراف، سواء أصحاب المصلحة أو المجتمع ككل في سياق ثقافة التعلم والإبداع والتحسين المستمر" (Abu Naser & Al Shobaki, 2017,p. 12).

ويُعرّف التميز المؤسسي إجرائياً بأنه: الجهود التنظيمية المخططة، التي تهدف إلى تحقيق الميزة التنافسية الدائمة للمدارس التعليمية بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، وتُفوق المؤسسات باستمرار على أفضل الممارسات العالمية في أداء مهماتها، وتُعرف قدرات المؤسسات التعليمية المنافسة لها، ونقاط الضعف والقوة المرتبطة بها وبيئتها المحيطة.

الإطار النظري والدراسات السابقة.

تمهيد:

تُشكّل القيادة محوراً مهماً، حيث تُمثّل قلب العملية الإدارية، كما أنها تؤدي دوراً مهماً في نجاح المؤسسات وتقدمها، فالقائد الناجح هو الذي يعمل على استثمار الطاقات الكامنة للعاملين، وتوظيف إمكاناتهم وقدراتهم، والتأثير فيهم، ودفعهم من خلال استخدام وسائل وأساليب تحفيزية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة (محيسن، ٢٠١٥، ص.١٢).

وعلى الرغم من تعدد الأدبيات التي تطرقت إلى موضوع القيادة الإبداعية، ومناقشة جوانبها ودراسة أبعادها وخصائصها؛ لكن معظمها تقيس الأبعاد والخصائص نفسها، وفيما يتعلق بهذا الشأن يتناول هذا المبحث: مفهوم القيادة الإبداعية وأهميتها، والمهام الأساسية للقائد المبدع، والعلاقة بين القيادة والإدارة في المؤسسة التعليمية، وأبعاد القيادة الإبداعية.

مفهوم القيادة الإبداعية:

تُغذي القيادة الإبداعية الرؤية، وتولد أفكاراً جديدة، وتصنع أساليب متنوعة، وتنتج مخرجات مبتكرة، وتعمل محفزاً لإحداث تغيير مفيد في النظام البيئي. وهناك العديد من المفاهيم والتعريفات للقيادة الإبداعية، وهذا التعدد سببه تعدد وجهات نظر الكتّاب والباحثين والمختصين الذين تناولوا موضوع القيادة الإبداعية، ويمكن عرض أبرز تعريفات مفهوم القيادة الإبداعية على النحو الآتي:

عُرفت القيادة الإبداعية بأنها: أسلوب إداري ونمط يركّز على التغيير، حيث يعدّ القائد المبدع مصدراً أساسياً للتفكير والسلوك الإبداعي، أو رائد أعمال مؤسساً مبدعاً (عبد الباقي وكوديد، ٢٠٢١).

وعُرفت كذلك بأنها: ترجمة المعرفة إلى اختبارات جديدة، وامتلاك أفكار تتسم بالحدثة، ومفيدة ومتصلة بحلّ المشكلات أو إعادة تركيب الأنماط المعروفة من المعرفة في أشكال فريدة (الباز، ٢٠٢٠).

وعُرفت أيضاً بأنها: القيادة التي تقوم على وجود الإبداعية في التأثير الفعال لتحقيق الأهداف المشتركة، من خلال استخدام أفكار وأساليب جديدة تستند إلى العلم والمعرفة، مع توفير مناخ يُشجّع على الإبداع، وإثارة حماس العاملين نحو الإبداع، وإظهار مواهبهم وقدراتهم الإبداعية؛ للمساهمة في إنتاج أفكار أصيلة ومفيدة لحلّ المشكلات بطرق إبداعية (العريب وحديد، ٢٠٢٠).

واستخلاصاً لما سبق؛ ترى الباحثة أنّ القيادة الإبداعية تُبنى على الإبداع والابتكار في المؤسسات التربوية، إضافة إلى قدرة التأثير في الآخرين بشكل كفوء

وفعال؛ مما يسهم في التعرف بشكل ملموس على مواهبهم وقدراتهم الإبداعية؛ الأمر الذي يسهم في إنتاج أفكار إبداعية تنسم بالإصالة، يتم من خلالها تحقيق أهداف تسهم في تحقيق التميز المؤسسي للمؤسسة.

أهمية القيادة الإبداعية:

تتجلى أهمية القيادة الإبداعية، من خلال تقديم حلول للمشاكل التي تواجهها المؤسسات التعليمية، والتأكد من أن المديرين يحققون أقصى استفادة من الموارد البشرية والمادية الموجودة، كما أن توافر ظاهرة الإبداع لدى القادة في المدارس يمكن أن يحقق القدرة على الاستجابة لمُتغيّرات البيئة المحيطة.

وتكمن أهمية القيادة الإبداعية في قدرة الأفراد على تنمية مواهبهم ومهارات التفكير الإبداعي لديهم، ومواكبة التطورات والتغيرات المتلاحقة في المؤسسات المعاصرة، بالإضافة إلى قدرة القيادة الإبداعية على التنبؤ بالمستقبل عبر ما تمتلكه من قدرات ومهارات إبداعية (القحطاني، ٢٠١٢). وتتجلى أهمية القيادة الإبداعية في أنها تؤدي أدواراً مهمة جداً في المؤسسات العامة والخاصة، ولها دور إستراتيجي يتمثل في الخطط المُعدّة، والأهداف التي تُصمّم وتنفّذ (الزهراني، ٢٠١٣).

وتكمن أهمية القيادة الإبداعية في تنمية المهارات الشخصية وتراكمها في التفكير الإبداعي الجماعي والتفاعل، وتحسين جودة القرارات المُصاغة لحلّ المشكلات على مستوى المُنظّمة ككل: بشرية أو فنية أو إدارية أو مالية (عوض الله، ٢٠١٨).

وترى الباحثة أن أهمية القيادة الإبداعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص والصفات الشخصية التي يَتميّز بها القائد المبدع، ومهاراته وقدراته المتميّزة والمتنوّعة، والأصالة في التفكير وأداء الأعمال، فضلاً عن المثابرة والمبادرة، والقدرة على التكيف مع التطوّرات السريعة والمتلاحقة على المستويين المحلي والعالمي.

أبعاد القيادة الإبداعية:

تناولت العديد من الدراسات السابقة القيادة الإبداعية، التي ركّزت على العديد من الأبعاد التي تمثلت في: المثابرة، والقابلية للتغير، والمبادرة والمجازفة، والقدرة على الاتصال والتواصل، وتحفيز الإبداع، والمعرفة الإبداعية، وقوة القائد وتأثيره، الكفاءة وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس والتابعين، والأصالة، والإيثار، والحساسية للمشكلات. وقد تم تصنيف أبعاد القيادة الإبداعية إلى عدة عناصر، نُوضّح على النحو الآتي:

الحساسية للمشكلات: هي القدرة على تحسّس المشكلات وإدراك طبيعتها، والقائد المُبدع هو الذي يمتلك القدرة على ملاحظة العديد من الأمور التي لا يمكن للآخرين ملاحظتها، وتتمثل في: قدرة الفرد على اكتشاف المشكلات المحيطة والمختلفة بالمواقف المختلفة، فالشخص المُبدع يستطيع رؤية كثير من المشكلات في الموقف الواحد، فهو يعي الأخطاء ونواحي القصور (القرشي، ٢٠١٥).

الأصالة: تعني القدرة على إنتاج استجابات أصيلة: أي قليلة التكرار داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، ويعني هذا أنه كلما قلّت درجة شيوع الفكرة؛ زادت درجة أصالتها، وتتميّز هذه الاستجابات بالجدة والقبول الاجتماعي (المري، ٢٠٢٠).

المبادرة: تعني: القدرة على إضافة تفصيلات جديدة ومتنوعة لفكرة أو حلّ لمشكلة من شأنها أن تساعد على تطويرها، وتتمثل في مدى الخبرة والمعرفة القائمة على مجالات أوسع، وتطوير وتحسين ما هو قائم، بحيث يصبح أكثر كفاءة وفاعلية، أو يؤدي أعمالاً جديدة لم يكن يؤديها من قبل، والمبادرة شكل من أشكال التفكير الابتكاري (نافع، ٢٠٢١).

المثابرة: قوة العزيمة والإصرار على الإنجاز، وتحمل المسؤولية، والزيادة في النضج الانفعالي، والاستمرار في العمل للوصول إلى حلول مبتكرة جديدة للمشكلات، والميل إلى الأعمال التي فيها تحدٍ وصبر، وهي إحدى السمات الشخصية المُبدعة المهمة، ويحب الفرد المُبدع روح المخاطرة، وأن يكون مستقلاً ومثابراً وعالي الدافعية، ومتشكّكاً، ومنفتحاً على الآراء الجديدة، وقادراً على التسامح مع العزلة، ولديه إحساس كبير بالفكاهة (رزيق، ٢٠١٥). ويرى الفرد الذي يتمتع بدرجة عالية من المثابرة؛ أنه فرد كفء قادر على التحكم فيما يحدث له، كما أنه يشعر بنجاحه في تحقيق ما يرغب من خلال العمل الذي يقوم به.

المرونة: هي القدرة على توليد أفكار متنوّعة، ليست من نوع الأفكار المتوقّعة عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغير المُثير أو متطلّبات الموقف، والمرونة هي عكس الجمود الذهني، الذي يعني تبني أنماط ذهنية محددة سلفاً وغير قابلة للتغير حسب ما تستدعي الحاجة، ومن أشكال المرونة: المرونة التلقائية، والمرونة التكيفية.

التَّميُّز المؤسسي:

تتجسّد أهمية التَّميُّز المؤسسي في الحفاظ على كفاءة المُنظَّمة وفعاليتها، بما يُحافظ على استدامة تقدّمها وتميُّزها من خلال العمليات والبرامج والتدريب في ظلّ التحدّيات التنافسية والمُتغيّرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي تتطلّب توفير المهارات اللازمة لتحقيق الإبداع والتَّميُّز في المُنظَّمة. ويهدف التَّميُّز المؤسسي إلى توفير مجموعة من المعايير الضرورية التي تُسهم في التحقق من جودة المُخرجات،

وقدرة المنظمة على تحقيق أهدافها، وتحقيق جوانب القوة والتميز في أدائها (Holten & Brenner, 2015).

مفهوم التميز المؤسسي: تتعدد مفاهيم التميز المؤسسي تبعاً للمجال الذي يعمل فيه، فالتميز في المفهوم التعليمي يعني: توازن احتياجات الطلبة، والكادر، والممولين، وجهات الاعتماد، بالإضافة إلى المجتمع المحلي (أبو سعدة، ٢٠٢١).

ويُعرف التميز المؤسسي بأنه: أسلوب إداري يمثل حالة سمو المؤسسة، وتفردها في أدائها بطريقة تميزها عن مثيلاتها من المنظمات المنافسة لها في العديد المجالات، مثل: جودة الخدمات المقدمة للمستفيدين، أو تميزها عن مثيلاتها بخدمة ما بعد البيع، أو كفاءتها في إدارة مواردها، أو تحقيقها لمستويات عالية في جودة الخدمات المقدمة أو الأرباح (الدغمي، ٢٠١٩).

ويمكن تعريف التميز المؤسسي بأنه: جملة من السلوكيات والممارسات والمعارف والمواهب المتبعة، التي تضمن سير الأعمال داخل المنظمة بشكل مثالي؛ مما يمكنها من تلبية مُتطلبات بيئة التنافس بشكل سريع وفعال (الدحيات، ٢٠١٩).

وتعرف الباحثة التميز المؤسسي بناءً على التعريفات السابقة بأنه: سعي المنظمة إلى اغتنام الفرص المتقدمة بالتخطيط الإستراتيجي، والسعي الدائم للتطوير والاستدامة في تقديم قيمة جديدة للعملاء وأصحاب المؤسسة، من خلال توقع احتياجاتهم وتلبيتها والقيام بكل شيء، وقدرتها على الحفاظ على الأداء التنافسي الإيجابي الذي يحقق التميز المؤسسي. أهداف التميز المؤسسي:

هناك العديد من الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها التميز المؤسسي، فالمنظمات بحاجة إلى وسائل وطرق للتعرف على العقبات التي تواجهها حال ظهورها، ومن أهداف التميز المؤسسي:

١. ربط إستراتيجيات المنظمة في مختلف المستويات الإدارية؛ لتحقيق نتائج إيجابية ملموسة من خلال المبادرات المتميزة؛ للعمل على رفع مستوى المنظمة، والوصول بها إلى تحقيق الميزة التنافسية (العليوي، ٢٠٢٣).

٢. المساهمة في إدارة التغيير التنظيمي، والانتقال بالمنظمات من وضعها الحالي إلى وضع أفضل وقادر على التنافس، يتصف بالإبداع والابتكار والتميز، وتحقيق أهداف المنظمات، ورسم الخطط المنهجية لأفضل الممارسات لذلك، بأقل التكاليف والجهود (عبدالمحسن، ٢٠٢٢).

٣. دراسة سبل تنفيذ منهجيات فرص التحسين والتطوير على مستوى المنظمة، وعلى مستوى الأفراد، عبر تطبيقات التميز، ونشر أفضل الممارسات، وبث روح

المسؤولية في مُتطلّبات الشراكة نحو المجتمع، وتقديم الخدمات المجتمعية، وتحقيق التواصل التنظيمي الفعّال في كافة الاتجاهات، وبين كل المستويات والعناصر؛ مما يحقّق التوافق التنظيمي، ويُسهّم في تحسين مستويات الأداء، وتحسين آليات حلّ المشكلات التنظيمية (عبد الله والطيب، ٢٠٢٢).

مراحل التَّميُز المؤسسي:

المرحلة الأولى: يُشكّل فيها فريق عمل داخل المُنظَّمة؛ لقيادة جودة الأداء وتطوير الأداء المؤسسي، ويجب على الفريق القيام بعمليات التوعية اللازمة حول أهمية تحقيق التَّميُز والجودة في الأداء، كما يجب عليه بناء ثقافة تدعم التطوير المؤسسي بدعم من الإدارة العليا للمؤسسة (Karam, 2019).

المرحلة الثانية: هي مرحلة التقييم الذاتي للمؤسسة، عبر عملية التقييم الذاتي تستطيع المؤسسة التَّعرُّف على نقاط القوة والضعف في مجالات العمل المختلفة، كما تكمن قوة التقييم الذاتي في أنه يمكّن كل مؤسسة من التَّعرُّف على وضعها الحالي وقدراتها وإمكاناتها المختلفة واحتياجاتها ومتطلّباتها نحو تحقيق التَّميُز وجودة الأداء المطلوبة وذلك بالرجوع إلى معايير ضمان الجودة (Lewis et al., 2015).

المرحلة الثالثة: مرحلة تحديد أولويات التطوير المؤسسي، التي يتم فيها معرفة نقاط القوة في الأداء المؤسسي، والجوانب التي تحتاج إلى التطوير والتحسين. وفي هذه المرحلة تُحدّد فجوات الأداء، وتُناقش أسباب تلك الفجوات، وتُحدّد الخطوات القادمة لها حسب الأهمية والحاجة والمصلحة العامة (الكردي، ٢٠١٨).

المرحلة الرابعة: مرحلة تصميم الخطة الإجرائية وإعدادها لتطوير الأداء المؤسسي؛ وهنا يُحدّد الجدول الزمني اللازم لإدارة هذه الخطة وتنفيذها، وتحديد الأهداف العامة لتطوير المدرسة، ومستويات الأداء المتوقع تحقيقها، وفي النهاية تحقيق الخطة وتنفيذها على أرض الواقع، وتحديد إستراتيجيات العمل، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات (Al shobaki & Abu-Naser, 2016).

المرحلة الخامسة: مرحلة مراقبة الأداء المتعلّق بتنفيذ الخطة الإجرائية وتقييمه؛ لتطوير الأداء المؤسسي، وهنا يُشكّل فريق مراقبة الأداء وتقييمه، وتعريفه بأساليب مراقبة الأداء وتقييمه وفقاً للأنشطة القائمة، والاتفاق على آليات المتابعة اللازمة وأدواتها، والاتفاق على جودة الأداء والأدلة والبراهين. والمطلوب متابعته، والتأكد من توافره على أرض الواقع، وكيفية تحليله وتقييمه؛ لاتخاذ القرارات المناسبة بشأنه؛ لضمان استمرارية تطوير الأداء؛ بهدف الوصول إلى أعلى مستوى ممكن من مؤشرات معايير ضمان الجودة في الأداء المؤسسي (Jundt et al., 2015).

أنواع التَّميُّز المؤسسي:

١. التَّميُّز القيادي: للقيادة العليا تأثير مباشر في التَّميُّز، عبر تنمية قدرات الأفراد وتشجيعهم على التوجُّه نحو الإبداع والتَّميُّز، من خلال تميُّزها في المهارة القيادية، وعلاقة العمل الفعَّالة، والقدرة على التفكير الابتكاري الذي يبتعد عن التقليد، فضلاً عن اهتمامها بتشجيع المنافسة بين الأفراد للخروج بالأفكار المهمة (بعزيز، ٢٠٢١).
٢. تميُّز الهيكل التنظيمي: يعني الاعتماد على هيكل تنظيمي يبتعد عن الروتين والبيروقراطية والإجراءات المركزية، واتباع هيكل تنظيمي يتصف بالمرونة؛ من أجل القدرة على التحديث، واستثمار الفرص، وسرعة اتخاذ القرارات، وكذلك قدرة الإطار الهيكلي الذي يربط أجزاء التنظيم، ويحدّد العلاقات بين الأعمال والمراكز والأقسام، والتعاون المتوقع بين أجزاء التنظيم، ويوضّح خطوط السلطة والمسؤولية بشكل يساعد على أداء الأنشطة المختلفة لتحقيق الأهداف المطلوبة (قنديل، ٢٠٢٠).
٣. تميُّز الإستراتيجية: بحيث يكون للمنظمة رؤية مستقبلية ضمن التغيرات المحيطة، مع وضع الخطط المناسبة لتحقيقها، ويتفق عليها العاملون ويسهمون في تحقيقها، والعمل عليها بالتدريب والتعلم والابتكار، وتميُّز الخطوات التي تتخذها المنظمة لتحقيق رؤيتها ورسالتها، وتبني خطة موحدة شاملة ومتكاملة تربط مزايا المنظمة بقدرتها الإستراتيجية على مواجهة التحديات المحيطة. وهو سعي المنظمة إلى تحقيق التَّميُّز في أدائها، عبر تحرُّكها وفق رؤية متكاملة وواضحة؛ تعدّ الإطار الصحيح والمنهج السليم للاستفادة من إمكانياتها ومواردها الحالية والممكنة؛ لتحقيق أهدافها، والتوجُّه نحو تبني خطط التطوير الإستراتيجي في المنظمة، وتحقيق التنسيق والتكامل الإستراتيجي في كل أجزاء المنظمة (الأخضر، ٢٠١٨).
٤. التَّميُّز البشري: ترجع أهمية العنصر البشري إلى عدة أسباب، منها: أن الإنسان صاحب القرار، وهو المسؤول عن الإبداع والابتكار، وهو وسيط التعلُّم في المنظمة. وعلى الرغم من الأساليب الكمية الحديثة في مجال عملية اتخاذ القرار التنظيمي؛ لكن العنصر البشري بكل المقاييس يعدُّ العنصر الحاكم في عملية اتخاذ القرار (الحريري، ٢٠١٤).
٥. تميُّز الثقافة التنظيمية: هو التعبير عن قيم الأفراد ذوي التأثير في منظمة ما؛ حيث إن هذه القيم تؤثر في القرارات ونمط الإدارة، كما تؤثر في علاقاتهم وتفاعلاتهم مع مرؤوسيه، وهو نسيج مركب من الأفكار، والمعتقدات، والعادات، والتقاليد،

وأساليب التفكير، والأنماط السلوكية، والتوقعات المشتركة بين العاملين في المنظمة الواحدة، التي تؤثر في العاملين فيها، وتُشكل شخصياتهم، وتتحكم في خبراتهم، وفي الوقت نفسه تؤثر في المنظمة، وتنعكس على جودة خدماتها، وكفاءة أدائها، ونوعية مخرجاتها، وقدرتها على تحقيق التميز (Al-Abrrow & Atshan, 2015).

ثانياً: الدراسات السابقة:

تعرض الباحثة في هذا القسم عدداً من الدراسات - العربية والأجنبية- ذات الصلة بموضوع الدراسة، وهي مرتبة من الأقدم إلى الأحدث، واشتمل عرضها على: (اسم الباحث، وسنة النشر، وعنوان البحث، وهدفه، والمنهج المتبع، بالإضافة إلى مجتمع الدراسة وعينتها، وأبرز نتائج الدراسة). ومن خلال التعليق على الدراسات السابقة، أشارت الباحثة إلى أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، بالإضافة إلى أوجه الاستفادة منها.

- دراسة كرم وكيثانا (Karam & Kitana 2020)، بعنوان: دراسة استكشافية للتعرف على أثر الأنماط القيادية في تحقيق التميز المؤسسي بالقطاع العام: دولة الإمارات العربية المتحدة. هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير الأساليب القيادية في التميز المؤسسي، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي بجمع البيانات من خلال استبانة ذاتية مكونة من (٤٩) فقرة، وأستخدم أخذ العينات الملائمة لجمع البيانات من (٣٢٩). وتُشير النتائج إلى وجود تأثير إيجابي بين النموذج التحويلي (القيادة التحويلية) في التميز المؤسسي.

- دراسة أبي عيادة وعبانة (٢٠٢١)، بعنوان: درجة تطبيق القيادة الإبداعية لدى القيادات التربوية في المدارس الأردنية. هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق القيادة الإبداعية لدى قادة المدارس، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، فيما تكونت عينة الدراسة من المعلمين والبالغ عددهم (١١٠) معلمين ومعلمات. وتوصلت الدراسة إلى أن مدى تطبيق القيادة الإبداعية في المدارس الأردنية جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغيري: الجنس وسنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ لصالح حملة درجة البكالوريوس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراحل الدراسية؛ لصالح المستوى الثاني من مرحلة التعليم الأساسي.

- دراسة عيسى (٢٠٢١)، بعنوان: دور القيادة المرتكزة على المبادئ في التميز المؤسسي تجاه المجتمع: دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمحافظة

الطائف. هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق أبعاد القيادة المرتكزة على المبادئ في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية بمحافظة الطائف، وأُعيد على المنهج الوصفي، وطُبقت الدراسة على عينة حجمها (٣٨٤) من المعلمين والمعلمات. وكان من أبرز نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول توافر الأبعاد المرتكزة على المبادئ بين المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية طبقاً للعمر والمستوى الوظيفي؛ باستثناء بُعد المستوى الشخصي، والالتزام بالعمل كمؤسسة مسؤولة في المجتمع بحسب المؤهل والخبرة، ووجود علاقة ارتباط متوسط وضعيفة بين أبعاد القيادة المرتكزة على المبادئ من جانب، وأبعاد التميز المؤسسي تجاه المجتمع من جانب آخر بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الحكومية بمحافظة الطائف.

— دراسة الشميري والظفيري (٢٠٢٢)، بعنوان: درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الإبداعية ومقترحات تعزيز دورها في تنمية المواهب لدى الطالبات. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الإبداعية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٥) معلمات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية من قبل مديرات المدارس الثانوية كانت عالية جداً.

— دراسة البربري (٢٠٢٢)، بعنوان: القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرضاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث في محافظة الشرقية. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور القيادة الإبداعية في تطبيق أبعاد وآليات الرضاقة التنظيمية بالمدارس الثانوية استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) من مدارس التعليم الثانوي بمحافظة الشرقية، حيث طبقت على (٣٣٧) من العاملين داخل الإدارات التعليمية في المدارس الثانوية الفنية الصناعية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة طردية بين متغيري البحث.

— دراسة براهيم وبرايمي (٢٠٢٢)، بعنوان: مستوى القيادة الإبداعية وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية: دراسة ميدانية في ولاية المسيلة في الجزائر. هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى القيادة الإبداعية وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية في المسيلة، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (٤٩٢) مديراً، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى القيادة الإبداعية، وارتفاع مستوى إدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية في المسيلة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الإبداعية وإدارة الوقت.

– دراسة عودة (٢٠٢٢)، بعنوان: دور الإدارة المدرسية في تحقيق التَّميُّز المؤسسي لدى المعلمين في ظل جائحة كورونا في مدارس محافظة الزرقاء. هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على دور الإدارة المدرسية في تحقيق التَّميُّز المؤسسي لدى المعلمين في ظل جائحة كورونا بمدارس محافظة الزرقاء، استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٠٠) من مديري مدارس التعليم الحكومي في المملكة الأردنية بمحافظة الزرقاء، وتوصّلت الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تحقيق التَّميُّز المؤسسي لدى المعلمين في ظل جائحة كورونا جاء بدرجة مرتفعة.

– دراسة الدوسري (Al-Dossary, 2023)، بعنوان: مدى توافر أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بوادي الدواسر وعلاقتها بالتَّميُّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين. هدفت الدراسة إلى التَّعرُّف على مدى توافر أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بوادي الدواسر، وعلاقتها بالتَّميُّز المؤسسي من وجهة نظر المعلمين، اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، واستُخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٩٥) معلماً من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة وادي الدواسر بالسعودية. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديري المدارس الثانوية بوادي الدواسر من وجهة نظر المعلمين بدرجة تقدير (كبيرة)، كما أظهرت النتائج أن مستوى التَّميُّز المؤسسي لدى المدارس الثانوية بوادي الدواسر من وجهة نظر المعلمين؛ جاء بدرجة تقدير (كبيرة).

التعقيب على الدراسات السابقة:

١- أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:
من حيث منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تشابهت مع دراسات: أبي عيادة وعبانة (٢٠٢١)، والبربري (٢٠٢٢)، والدوسري (٢٠٢٣).

من حيث أداة الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدامها الاستبانة أداة للدراسة، مثل دراسات: الدوسري (٢٠٢٣)، والرفاعي (٢٠٢٢)، وعودة (٢٠٢٢).

من حيث مجتمع الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المجتمع وعينة الدراسة في اختيارها للإدارة المدرسية مجتمعاً للدراسة، كدراستي: الرفاعي (٢٠٢٢)، وعودة (٢٠٢٢).

٢- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الحدود المكانية والموضوعية: طُبِّقَت الدراسة الحالية على مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها في محافظة الخرج، وهو ما تختلف به عن الدراسات السابقة.

من حيث مُتغيّرات الدراسة: شملت الدراسة الحالية القيادة الإبداعية مُتغيّرًا مستقلًا، في حين ركّزت على التَّميْز المؤسسي مُتغيّرًا تابعًا؛ وهو ما تختلف فيه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، من خلال تناولها لموضوعي: القيادة الإبداعية والتَّميْز المؤسسي لدى مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج في السعودية.

٣- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. بناء تصوّر شامل لمشكلة الدراسة، والتَّعرُّف على أسبابها، عبر الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة.

٢. بناء هيكل الدراسة النظري، والاستفادة من المراجع التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة.

٣. اختيار أداة الدراسة والأبعاد الخاصة بمتغيّراتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها.

منهج الدراسة:

بُغية تحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها؛ اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ويُعدّ هذا المنهج أحد أنواع المناهج الوصفية، ويُستخدم في قياس العلاقة بين متغيّرين (مُتغيّر مستقل، ومُتغيّر تابع)، وهل هذه العلاقة مُوجبة أو سالبة، ومن ثمّ التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقمية. وتعدّ العلاقات الارتباطية بمثابة خطوة أولية تساعد الباحث نحو دراسة أكثر شمولًا (العامري، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية كامل مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (٧٤) من مديرات ووكيلات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من (٣٣) من المديرات، و(٤١) من الوكيلات، حسب الإحصاءات الرسمية لوزارة التعليم بإدارة التعليم في محافظة الخرج.

أفراد الدراسة:

بسبب صغر حجم مجتمع الدراسة الكلي، والبالغ عددهم (٧٤) من مديرات ووكيلات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج؛ فقد شمل أفراد الدراسة مجتمعها بشكل كامل بأسلوب المسح الشامل؛ وبذلك تكوّنت أفراد الدراسة من (٧٤) من مديرات ووكيلات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج.

- خصائص أفراد الدراسة:

يمكن تصنيف أفراد الدراسة وفقاً للمجموعات الآتية: (المؤهل العلمي، والعمل الحالي، وعدد سنوات الخبرة)، حيث إنّ هذه المتغيرات لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، وتعكس الخلفية العلمية لأفراد الدراسة، وتفصيل تحليل هذه المتغيرات وفق النحو الآتي:

الجدول (١): توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النسبة المئوية	التكرارات	المؤهل العلمي
86.5 %	64	بكالوريوس
12.2 %	9	ماجستير
1.4 %	1	دكتوراه
100.0 %	74	المجموع
النسبة المئوية	التكرارات	العمل الحالي
56.8 %	42	وكيلة مدرسة
43.2 %	32	مديرة
100.0 %	74	المجموع
النسبة المئوية	التكرارات	عدد سنوات الخبرة
13.5 %	10	أقل من 5 سنوات
21.6 %	16	5 - 10 سنوات
64.9 %	48	أكثر من 10 سنوات
100.0 %	74	المجموع

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة الحالية، حيث تكونت الاستبانة من قسمين ركز الجانب الأول على المتغيرات الديموغرافية لأفراد الدراسة فيما تطرق الجانب الثاني إلى محاور متغيرات الدراسة، حيث تكونت محاور الدراسة من (٤٤) فقرة، موزعة على محورين: اشتمل المحور الأول (أبعاد القيادة الإبداعية) ويتكون من (٢٨) فقرة، تم تقسيمها إلى (٥) أبعاد، في حين تطرق المحور الثاني إلى فقرات التميز المؤسسي وعددها (١٦) فقرة. ثبات أداة الدراسة:

يهدف التحقق من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)، تم استخدام معادلة (الفا كرونباخ)، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات الناتجة عن مؤشر (الفا كرونباخ):

جدول (٢): مُعَامِل الثبات لمحاوَر الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

محاوَر الدراسة	أبعاد الدراسة	عدد الفقرات	ثبات المحوَر
المُتَغَيَّرَات المستقلة	المبادرة	6	0.95
	المرونة	6	0.96
	الأصالة	5	0.93
	المتابعة	5	0.96
	الحساسية للمشكلات	6	0.97
مُعَامِل الثبات لفقرات محور القيادة الإبداعية			0.98
مُعَامِل الثبات لفقرات محور (التميز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج)			0.98
مجموع فقرات الاستبانة ككل			0.99

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

مناقشة نتائج السؤال الأول وتفسيرها: ما درجة توافر أبعاد القيادة الإبداعية (المتابعة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن؟ للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبَت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافر أبعاد القيادة الإبداعية: (المتابعة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد القيادة الإبداعية:

(المتابعة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن

رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة النسبية المنوية	ترتيب البُعد	درجة الممارسة
١	المبادرة	4.22	0.88	84.4%	4	عالية جداً
٢	المرونة	4.38	0.93	87.6%	1	عالية جداً
٣	الأصالة	4.18	0.78	83.6%	5	عالية
٤	المتابعة	4.38	0.84	87.6%	2	عالية جداً
٥	الحساسية للمشكلات	4.23	1.02	84.6%	3	عالية جداً
درجة توفر القيادة الإبداعية ككل		4.28	0.85	85.6%	عالية جداً	

يُشير الجدول رقم (٣) إلى درجة توافر القيادة الإبداعية وأبعادها: (المثابرة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات) لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن، وبعد تحليل النتائج التي حُصل عليها؛ تبين أن القيادة الإبداعية متوافرة بدرجة (عالية جداً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.28)، بانحراف معياري (0.85)، وأن بُعد المرونة جاء في المرتبة الأولى بين أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج، بمتوسط حسابي (4.38)، يليه في المرتبة الثانية بُعد المثابرة، بمتوسط حسابي (4.38)، وبُعد الحساسية للمشكلات في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي (4.23)، وفي المرتبة الرابعة بُعد المبادرة، بمتوسط حسابي (4.22)، في حين جاء في المرتبة الخامسة بُعد الأصالة، بمتوسط حسابي (4.18).

وقد يعود توافر أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج بدرجة (عالية جداً) إلى توافر مقومات تطبيق نمط القيادة الإبداعية لدى مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠٢٣)، التي أظهرت أن ممارسة المعلمين لأبعاد القيادة الإبداعية جاءت بدرجة مرتفعة، كما اتفقت مع دراسة الشميري والظفيري (٢٠٢٢)، التي أظهرت أن ممارسة القيادة الإبداعية جاءت بدرجة عالية جداً. ولمزيد من الإيضاح فقد حسبت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل بُعد على حدة، كما يأتي:

١. بُعد المبادرة:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات بُعد المثابرة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب الفقرات	درجة الممارسة
١	أبادر لإنجاز الأعمال والمهام المبتكرة بمبادرة شخصية.	4.21	0.99	84.2%	5	عالية جداً
٢	أسخر مواقف العمل اليومية للتعليم الذاتي والتعليم المستمر.	4.29	0.98	85.8%	1	عالية جداً
٣	استخدم طرقاً متنوعة لتحقيق الأهداف المطلوبة.	4.28	0.92	85.6%	2	عالية جداً
٤	أبحث عن كل جديد في العمل المدرسي.	4.24	1.08	84.8%	3	عالية جداً
٥	أميل لإنجاز المهام التي تتطلب قدرات وإمكانات عالية.	4.22	0.94	84.4%	4	عالية جداً

٦	استخدم الابتكار في أداء الأعمال.	4.05	0.94	81%	6	عالية
	درجة توفر المثابرة ككل	4.22	0.88	84.4%		عالية جداً

من خلال الجدول أعلاه؛ يُستنتج أنّ درجة توافر بُعد المثابرة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن؛ جاءت بدرجة (عالية جداً)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.22)، الذي يُشير إلى درجة توفر عالية جداً لهذا البُعد. كما يتبيّن أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد المثابرة؛ إذ تراوحت المتوسطات ما بين (4.05 – 4.29)، التي تُشير إلى درجة ممارسة (عالية – عالية جداً).

كما يتضح من الجدول رقم (٤) ما يأتي: جاءت العبارة: (أسخّر مواقف العمل اليومية للتعلّم الذاتي والتعليم المستمر) بالمرتبة الأولى، بدرجة ممارسة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي (٤.٢٩). وقد يعود ذلك إلى أنه كلما سخرت المديرية والوكالة عملهما للتعلّم الذاتي؛ زادت درج التحسّن والتطور لديهما. كما جاءت العبارة: (أستخدم طرقاً متنوّعة لتحقيق الأهداف المطلوبة) بالمرتبة الثانية، وبدرجة ممارسة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي (٤.٢٨)، كما جاءت العبارة (أستخدم الابتكار في أداء الأعمال) بالمرتبة السادسة والأخيرة، وبدرجة ممارسة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٤.٠٥)؛ وقد يعود ذلك إلى طبيعة عمل المديرات والوكيلات وكمية المهام الموكلة إليهن؛ مما يتطلّب منهن درجة عالية من الابتكار والبحث عن كل ما هو جديد في العمل المدرسي.

٢. بُعد المرونة:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات بُعد المرونة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب الفقرة	درجة الممارسة
١	أهتم بالأفكار الجديدة التي تُسهم في تحسين العمل المدرسي.	4.33	1.05	86.6%	5	عالية جداً
٢	أتعامل مع المعلمين في المدرسة بطريقة تُسهم في تنمية الإبداع لديهم.	4.37	0.96	87.4%	4	عالية جداً
٣	أناقش الأفكار المطروحة من المعلمين؛ حتى وإن كانت مخالفة لرأيي.	4.45	0.95	89%	2	عالية جداً
٤	لديّ القدرة على التكيف مع طبيعة المواقف المختلفة.	4.39	0.97	87.8%	3	عالية جداً

٥	أمنح المعلمين الصلاحيات لتسهيل العمل داخل المدرسة.	4.28	1.04	85.4%	6	عالية جدًا
٦	أقبل الأفكار الجديدة التي تهدف إلى حل المشكلات.	4.47	1.03	89.4%	1	عالية جدًا
درجة توفر المرونة ككل		4.38	0.93	87.6%	عالية جدًا	

من خلال الجدول أعلاه؛ يُستنتج أنَّ درجة توفر بُعد المرونة جاءت بدرجة (عالية جدًا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.38)، ويُشير إلى درجة توافر عالية جدًا لهذا البُعد، وأن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد المرونة؛ إذ تراوحت المتوسطات ما بين (4.28 - 4.47)، وتُشير إلى درجة ممارسة (عالية جدًا).

كما يتضح من الجدول رقم (٥) ما يأتي: جاءت العبارة (أقبل الأفكار الجديدة التي تهدف إلى حل المشكلات) بالمرتبة الأولى، بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبمتوسط حسابي (٤.٤٧)؛ وقد يعود ذلك إلى طبيعة عمل المديرات والوكيلات القيادي، الذي يتطلب منهن بشكل دائم تقبل الأفكار الجديدة التي تهدف إلى حل المشكلات، كما جاءت العبارة: (أمنح المعلمين الصلاحيات لتسهيل العمل داخل المدرسة) بالمرتبة السادسة والأخيرة، وبدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبمتوسط حسابي (٤.٢٨). وقد يعود ذلك إلى اهتمام المديرات والوكيلات بالنتائج التي سيحصل عليها، حيث تمنح المعلمين الصلاحيات لتسهيل العمل داخل المدرسة، من خلال توفير الوقت والجهد في العمل.

٣. بُعد الأصالة:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات بُعد الأصالة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب الفقرة	درجة الممارسة
١	أحل المشكلات بطرق غير مألوف وإبداعية.	3.89	0.91	77.8%	5	عالية
٢	لدي القدرة على استخدام الأفكار الإبداعية لحل المشكلات المماثلة.	4.01	0.91	80.2%	4	عالية
٣	أحقر المعلمين على تحقيق التميز المؤسسي للمدرسة.	4.24	0.90	84.8%	3	عالية جدًا
٤	أشجع أفكار المعلمين التي تنسم بالأصالة.	4.40	0.84	88%	1	عالية جدًا
٥	أسعى باستمرار للاطلاع على كل	4.36	0.86	87.2%	2	عالية جدًا

جديد في الإدارة المدرسية.	4.18	0.78	83.6%	عالية
درجة توفر الأصالة ككل				

من الجدول أعلاه؛ يُستنتج أنّ درجة توافر بُعد الأصالة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج - من وجهة نظرهن- جاءت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.18)، الذي يُشير إلى درجة توافر عالية جداً لهذا البُعد. كما يتضح أن هناك تفاوتاً في استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الأصالة، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4.40 - 3.89)، وتُشير إلى درجة ممارسة (عالية- عالية جداً).

كما يتبين من الجدول رقم (٦) ما يأتي: جاءت العبارة: (أشجع أفكار المعلمين التي تتسم بالأصالة) بالمرتبة الأولى، بدرجة ممارسة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي (٤.٤٠)؛ وقد يعود ذلك إلى تفويض صلاحيات تخصّ اتخاذ القرار، عبر الحصول على أفكار جديدة تتسم بالأصالة، وتساعد على تحسين العمل المدرس بشكل مناسب؛ لذلك تشجّع المديرات والوكيلات أفكار المعلمات التي تتسم بالأصالة، كما جاءت العبارة: (أحلّ المشكلات بطرق غير مألوف وإبداعية) بالمرتبة الخامسة والأخيرة، وبدرجة ممارسة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٣.٨٩)؛ وقد يعود ذلك إلى طبيعة المشكلات التي تواجه المديرات والوكيلات في العمل المدرسي، التي تتطلب قدرًا عاليًا من الإبداع والابتكار؛ لذلك تبحث المديرات والوكيلات عن الأفكار الخارجة عن المألوف؛ لتطبيقها والاستفادة منها.

٤. بُعد المثابرة:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات بُعد المثابرة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب الفقرة	درجة الممارسة
١	أتابع العمل بهمة من أجلّ تحقيق أهداف المدرسة.	4.39	0.87	87.8%	3	عالية جداً
٢	أبحث عن أفضل البدائل في حلّ المشكلات.	4.44	0.86	88.8%	1	عالية جداً
٣	أتمتع بقدرات على التركيز الشديد؛ رغم المُعوقات التي تواجه العمل المدرسي.	4.25	0.93	85%	5	عالية جداً
٤	أثق بما أملك من قدرات تساعدني على تحقيق الأهداف المطلوبة.	4.36	0.94	87.2%	4	عالية جداً
٥	أسعى إلى إزالة العقبات أمام	4.44	0.87	88.8%	2	عالية جداً



المعلمين	4.38	0.84	87.6%	عالية جدًا
درجة توفر المثابرة ككل				

من خلال الجدول أعلاه نستنتج بأن درجة توفر بُعد المثابرة كأحد أبعاد القيادة الإبداعية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن جاءت بدرجة (عالية جدًا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.38)، والذي يشير إلى درجة توفر عالية جدًا لهذا البُعد. كما يتضح من النتائج في الجدول السابق بأن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الأصالة حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4.25 - 4.44) والتي تشير إلى درجة ممارسة (عالية جدًا).

كما يتضح من الجدول رقم (٧) ما يلي: جاءت العبارة (أبحث عن أفضل البدائل في حل المشكلات) بالمرتبة الأولى بدرجة ممارسة (عالية جدًا) وبمتوسط حسابي (٤.٤٤) وقد يعود ذلك إلى طبيعة عمل كل من المديرات والوكيلات الذي يتطلب منهن المثابرة بصفة دائمة لإيجاد أفضل الحلول للمشكلات وعدم حل المشكلات بالطرق التقليدية المعروفة، كما جاءت العبارة (أتمتع بقدرات على التركيز الشديد رغم المعوقات التي تواجه العمل المدرسي) بالمرتبة الخامسة والأخيرة وبدرجة مما رسة (عالية جدًا) وبمتوسط حسابي (٤.٢٥)، وقد يعود ذلك إلى مدى إدراك مديرات ووكيلات المدارس الثانوية الحكومية إلى أهمية القادة الإبداعية وأهمية عنصر المثابرة في أداء الأعمال وما له من تأثير على التحسين والتطوير المستمر مما يتطلب منهن التمتع بقدرات عالية على التركيز على أداء الأعمال بطريقة عالية بالرغم من وجود مُعَوِّقات تواجه العمل المدرسي.

٥. بُعد الحساسية للمشكلات:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات بُعد الحساسية للمشكلات لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب الفقرة	درجة الممارسة
١	أجمع أكبر قدر من المعلومات؛ بهدف تحديد جوانب المشكلة.	4.24	1.07	84.8%	2	عالية جدًا
٢	أسعى لمعرفة جوانب القصور والضعف في بيئة العمل قبل وقوع المشكلة.	4.24	1.08	84.8%	3	عالية جدًا
٣	أسارع إلى تحديد أي مشكلة	4.32	1.07	86.4%	1	عالية جدًا



					تواجه المدرسة.	
٤	أعمل على وضع العديد من الحلول والبدائل؛ لحلّ المشكلات التي قد تواجه المدرسة.	4.24	1.04	84.8%	4	عالية جدًا
٥	أتصرّف بحكمة في مواجهة مشكلات العمل.	4.21	1.06	84.2%	5	عالية جدًا
٦	أستأور مع مختصين؛ بهدف حلّ مشاكل محددة.	4.12	1.21	82.4%	6	عالية
	درجة توفر الحساسية للمشكلات ككل	4.23	1.02	84.6%		عالية جدًا

من الجدول أعلاه؛ تستنتج الباحثة أنّ درجة توافر بُعد الحساسية للمشكلات لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج - من وجهة نظرهن- جاءت بدرجة (عالية جدًا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.23)، ويُشير إلى درجة توافر عالية جدًا لهذا البُعد. كما يتبيّن أنّ هناك تفاوتًا في استجابات أفراد الدراسة على عبارات بُعد الحساسية للمشكلات، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (4.12 – 4.32)، وتُشير إلى درجة ممارسة (عالية -عالية جدًا). كما يتضح من الجدول رقم (٨) ما يأتي: جاءت العبارة: (أسارع إلى تحديد أي مشكلة تواجه المدرسة) بالمرتبة الأولى، بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبمتوسط حسابي (٤.٣٢)؛ وقد يعود ذلك إلى أهمية عامل الحساسية للمشكلات والبحث عن الأسباب التي يمكن أن تؤدي إلى وقوع المشكلة قبل حدوثها؛ ومن ثمّ حلها ومعالجتها بأفضل الطرق الممكنة، كما جاءت العبارة: (أستأور مع مختصين؛ بهدف حلّ مشاكل محددة) بالمرتبة السادسة والأخيرة، وبدرجة ممارسة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٤.١٢). وقد يعود ذلك إلى مدى إدراك مديرات ووكيلات المدرسة الثانوية الحكومية إلى أهمية التشاور الدائم مع مختصين لحلّ مشكلات محددة؛ لما لذلك من أهمية في تطوير الأداء وتحسينه، بالإضافة إلى القدرة والجاهزية لأي مشكلة صغيرة أو كبيرة يمكن أن تواجه سير العمل المدرسي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني وتفسيرها: ما مستوى التّميّز المؤسسي لدى مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديراتها ووكيلاتها؟

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات لعبارات محور التَّميُّز المؤسسي لدى مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديراتها ووكيلاتها

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	ترتيب الفقرة	درجة الممارسة
١	تستفيد المدرسة من تجاربها السابقة في تطوير الخدمات المتنوعة المقدمة.	4.13	1.02	82.6%	8	عالية
٢	تبنى إدارة المدرسة علاقات طيبة مع أولياء الأمور.	4.27	1.03	85.4%	1	عالية جداً
٣	تتبع المدرسة نظاماً للصيانة الدورية لجميع المعدات المدرسية.	4.13	1.05	82.6%	9	عالية
٤	تتفاعل المدرسة بصورة مستمرة بمواقع التواصل الاجتماعي.	4.06	1.12	81.2%	14	عالية
٥	تمتلك المدرسة خططاً تشغيلية معتمدة كجزء من خطة الوزارة.	4.24	1.00	84.8%	2	عالية جداً
٦	تُطور قدرات المعلمين داخل المدرسة بشكل مستمر.	4.21	1.07	84.2%	4	عالية جداً
٧	توظف المدرسة التكنولوجيا الحديثة في إجراءات تقديم الخدمات.	4.22	1.01	84.4%	3	عالية جداً
٨	يتوافر في المدرسة نظام معلومات خاص بحفظ الوثائق وتداولها واستدعائها.	3.91	1.10	78.2%	15	عالية
٩	تحرص إدارة المدرسة على وضع خطة للطوارئ.	4.09	1.03	81.8%	12	عالية
١٠	يُحفِّز المعلمين على التفكير الإبداعي في أداء الأعمال الموكلة إليهم.	4.20	1.07	84%	5	عالية جداً
١١	يُشارك المعلمين في صياغة الأهداف والغايات للمدرسة.	4.09	1.06	81.8%	13	عالية
١٢	تعقد المدرسة دورات تدريبية على التقنية لموظفيها.	3.86	1.23	77.2%	16	عالية
١٣	تبنى إدارة المدرسة علاقات عمل فعالة مع المعلمين لديها.	4.17	1.12	83.4%	7	عالية
١٤	تدعم الإدارة المدرسية مشاركة الطلاب في المسابقات المحلية والدولية.	4.18	1.10	83.6%	6	عالية
١٥	توفّر الإدارة المدرسية بيئة عمل مناسبة لإنجاح العملية التعليمية.	4.10	1.21	82%	11	عالية
١٦	أحرص على الموازنة بين إمكانيات المدرسة وخطط العمل.	4.13	1.10	82.6%	10	عالية
مستوى التَّميُّز المؤسسي ككل		4.13	0.98	82.6%		عالية

من الجدول أعلاه؛ تستنتج الباحثة أنّ مستوى التَّميُّز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج - من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها- جاءت بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.13)، ويُشير إلى درجة توافر عالية جداً لهذا المحور. وإجمالاً يمكن القول إنّ الاتجاه العام لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى التميز المؤسسي من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها كان بدرجة جيدة. وقد يُعزى ذلك إلى زيادة وعي أفراد الدراسة (مديرات ووكيلات مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج) بهذه العبارات، وأنّ لديهم اتجاهاً ايجابياً على أهمية تحقيق التميز المؤسسي بمدارس المرحلة الثانوية، الأمر الذي يتطلب العمل على تحديد المتطلبات اللازمة لتحقيقه بالمدارس الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج وبدرجة مرتفعة.

كما يتبيّن أنّ هناك تفاوتاً في استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور التَّميُّز المؤسسي، حيث تراوحت المتوسطات ما بين (3.86 – 4.27)، وتُشير إلى درجة ممارسة (عالية - عالية جداً)، كما يمكن تسليط الضوء على فقرات هذا المحور من خلال التحليل الآتي:

جاءت العبارة: (تبني إدارة المدرسة علاقات طيبة مع أولياء الأمور) بالمرتبة الأولى، بدرجة ممارسة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي (٤.٢٧)؛ وقد يعود ذلك إلى أهمية إنشاء علاقات مع أصحاب المصلحة؛ وبالتالي حرص المدرسة على التواصل مع أولياء الأمور، بوصفهم طرفاً مهماً في نجاح العملية التعليمية. كما جاءت العبارة: (تمتلك المدرسة خططاً تشغيلية معتمدة كجزء من خطة الوزارة) بالمرتبة الثانية، وبدرجة ممارسة (عالية جداً)، وبمتوسط حسابي (٤.٢٤)؛ وقد يعود ذلك إلى أهمية إنشاء خطة تشغيلية تتوافق مع الخطط الاستراتيجية الموضوعية؛ مما يساعد على تحقيق أهداف المدرسة بما يتوافق مع الأهداف التي وضعتها الوزارة.

كما جاءت العبارة: (تعقد المدرسة دورات تدريبية على التقنية لموظفيها) بالمرتبة السادسة عشرة والأخيرة، وبدرجة ممارسة (عالية)، وبمتوسط حسابي (٣.٨٦)؛ وقد يعود ذلك إلى مدى إدراك مدارس المرحلة الثانوية الحكومية لأهمية الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لموظفيها؛ مما يساعد على تحسين الأداء وتحقيق التَّميُّز المؤسسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠٢٣)، التي أظهرت أنّ مستوى التَّميُّز المؤسسي لدى المدارس الثانوية جاء بدرجة مرتفعة، وبدرجة تقدير كبيرة. كما اتفقت مع دراسة الأقرع (٢٠٢٢)، التي توصّلت إلى أنّ تطبيق التَّميُّز المؤسسي في وزارة التربية والتعليم جاء بدرجة مرتفعة.

٣-٤ مناقشة نتائج السؤال الثالث وتفسيرها: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القيادة الإبداعية: (المثابرة، والمرونة، والأصالة، والمبادرة، والحساسية للمشكلات)، والتَّميُّز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية؟

جدول (١٠): قيم مُعامل الارتباط بيرسون؛ لتوضيح العلاقة بين القيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية

التَّميُّز المؤسسي	القيادة الإبداعية		
0.85**	1	مُعامل الارتباط	القيادة الإبداعية
0.001	-	مستوى المعنوية	
74	74	حجم الدارسة	
1	0.85**	مُعامل الارتباط	التَّميُّز المؤسسي
-	0.001	مستوى المعنوية	
74	74	حجم الدارسة	

** دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتبيّن من الجدول السابق؛ وجود علاقة ارتباط طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)، بين القيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي، من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، حيث بلغت قوة العلاقة بين المتغيرين (٠.٨٥)، وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن ممارسة القيادة الإبداعية وتطبيق أبعادها؛ يُسهم بنسبة كبيرة في تحقيق التَّميُّز المؤسسي للمدارس.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الأقرع (٢٠٢٢)، التي تضمّنت نتائجها وجود علاقة بين واقع القيادة الإبداعية وتعزيز التَّميُّز المؤسسي، كما اتفقت مع دراسة الدوسري (٢٠٢٣)، التي توصّلت إلى وجود علاقة قوية بين القيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي.

جدول (١١): قيم مُعامل الارتباط بيرسون؛ لتوضيح العلاقة بين أبعاد القيادة الإبداعية والتميز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية

التميز المؤسسي		
**0.78	مُعامل الارتباط	المبادرة
0.001	مستوى المعنوية	
74	حجم الدارسة	
**0.80	مُعامل الارتباط	المرونة
0.001	مستوى المعنوية	
74	حجم الدارسة	
**0.77	مُعامل الارتباط	الأصالة
0.001	مستوى المعنوية	
74	حجم الدارسة	
**0.80	مُعامل الارتباط	المثابرة
0.001	مستوى المعنوية	
74	حجم الدارسة	
**0.85	مُعامل الارتباط	الحساسية للمشكلات
0.001	مستوى المعنوية	
74	حجم الدارسة	

** دال عند مستوى دلالة (0.01).

يتضح من الجدول السابق؛ وجود علاقة ارتباط طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)، بين أبعاد القيادة الإبداعية والتميز المؤسسي - من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج- حيث بلغت قوة العلاقة بين مُتغير الحساسية للمشكلات والتميز المؤسسي (٠.٨٥)، وبين مُتغير المثابرة والتميز المؤسسي (٠.٨٠)، وبين مُتغير المرونة

والتَّمَيُّز المؤسسي (٠.٨٠)، وبين مُتَغَيِّر المبادرة والتَّمَيُّز المؤسسي (٠.٧٨)، وبين مُتَغَيِّر الأصالة والتَّمَيُّز المؤسسي (٠.٧٧)؛ وتُفسَّر هذه النتيجة بأنَّ تطبيق أبعادها يُسهم بنسبة كبيرة في تحقيق التَّمَيُّز المؤسسي للمدارس.

٤-٤ مناقشة نتائج السؤال الرابع وتفسيرها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتَّمَيُّز المؤسسي، تبعاً للمتغيرات الآتية: (المؤهل العلمي، والعمل الحالي، وعدد سنوات الخبرة)؟ وفيما يأتي عرض لأبرز النتائج المُتعلِّقة بهذا السؤال:

١- مُتَغَيِّر المؤهل العلمي:

استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة؛ لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتَّمَيُّز المؤسسي، تبعاً لمُتَغَيِّر المؤهل العلمي، ويبيِّن الجدول الآتي نتائج اختبار أنوفا للدلالة على الفرق بين المتوسطات.

جدول (١٢): نتائج اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للدلالة على الفروق لمُتَغَيِّر

المؤهل العلمي

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
القيادة الإبداعية	بين المجموعات	1.94	2	0.973	1.361	0.263
	داخل المجموعات	50.79	71	0.715		
	المجموع	52.74	73			
التَّمَيُّز المؤسسي	بين المجموعات	1.720	2	0.860	0.881	0.419
	داخل المجموعات	69.332	71	0.977		
	المجموع	71.053	73			

بالنظر إلى الجدول (٤-١٠)، يتضح أنه لا توجد فروقات جوهرية ذات دلالة إحصائية في القيادة الإبداعية والتَّمَيُّز المؤسسي، حيث كانت قيمة (sig) أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتَّمَيُّز المؤسسي، تبعاً لمُتَغَيِّر المؤهل العلمي.

٢- مُتَغَيِّر العمل الحالي:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لممارسة مديرات مدارس المرحلة

الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتميز المؤسسي، تبعاً لمُتَغَيِّر العمل الحالي، ويبيّن الجدول الآتي نتائج اختبار (ت) للدلالة على الفرق بين المتوسطات.

جدول (١٣): نتائج اختبار (ت) للدلالة على الفروق لمُتَغَيِّر العمل الحالي

المحور	العمل الحالي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
القيادة الإبداعية	وكيلة	42	4.46	0.62	2.234	0.029
	مديرة مدرسة	32	4.03	1.03		
التميز المؤسسي	وكيلة	42	4.26	0.89	1.308	0.195
	مديرة مدرسة	32	3.95	1.08		

بالنظر إلى الجدول رقم (١٣)، يتبين أنه توجد فروقات جوهرية ذات دلالة إحصائية في القيادة الإبداعية؛ لكن لا توجد فروقات جوهرية في التميز المؤسسي، حيث كانت قيمة (sig) أكبر من (٠.٠٥)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتميز المؤسسي، تبعاً لمُتَغَيِّر المؤهل العلمي.

٣- مُتَغَيِّر سنوات الخبرة:

استخدمت الباحثة اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة؛ لتحديد الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتميز المؤسسي، تبعاً لمُتَغَيِّر سنوات الخبرة، ويبيّن الجدول الآتي نتائج اختبار أنوفا للدلالة على الفرق بين المتوسطات.

جدول (١٤): نتائج اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للدلالة على الفروق في مُتَغَيِّر سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
القيادة الإبداعية	بين المجموعات	8.14	2	4.074	6.486	0.003
	داخل المجموعات	44.59	71	0.28		
	المجموع	52.74	73			
التميز	بين المجموعات	8.63	2	4.319	4.913	0.010

		0.879	71	62.41	داخل المجموعات	المؤسسي
			73	71.053	المجموع	

بالاطلاع على الجدول (١٤)، الذي يُشير إلى الفروق بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتّميّز المؤسسي، تبعًا لمُتغيّر سنوات الخبرة؛ يتضح أنه توجد فروقات جوهرية ذات دلالة إحصائية في القيادة الإبداعية والتّميّز المؤسسي، حيث كانت قيمة (sig) أقل من (٠.٠٥)؛ مما يُشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد مجتمع الدراسة لممارسة مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج للقيادة الإبداعية والتّميّز المؤسسي، تبعًا لمُتغيّر سنوات الخبرة.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات

نتائج الدراسة:

- ١- جاء توافر القيادة الإبداعية لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (4.28)، بانحراف معياري (0.85).
- ٢- جاء توافر بُعد المبادرة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (4.22)، بانحراف معياري (0.88).
- ٣- أتى توافر بُعد المرونة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (4.38)، بانحراف معياري (0.93).
- ٤- جاء توافر بُعد الأصالة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (4.18)، بانحراف معياري (0.78).
- ٥- أتى توافر بُعد المثابرة لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (4.38)، بانحراف معياري (0.84).
- ٦- جاء توافر بُعد الحساسية للمشكلات لدى مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج من وجهة نظرهن بدرجة ممارسة (عالية جدًا)، وبلغ المتوسط الحسابي العام (4.23)، بانحراف معياري (1.02).

٧- جاء مستوى التَّميُّز المؤسسي في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة الخرج - من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها- بدرجة (عالية)، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.13)، بانحراف معياري (0.98).

٨- وجود علاقة ارتباط طردية قوية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$)، بين القيادة الإبداعية والتَّميُّز المؤسسي من وجهة نظر مديرات مدارس المرحلة الثانوية الحكومية ووكيلاتها بمحافظة الخرج في المملكة العربية السعودية.

توصيات الدراسة:

- ١- توصي الدراسة بضرورة تهيئة برامج تدريبية وورش عمل فيما يخص حلّ المشكلات وفق طرق التفكير الحديثة، وتطبيق الإستراتيجيات المناسبة لذلك.
- ٢- توصي الدراسة بضرورة تعزيز التواصل، واقتراح أفكار إبداعية تُسهم في إنجاز الأعمال بطرق أكثر ابتكارية.
- ٣- توصي الدراسة بضرورة منح المعلمين بعض الصلاحيات، التي من شأنها تسهيل العملية لتعليمية داخل المدرسة بما لا يتعارض مع مبدأ تفويض الصلاحيات الرئيس داخل المدرسة.
- ٤- توصي الدراسة بضرورة تعزيز ثقافة التوازن بين الحياة الشخصية والعمل؛ مما يخفّف من ضغط العمل لدى المديرات والوكيلات؛ ومن ثمّ يمنح درجة عالية من التركيز في أداء الأعمال.
- ٥- توصي الدراسة بضرورة تعزيز ثقافة التواصل مع مختصين أصحاب خبرة من داخل المدرسة وخارجها؛ الأمر الذي يُسهم في حلّ المشكلات المعقّدة، والحصول على أفكار خارجة عن المألوف.
- ٦- توصي الدراسة بضرورة تكثيف الدورات التدريبية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ الأمر الذي يوفّر خدمات وميزات متنوّعة لتقديم الخدمة التعليمية وإدارة المهام والاختبارات، وتتابع تقدّم الطلاب.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع العربية

- إبراهيمي، مختار، وبراهيمي، سامية. (٢٠٢٢). مستوى القيادة الإبداعية وإدارة الوقت لدى مديري المدارس الابتدائية: دراسة ميدانية في ولاية المسيلة. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٤ (١)، ٢٤١-٢٦١.
- أبو سعدة، أحمد رياض. (٢٠٢١). إدارة التَّمْيِز المؤسسي كمدخل لتطوير الأداء الإداري في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥ (١٥).
- أبو عيادة، هبة، وعبابنة، صالح. (٢٠٢١). درجة تطبيق القيادة الإبداعية لدى القيادات التربوية في المدارس الأردنية. مجلة دراسات، ١ (٩٩)، ٦٣-٨٧.
- أمانة، بعزیز. (٢٠٢١). ممارسات إدارة الموارد البشرية وأثرها على التَّمْيِز المؤسسي: دراسة حالة مؤسسة سونالغاز الوطنية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة العربي بن مهيدي.
- الباز، عفاف. (٢٠٢٠). دور القيادة الإبداعية في إدارة الأزمات. مجلة النهضة، ١١ (٣)، ٨٢-٥٤.
- البربري، محمد أحمد. (٢٠٢٢). القيادة الإبداعية كمدخل لتحقيق الرقابة التنظيمية بالمدارس الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث في محافظة الشرقية: دراسة ميدانية. المجلة التربوية في جامعة الشارقة، ٩٩ (٩٩)، ٨٢٩-٩٧٢.
- الحر، عبد العزيز. (٢٠١٧). القيادة في مدارس المستقبل. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الحربي، رباب، خضر، خلود، والغامدي سعيد. (٢٠٢٢). دور القيادة المدرسية في تطبيق برنامج صعوبات التَّعَلُّم في المدارس الحكومية بمحافظة جدة من وجهة نظر معلمي ومعلمات صعوبات التعليم. المجلة العربية للنشر العلمي، ٤ (٢).
- الحربي، قاسم. (٢٠١١). رؤية إستراتيجية لقيادة مدرسة المستقبل بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة جازان للعلوم الإنسانية، ١ (١).
- الحريري، محمد سرور. (٢٠١٤). الإدارة المعاصرة. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الدحيات، دنيا. (٢٠١٩). دور رأس المال الفكري في تحقيق التَّمْيِز المؤسسي: دراسة حالة في شركة تطوير العقبة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة.
- الدغمي، هيفاء. (٢٠١٩). التمكين الإداري في التَّمْيِز المؤسسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

- رزيق، حنان. (٢٠١٥). القيادة الإدارية ودورها في تنمية الإبداع بالمؤسسة: دراسة حالة مؤسسة كوندور [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أكلي محند أولحاج.
- الزهراني، مريم أحمد. (٢٠١٥). القيادة الإبداعية للمديرات وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات في دور رياض الأطفال بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والمعلمات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- السلطي، محمد إسحق. (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة التحولية وعلاقتها بإدارة التَّميُّز لديهم [أطروحة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.
- الشميري، عادل بن عايد، والظفيري، نوره نهابة. (٢٠٢٢). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الإبداعية ومقترحات تعزيز دورها في تنمية الموهبة لدى الطالبات. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.
- عبد الباقي، حياة، وكوديد، سفيان. (٢٠٢١). تأثير القيادة الإبداعية على بناء وتعزيز رأس المال الفكري: دراسة حالة مجمع شي علي. مجلة الاجتهاد للدراسات القانونية والاقتصادية، ١(١٠)، ٥٠٥-٤٨٧.
- عبد الله، إبراهيم أبكر عبد الله، وعدلان، محمد حسن الطيب. (٢٠٢٢). دور إدارة الموارد البشرية في تحقيق التَّميُّز المؤسسي. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣(٧).
- عودة، مراد حمد الله. (٢٠٢٢). دور الإدارة المدرسية في تحقيق التَّميُّز المؤسسي لدى المعلمين في ظل جائحة كورونا في مدارس محافظة الزرقاء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٤٥)، ٩١-٧٧.
- عوض الله، فوزية علي. (٢٠١٨). أثر القيادة الإبداعية في تحسين مستوى التعليم الجامعي: دراسة ميدانية كما يراها أعضاء هيئة تدريس الجامعة. مجلة البحوث التجارية، ٤٠(١)، ١٩٤-١٢٢.
- العوين، عبد اللطيف عبد الرحمن. (٢٠١٩). واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى قيادات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ١٣(٤٤)، ١٢٥-١٦١.
- عيسى، أحمد السيد. (٢٠٢١). دور القيادة المرتكزة على المبادئ في التميز المؤسسي تجاه المجتمع "دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمحافظة الطائف". مجلة البحوث التجارية 188-134, 43(3),

- القحطاني، كفي جعفر. (٢٠١٢). واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمشرفات [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
 - القرشي، ليلي حسن. (٢٠١٥). القيادة الإبداعية والمناخ التنظيمي في الجامعات السعودية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.
 - قنديل، سماح خليل. (٢٠٢٠). أثر الرشاقة التنظيمية على التَّميُّز التنظيمي، الدور الوسيط لسلوك المواطنة التنظيمية: دراسة ميدانية في شركات الاتصالات العاملة في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
 - الكردي، محمد أحمد. (٢٠١٨). التَّميُّز المؤسسي ومفهومه. دار صادر.
 - لوجاني، عبد الوهاب. (٢٠٢٢). دور القيادة الإبداعية في تحقيق التَّميُّز لمنظمات الأعمال المعاصرة: دراسة حالة شركة أوريدو القطرية للاتصالات بالجزائر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة تيسمسيلت.
 - لوجاني، عبد الوهاب. (٢٠٢٢). دور القيادة الإبداعية في تحقيق التَّميُّز لمنظمات الأعمال المعاصرة: دراسة حالة شركة أوريدو القطرية للاتصالات بالجزائر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة تيسمسيلت.
 - المخلافي، سلطان، وإبراهيم، الطيب. (٢٠٢٠). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (١٠)٥، ٢٧٦-٣١١.
 - المري، سنيد صالح. (٢٠٢٠). أثر القيادة الإبداعية في استراتيجيات إدارة الأزمات: الدور الوسيط للذكاء الاستراتيجي في المؤسسات العامة في دولة قطر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة مؤتة.
 - نافع، عبد الله أحمد. (٢٠٢١). دور القيادة الإبداعية في رفع كفاءة أداء العاملين بالتطبيق على شركة النيل للبترول [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النيلين.
- ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Al-Dossary, M., F. (2023). The availability of dimensions of creative leadership among secondary school principals in Wadi Al-Dawasir and its relationship to institutional excellence from the teachers' point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(8),1 –21.

- John, F.& Karen, A. (2014). Accountability and international co-operation in the Renewal of Higher Education, UNESCO Higher Education Indicators Study. The United Nations Education, Paris.
- Zaira, M. (2014). The 4Ps of Organizational Excellence. publishing TQM College, TQM College.
- Samy, S., Abu Naser, & Al Shobaki, J. (2017). Organizational Excellence and the Extent of Its Clarity in the Palestinian Universities from the Perspective of Academic Staff. International Journal of Information Technology and Electrical Engineering, 6 (2), 47-59. ffhal-01522415f.
- Holten, A., L., & Brenner, S., O. (2015). Leadership style and the process of organizational change. Leadership & Organization Development Journal.
- Karam, A., A. (2019). The Impact of Training and Development on Different Cultural Employees' Performance through Interaction Employees Motivation in Erbil Public and Private Banks. Social Sciences, 10(1).
- Lewis, D., Schneider, S., & Jacoby, W. (2015). Institutional characteristics and state policy priorities: The impact of legislatures and governors. State Politics & Policy Quarterly, 15(4), 447-475.
- Jundt, D., Shoss, M., & Huang, J. (2015). Individual adaptive performance in organizations: A review. Journal of Organizational Behavior, 36(1), S53-S71.
- Al-Abrow, H., Abdullah, H., & Atshan, N. (2019). Effect of organisational integrity and leadership behaviour on

organisational excellence: Mediator role of work engagement.
International Journal of Organizational Analysis, 27(4), 972-985.



**أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية
الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على تنمية
مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**
The effect of using a proposed strategy based on the theory
of multiple intelligences in teaching the Arabic language on
developing creative writing skills among third-year middle
school students

إعداد

حسن عبدالله محمد علوان الشهري
Hassan Abdullah Mohammad Alwan Al-Shahri

Doi: 10.21608/jasep.2024.394979

استلام البحث : ٢٠٢٤/٩/٥

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/٥

الشهري، حسن عبدالله محمد علوان (٢٠٢٤). أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ١٧٧ – ٢١٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط المستخلص:

هدف البحث إلى تعرف أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ولتحقيق ذلك أعد الباحث اختباراً في الكتابة الإبداعية، كما تم تصميم دليل للمعلم، وأوراق نشاط للطلاب وذلك في ضوء الاستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لوحدة (قضايا العمل) للصف الثالث المتوسط، كما استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (الاستراتيجية المقترحة) على المتغير التابع (مهارات الكتابة الإبداعية) لدى طلاب الثالث المتوسط، وتكونت عينة البحث من (٥٦) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة وتكونت من (٢٨) طالباً درست بالطريقة التقليدية، وتجريبية تكونت من (٢٨) طالباً درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة، وقد تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء تجربة البحث وبعد الإنتهاء منها، وأسفرت نتائج البحث إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وأيضاً وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في المهارات ككل لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وفي ضوء النتائج قدم الباحث بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الذكاءات المتعددة- تدريس اللغة العربية- الكتابة الإبداعية.

Abstract:

The aim of the research was to identify the effect of teaching Arabic using a proposed strategy based on the theory of multiple intelligences, in teaching Arabic on developing creative writing skills among third-year middle school students. To achieve this, the researcher prepared a test in creative writing, and a teacher's guide and activity sheets for students were designed in light of the proposed strategy in light of the theory of multiple intelligences for the unit (work issues) for the third-year

middle school. The researcher also used the quasi-experimental approach to study the effect of the independent variable (the proposed strategy) on the dependent variable (creative writing skills) among third-year middle school students. The research sample consisted of (٥٦) third-year middle school students, who were divided into two groups: a control group consisting of (٢٨) students who studied using the traditional method, and an experimental group consisting of (٢٨) students who studied using the proposed strategy. The creative writing skills test was applied to students in the experimental and control groups before and after conducting the research experiment. The research results showed that there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post-test of creative writing skills in favor of the experimental group at a significance level of (٠.٠٥). There is also a statistically significant difference between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the skills as a whole in favor of the experimental group at a significance level of (٠.٠٥), and in light of the results, the researcher presented some recommendations and suggestions. **Keywords:** Multiple Intelligences - Teaching Arabic - Creative Writing

مقدمة البحث:

تعد اللغة من أهم الظواهر الاجتماعية التي أنتجها العقل البشري خلال مراحل تطوره، كما أنها أداة التواصل والتفاهم بين الأفراد، فهي منهج الإنسان في التفكير وبها يتعلم الإنسان من الآخرين ويكتسب معارفه، وتعد جزءًا كبيرًا من ثقافته وخبرته ومهاراته في العمل، فاللغة ضرورة حياتية نستخدمها في التواصل والتخاطب والتفاهم بالإضافة إلى كونها أداة التعبير عن المشاعر والأحاسيس والتفكير. والمتتبع لتعليم مهارات اللغة في السنوات الأخيرة يلاحظ توجه الباحثين والمهتمين بتنمية هذه المهارات من خلال الإبداع اللغوي، حيث يعد الإبداع حاجة ملحة، ومطلبا أساسيا في كل المجتمعات، وأصبحت المؤسسات التربوية تضع

الاهتمام بالإبداع، وتنميته على رأس أولوياتها التربوية، ولعل الإبداع بمهاراته وقدراته من أكثر أنواع التفكير التصاقاً باللغة ومهاراتها، حيث تعد اللغة مادة الإبداع الأولى ومداره (الأحمدي، ٢٠٠٨).

وتبرز الكتابة بمهاراتها كأحد أشكال الإبداع اللغوي التي تسعى المدرسة إلى تنميته لدى التلاميذ من خلال المناهج الدراسية، واتخاذها منطلقاً لحرية الإبداع والتعبير، كما ترتبط الكتابة بالإبداع، وترتبط بقدراته الأساسية المتمثلة في الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإثراء بالتفاصيل (القطامي واللوزي، ٢٠٠٨، يونس، ٢٠٠٥).

وتمثل مهارات الكتابة الإبداعية نمطا من أنماط الموهبة اللغوية (الإبداع اللغوي) فهي فن التفكير السليم، والمشاعر الصادقة، وتعد المحصلة النهائية لتعلم كل مهارات اللغة، وهي فرصة لاكتشاف المواهب اللغوية المختلفة سواء في الشعر، أو النثر (محمد وعبد المجيد، ٢٠٠٥).

وتزداد أهمية تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؛ لكون هذه المرحلة واسطة العقد بين مرحلتين، هما المرحلة الابتدائية التي يكتسب فيها التلميذ القدرات العقلية واللغوية، والمرحلة المتوسطة التي يصل فيها التلميذ إلى اكتمال تعلم مهاراته الكتابية المتعددة، ومن ثم فإن الاهتمام بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية سوف يجني ثماره (عبد العظيم، ٢٠٠٩).

ونظرا لأهمية الكتابة بصفة عامة، والكتابة الإبداعية بصفة خاصة في المرحلة المتوسطة فقد نالها الاهتمام من قبل مؤسسات التعليم العام، وذلك من خلال ما نصت عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من ضرورة "اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب، والتحدث، والكتابة بلغة سليمة، وتفكير منظم" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٧هـ، ص ٢٠).

وعلى الرغم من الجهود السابقة إلا أن واقع تمكن الطلاب من مهارات الكتابة الإبداعية لا يرقى إلى مستوى الآمال والطموحات، حيث إن تلاميذ المرحلة المتوسطة يعانون من ضعف في مهارة الكتابة، وهذا ما أشار إليه عصر (٢٠٠٥)؛ والحربي (٢٠١٠) حيث لاحظنا نضوب الأفكار، وغموضها، وسوء ترتيبها المنطقي، وضحالة المعاني، وركاكة الأساليب، وقلة الثروة اللغوية، وكثرة الأخطاء الإملائية والنحوية، وبعدها عن جماليات اللغة.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة إحدى النظريات الفعالة في التدريس، التي توصل إليها جاردنر (Gardner) في عام (١٩٨٣)، حيث عارض فيها النظرة التقليدية للذكاء التي ترى أن الذكاء وحدة واحدة يولد كل شخص بنسبة وكمية معينة منه.

ويرى أن كل فرد يولد ولديه عدة ذكاءات، ولكن بدرجات متفاوتة، وأن الأفراد يختلفون في أنواع الذكاءات التي لديهم، وفي أسلوب استخدامها، كما أنه يمكنهم أن يطوروا كل ذكاء من ذكاءاتهم إلى مستوى الكفاية (عامر، ٢٠٠٨).

ووضع جاردر سبعة أنواع من الذكاءات في البداية، هي: الذكاء اللغوي (اللفظي)، والذكاء المنطقي (الرياضي)، والذكاء المكاني (البصري)، والذكاء الجسمي (الحركي)، والذكاء الموسيقي (الإيقاعي)، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي (الذاتي)، ثم أضاف إليها نوعين آخرين، هما: الذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي. ولكل ذكاء من تلك الذكاءات طرق مختلفة لتنميتها وفق إستراتيجية معينة، يطلق عليها إستراتيجية، وبالتالي يتوجب على النظام التعليمي استثمار نوعية الذكاء الذي يبدو عند المتعلم استعداد أكبر له فقد ينبغ في مجاله ويبدع (عبيد، ٢٠٠٤).

وقد أثبتت العديد من الدراسات فاعلية الأساليب والاستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، ومن هذه الدراسات كلٌّ من: (الباز، ٢٠٠٦؛ والأهدل، ٢٠٠٩؛ وأولير 2003، Uhliir؛ وجيه والسيد؛ وهيرب وزملاؤه، Herbe, al, 2002) حيث دلت نتائج هذه الدراسات على أثر إستراتيجيات تدريس في المواد المختلفة.

ولقد استُخدمت نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية من خلال العديد من البحوث والدراسات؛ كدراستي كلٌّ من: (بكري، ٢٠٠٦؛ ومديولي ٢٠٠٩) والتي أسفرت نتائجها بشكل عام عن فعالية تدريس اللغة العربية باستخدام هذه الإستراتيجية.

واستكمالاً لهذه الدراسات فإن البحث الحالي يحاول معرفة أثر استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الثالث المتوسط.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة هذا البحث في وجود ضعف لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مهارات الكتابة الإبداعية؛ حيث لاحظ الباحث من خلال عمله معلماً للغة العربية لطلاب المرحلة المتوسطة ضعفاً في مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب هذه المرحلة، ويؤكد ذلك ما قام به الباحث من دراسة استطلاعية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٣-١٤٣٤ هـ على عينة بلغت خمسة عشر (١٥) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط في مدرسة متوسطة باحة ربيعة بمنطقة عسير التعليمية، حيث استخدم الباحث اختباراً ؛ لمعرفة مدى توافر مهارات الكتابة الإبداعية لديهم، بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية أن نسبة الطلاب منخفضي المستوى في مهارات الكتابة

الإبداعية تمثل: ٦٧٪، في حين أن نسبة الطلاب متوسطي المستوى تمثل: ٢٠٪، أما نسبة الطلاب مرتفعي المستوى فتمثل: ١٣٪.

معنى هذا أن هناك ضعفاً في مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه بعض البحوث و الدراسات السابقة، حيث وصف (السلمي ١٤٣٢هـ؛ والسليتي ٢٠٠٨؛ والمصري ٢٠٠٦؛ مسلم ٢٠٠٠) كتابات الطلاب بأنها هامشية، وشكلية القالب والإطار، وسطحية المعالجات، ومتباعدة في الأفكار، وتفتقد الملاءمة بين اللفظ والمعنى المراد الكتابة عنه، كما جاءت جملهم مفككة، وقصيرة، ومال التلاميذ إلى تكرار الألفاظ، وافتقادها للجدة، وبعدها عن المرونة، والتنوع، وعدم إثراء الأفكار بالتفاصيل. ويرى الباحث أن من أسباب هذا الضعف الاستمرار في النهج التقليدي في تدريس هذه المهارات، لذا فإن التصدي لهذه المشكلة يكمن في تجريب إستراتيجيات حديثة يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب، حيث أن هذه الاستراتيجيات في حدود -علم الباحث- لم تستخدم لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية ومن ثم كان الهدف من إجراء هذا البحث.

أسئلة البحث:

- ما مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط؟
- ما الإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط؟
- ما أثر استخدام الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط؟

أهداف البحث:

- تحديد مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط.
- إعداد استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط.
- تعرف أثر استخدام الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط.

أهمية البحث:

- مساعدة الطلاب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية؛ وذلك من خلال تقديم دليل معلم يوضح كيفية استخدام الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، مما قد يسهم في تنميتها لدى الطلاب.

- تزويد معلمي اللغة العربية بقائمة تشمل بعض مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، والحرص على تنميتها لدى الطلاب.
- تفيد مخططي المناهج حيث يمكنهم الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تخطيط منهج اللغة العربية خاصة، ووضع الأهداف التي تتعلق بمهارات الكتابة الإبداعية التي فيها ضعف لدى الطلاب، وما تتطلبه من تنمية.

مصطلحات البحث:

مفهوم الإستراتيجية: يشير حسن زيتون (١٩٩٩) إلى معنيين لها: "تعني استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة تعالج مشكلة، أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين". وهي "خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم فيها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة" (ص ٢٧٩).

الذكاءات المتعددة: عرفها جاردنر (Gardner, 2003) بأنها: "قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المسائل، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي". (ص ٣٦) وعرفها عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦) بأنها " القدرات العقلية المتميزة القابلة للتنمية التي توصل إليها جاردنر، وهي: الذكاء اللغوي، والذكاء الرياضي، والذكاء المكاني، والذكاء الحركي، والذكاء الموسيقي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الشخصي". وقد أضاف إليها مؤخرًا: الذكاء الطبيعي والذكاء الوجداني. (ص ١٥)

ويعرف الباحث الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة إجرائيًا: بأنها مجموعة من الخطوات والأنشطة والإجراءات والممارسات التي يتم بناؤها بشكل مرن مما يجعلها سهلة التطبيق، وفق الإمكانيات المتوفرة لتدريس اللغة العربية في ضوء نظرية المرتبطة بالذكاء المنطقي والذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي، والتي تستخدم لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

مهارات الكتابة الإبداعية: عرفها عبد الباري (٢٠١٠) بأنها: "ذلك اللون من الكتابة التي تثير قضية أو تثير دعوى للإيضاح والتمييز، ويتم ذلك في إطار من جمال المبنى والمعنى؛ علاوة على قدرتها البالغة في التأثير الانفعالي على المتلقي" (ص ١٥٤).

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: أحد أنواع الكتابة التي تعبر عن ذاتية الطالب، وتصور انفعالاته، وذلك بأسلوب أدبي راق، وتمتاز بالأصالة والمرونة

والإثراء بالتفاصيل، وتقاس هذه المهارات من خلال اختبار الكتابة الإبداعية المعد لهذا الغرض

حدود البحث:

- عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث المتوسط بإحدى مدارس أبها التابعة لمنطقة عسير التعليمية؛ وقد تم اختيار الصف الثالث المتوسط باعتباره نهاية هذه المرحلة، وهو الصف الذي تتراكم فيه نتائج الجهود المبذولة في الصفوف السابقة، ومن ثم يمكن علاج أي قصور قبل انتقال الطلاب إلى مرحلة تعليمية أخرى.
- وحدة "قضايا العمل" مقرر لغتي الخالدة طبعة ١٤٣٤-١٤٣٥هـ للصف الثالث المتوسط، الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٤-١٤٣٥هـ.
- مهارات الكتابة الإبداعية (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، والإثراء بالتفاصيل)، لطلاب الصف الثالث المتوسط.
- يقتصر البحث على استخدام بعض أنواع الذكاءات المتعددة وهي: (الذكاء اللغوي، الذكاء المنطقي، الذكاء الاجتماعي)، وقد تم الاقتصار على هذه الأنواع من الذكاءات؛ لتناسبها مع اللغة العربية.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: الذكاءات المتعددة.

أولاً: مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة.

عرفها جاردنر (Gardner,1991,42) بأنها "قدرة نفسية بيولوجية لتشغيل المعلومات التي يمكن تنشيطها في كيان ثقافي لحل المسائل، أو خلق المنتجات التي لها قيمة في الكيان الثقافي". ويعرفها مدبولي (٢٠٠٩، ٢٠٤) بأنها: "مجموعة من القدرات العقلية الدينامية المتميزة في الفرد المتعلم ذاته، وبين الأفراد المتعلمين أنفسهم، والتي يمكن توظيفها بتهيئة بيئة تعليمية صالحة للتدريب والتعليم". ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة من القدرات اللغوية والمنطقية والاجتماعية والتي يمكن توظيفها في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية من خلال استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

ثانياً: أنواع الذكاءات المتعددة :

رغم أن خلاصة أبحاث جاردنر في تحديد الذكاءات بدأت بـ (٧) ذكاءات عام (١٩٨٣م) إلا أن دراساته، وأبحاثه المستمرة جاءت لتتضمن (٨) ذكاءات في عام (١٩٩٣م) ، ثم أضيف إليها فيما بعد ذكاءان هما الوجودي والروحي (حسين ، ٢٠٠٣)، ومن جانب آخر أسفرت جهود جاردنر ، وكبار علماء هذه النظرية من

أمثال توماس أرمسترونج وديفيد لازير وكليفورد موريس وديفيد بركنر، وغيرهم أسفرت فيما بعد عن وجود (٣١) نوعاً من ، واقتصر الحديث هنا عن أهم (٨) ذكاءات حددها جاردنر (Armstrong,2000 ؛ جروان، ٢٠٠٢؛ حسين، ٢٠٠٣؛ Lasear,1994)، وهي كما يلي:

أ- الذكاء اللغوي : وهو القدرة على استخدام الكلمات بفاعلية شفها أو كتابيا، ويتضمن السهولة في إنتاج وتقديم اللغة وإدراك الفروق بين الكلمات، ويستخدم في الاستماع والكتابة والقراءة والتحدث.

ب- الذكاء البصري : وهو القدرة على إدراك العالم بدقة وتكوين صورة عقلية لحل المشكلات المكانية، وكذلك القدرة على فهم وإدراك العلاقات بين الأشكال الهندسية.

ج- الذكاء المنطقي : وهو القدرة على استخدام الأرقام بفاعلية والتعرف على العلاقات المجردة وعمل علاقات وارتباطات بين مختلف المعلومات والتفكير بطريقة استقرائية واستدلالية مع القدرة على الإقناع.

د- الذكاء الجسمي : وهو القدرة على استخدام الجسم في التعبير عن المشاعر والأفكار وحل المشكلات.

هـ- الذكاء الموسيقي: وهو القدرة على التعبير عن الأشكال الموسيقية وإدراكها وخلق المعاني التي يتكون منها الصوت والإحساس للإيقاعات والجرس الموسيقي، ويظهر هذا الذكاء في تذوق تلاوة القرآن الكريم وفي المقرئين والمنشدين وفي سجع الجمل والكلمات ، كما أنه يظهر في الأشعار وترتيب ونظم الأبيات والقوافي.

و- الذكاء الاجتماعي: وهو القدرة على فهم الآخرين وإدراك الفروق بين الأفراد خاصة ما يتصل بدوافعهم ومشاعرهم، والتصرف في ضوء ذلك.

ز- الذكاء الذاتي : وهو القدرة على معرفة الذات وفهمها والتصرف على أساس هذه المعرفة، أي أنه يكون قادراً على تكوين صورة حقيقية عن نفسه بما تحتويه من قدرات واستعدادات وجوانب قوة أو ضعف.

ح- الذكاء الطبيعي: وهو القدرة على معرفة فهم الطبيعة، والتمييز بين الأشياء كالنبات والحيوانات والصخور والسحب والمعادن.

ثالثاً: الأهمية التربوية لنظرية الذكاءات المتعددة.

١. تعتبر نظرية الذكاءات المتعددة "نموذجاً معرفياً" يحاول أن يصف كيف يستخدم الأفراد ذكاءهم المتعدد لحل مشكلة ما، وتركز هذه النظرية على العمليات التي

- يتبعها العقل في تناول محتوى الموقف ليصل إلى الحل . وهكذا يعرف نمط التعلم عند الفرد بأنه مجموعة ذكاءات هذا الفرد في حالة عمل في موقف تعلم طبيعي.
٢. مساعدة المعلم على توسيع دائرة إستراتيجياته التدريسية ، ليصل لأكبر عدد من الأطفال على اختلاف ذكاءاتهم، وأنماط تعلمه، وبالتالي سوف يكون بالإمكان الوصول إلى عدد أكبر من الأطفال . كما أن الأطفال يدركون أنهم بأنفسهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة واحدة .
٣. تقدم نظرية نموذجاً للتعلم ليس له قواعد محددة، فيما عدا المتطلبات التي تفرضها المكونات المعرفية لكل ذكاء ، فنظرية تقترح حلول يمكن للمعلمين أن يصمموا في ضوءها مناهج جديدة، كما تمدنا بإطار يمكن للمعلمين من خلاله أن يتناولوا أي محتوى تعليمي ويقدموه بعدة طرق مختلفة.
٤. تقدم النظرية خريطة تدعم العديد من الطرق التي يتعلم بها الأطفال وعلى المعلم عند تخطيط أي خبرة تعليمية أن يسأل نفسه هذه الأسئلة:
- كيف يستطيع أن يستخدم الحديث أو الكتابة (لغوي).
 - كيف يبدأ بالأرقام أو الجمع أو الألعاب المنطقية أو التفكير الناقد (رياضي-منطقي).
 - كيف يستخدم الأفكار المرئية أو التصورات أو الألوان أو الأنشطة الفنية أو التنتوعات (الفئات) المرئية. (مكاني-مرئي).
 - كيف يبدأ بالموسيقى أو أصوات البيئة المحيطة. (موسيقي).
 - كيف يستخدم أجزاء الجسم كله أو الخبرات اليدوية (حركي-بدني) .
 - كيف سيشرح الأطفال في مجموعات صغيرة للمشاركة في التعلم التعاوني أو في مواقف للمجموعات الكبيرة (اجتماعي).
 - كيف سيثير المشاعر الشخصية أو يستدعي الفكرة الشخصية، أو بعض اختبارات للأطفال (حسين، ٢٠٠٣).

رابعاً: نظرية الذكاءات المتعددة وتدرّس اللغة العربية.

لقد جاءت الذكاءات المتعددة لتقدم المعرفة العلمية من خلال الانتقال من ذكاء إلى آخر ليتم تنشيط كل ذكاء على حدة، وبالتالي يتم تقديمها بأساليب التدريس مع أنماط التعلم المختلفة حتى تتاح الفرصة لمخاطبة كل متعلم من المدخل الذي يناسبه. وتدرّس اللغة العربية يستطيع أن يدعم هذه الذكاءات المختلفة ويراعيها لدى المتعلمين ، فالذكاء المنطقي يمكن أن يستثمر في تعليم اللغة العربية من خلال حل ربط قواعد اللغة بما يأخذه من جمل وغيرها، كما أن الذكاء اللغوي يظهر في قراءة النصوص وتحديد معطياتها ومطلوبها والربط بينهما للوصول للحل وتوظيف

القصص وتمثيل الأدوار وخرائط المفاهيم في تقديم دروس اللغة العربية ، أما الذكاء الاجتماعي فيظهر في التعاون مع المجموعات، وكذلك في الحوار والمناقشات، وبالمثل مع بقية الذكاءات الأخرى.

واستخدام المعلمين لطرائق وأنشطة هذه الذكاءات في تدريس اللغة العربية يمكن الطلاب من تعلمها بطريقة ناجحة وممتعة عن طريق فهم أعمق للمفاهيم والتدريبات اللغوية ، فالصعوبة التي يجدونها في فهم اللغة العربية عن طريق تمرن الورقة والقلم كثيرا ما يستوعبون بها بسهولة عندما يعدون نماذج أو يمثلونها بلعب الأدوار مما يجعل تعلمهم عميقا ونابعا عن فهم (جابر، ١٩٩٧؛ عدس، ١٩٩٧؛ عفانه والخزندار، ٢٠٠٤).

وبالمثل فإن تعلم اللغة العربية باستخدام الذكاءات المتعددة يجعل المحتوى قريبا من حياة الطلاب ومرتبطا بواقعهم مما يزيد رغبتهم في تعلمها (Mark, 1997؛ صالح، ٢٠٠٦)، وبهذا يمكن أن تساعد إستراتيجيات التدريس القائمة على الذكاءات المتعددة في تعليم اللغة العربية من خلال تطبيقها في غرفة الصف.

خامسا: تصميم الدروس باستخدام الذكاءات المتعددة.

أورد حسين (٢٠٠٦) طريقة لتصميم درس تعليمي، ودليلا إرشاديا باستخدام الذكاءات المتعددة ، ولجميع المراحل التعليمية يمكن تلخيصها فيما يلي:

- تحديد الهدف الرئيس من خلال حصر النقاط الرئيسة التي سوف يستعرضها الدرس وتحديد الكتب المتصلة به وصياغة هدف الدرس.
- تحديد النقاط التي يستعرضها الدرس ويركز عليها.
- التقويم عن طريق تحديد طرائق وأساليب تقويم الطلاب واستخدام الأوراق والأقلام وطرق تقييم الأداء وتقييم الدرس الحالي والدروس المستفادة منه وتحديد علاقته بالعالم الواقعي.
- تحديد المهارات المطلوبة التي يلزم توافرها لدى الطلاب لإتقان الدرس الحالي.
- تحديد الموضوع الرئيس ويشمل تحديد الذكاءات المراد التدريس من خلالها أو تنميتها في الدرس والأنشطة المناسبة لها.
- تحديد أنماط التعلم المستخدمة في الدرس (سمعي – بصري- لمسي- حركي).
- حصر المصادر ولاأدوات المرتبطة بالذكاءات المحددة، وطرق الاستفادة منها.
- تحديد الواجبات المنزلية وتحديد الدور الذي يقوم به الطالب وولي أمره في إثراء النشاط المنزلي، وكذا النشاط والواجب الذي يقوم به الطالب.
- حصر طرق التغذية الراجعة؛ لتقويم نشاط المعلم وتعلم الطلاب، وما الذي لم يتم إنجازه؟ وماذا أحب الطلاب وما الذي لم يحبوه.

المحور الثاني : الكتابة الإبداعية

أولا : مفهوم الكتابة الإبداعية

وفي ظل الاهتمام بالكتابة الإبداعية قدم عدد من الخبراء والباحثين تعريفات مختلفة لها؛ حيث عرفها مسلم (٦٩،٢٠٠٠) بأنها: "تعبير الطالب عن نفسه عندما يكتب لغة أدبية تمتاز بأصالة الفكرة، وجمال التعبير ، وفي إطار يبرز كثيرا من خصائص الأسلوب البليغ ، وفنيات الصياغة البيانية". وعرفها الناقبة (٩٣،٢٠٠٠) بأنها: "تعبير يفرغ فيه الكاتب مشاعره وأحاسيسه وعواطفه وتجاربه الغريبة وأفكاره المبتكرة ورؤاه الجديدة وخواتمه البديعة في أسلوب لغوي راق، وطريقة عرض شائقة". في حين عرفها طعيمة ومناع (٥٨،٢٠٠١) بأنها : " التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مثيرة وجذابة مثل كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيلات ونظم الشعر". كما عرفتها صبري (١٠١،٢٠٠٣) بأنها: "الكتابة التي يجلو فيها الكاتب مشاعره، وأفكاره وخبراته الخاصة، ويفصح عن عواطفه، وخبرات نفسه، ويترجم أحاسيسه بعبارات منتقاة ألفاظها، جيد تنسيقها ، بليغة صياغتها، مستوفية الصحة والسلامة اللغوية والنحوية". وفي الإطار ذاته حددت محمد (٥٢،٢٠٠٥).

ويمكن القول بأن الكتابة الإبداعية فن التفكير السليم والمشاعر الصادقة ، وتعكس عمق التفكير الذي يمارسه الكاتب ، وقد أشارت محمد وعبد المجيد (١٣٨،٢٠٠٥) "بأن الكتابة الإبداعية أفضل فرصة لظهور المواهب اللغوية المختلفة سواء في القصة، أو النثر ، أو الشعر".

وأضاف خصاونة (٦٠،٢٠٠٨) "بأن الكتابة الإبداعية لا تخرج عن كونها إشباع حاجات الكاتب من حيث التعبير عن ذاته، أو البحث عن متعة عقلية ، وهي استجابة إبداعية للثقافة التي هي جزء من الكفاءة اللغوية ، فالكاتب المبدع يكتب استجاباته للمسموع أو المقروء ويوجه كتاباته من أجل القراءة".

ثانيا: سمات وخصائص الكتابة الإبداعية

- وفيما يخص السمات والخصائص التي تتسم بهذا النوع من الكتابة حدد السلمي (٣٨،٢٠١١) مجموعة من السمات المرتبطة بالكتابة الإبداعية ، وهي كالتالي:
- الاعتماد على الخيال والإثارة والصور الفنية ذات الدلالات المتعددة.
 - تعدد الأفكار والمعاني والألفاظ المستخدمة وتنوعها واتسامها بالجدة والابتكار والتفاصيل التي تزيدها جمالا وإشراقا.
 - بروز ذاتية الكاتب ، ويتضح ذلك من خلال ثقافة الكاتب، وتجاربه وسعة اطلاعه.

- إمكانية تنميتها؛ عن طريق التدريب وكثرة الاطلاع.
وبعد استعراض التعريفات السابقة يتضح للباحث أن الكتابة الإبداعية نشاط لغوي ذو أهمية كبيرة للطلاب ، يستطيعون من خلاله إبراز ذواتهم عن طريق التعبير عن مشاعرهم، وما تكنه أفئدتهم، وما تضرره أذهانهم من أفكار ورؤى وتصورات ، ويمكن ترجمتها من خلال الألفاظ والتركييب ذات الجمال اللغوي ، والاستعانة بالمحسنات البديعية والصور البيانية إلى مقالات وقصائد وخواطر ؛ ورأى الباحث أن هذا النشاط سيؤتي أكله عندما يمارس من قبل طلاب المرحلة المتوسطة أكثر من غيرهم؛ فهم بحاجة إلى إخراج أحاسيسهم ومعاناتهم، وإبراز اتجاهاتهم وميولهم عبر كتاباتهم؛ فالكتابة الإبداعية تظل متنفسا للإنسان سواء حينما يكتب أو حينما يقرأ، وتكتشف المواهب الأدبية من خلالها.

ثالثاً: أهمية الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة المتوسطة

وقد برزت أهمية الكتابة الإبداعية لطلاب المرحلة المتوسطة من خلال البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال ، ونادت بتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة المتوسطة كدراسات كل من (طبية، ٢٠٠٥؛ العبيدي، ٢٠٠٩؛ الحربي، ٢٠١٠؛ الرباح، ٢٠١٠؛ السلمي ، ٢٠١١؛ عطوه، ٢٠١٢؛ الزهراني، ٢٠١٢).

وقد أشارت الأدبيات الأجنبية إلى أنه "من أعظم النجاحات التي تم تحقيقها في السنوات الثلاثين الماضية، هي التوسع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب" (Howarth,2007,41).

يتضح مما سبق أهمية تعليم الكتابة الإبداعية لطلاب مراحل التعليم المختلفة ، لاسيما المرحلة المتوسطة، لأن دائرة استخدام المتعلم للغة المكتوبة في المرحلة المتوسطة أوسع بكثير من المراحل الأخرى؛ فالطالب في هذه السن يحتاج للتعبير عن مشاعره وإبراز ذاته كما ذكر علماء النفس، ويستطيع أيضاً- تخير الألفاظ والمفردات وانتقاء التراكييب وترتيب الأفكار ، وسيظل التعبير الكتابي مصباحاً له بعد انتهاء دراسته من تلك المرحلة، وفي الكتابة الإبداعية يعبر الكاتب عما يدور في ذهنه من رؤى وتصورات ، في قالب لغوي يغلب عليه التخيل والإبداع ، وهذا ما اتفقت عليه الأدبيات والبحوث في مجال الكتابة الإبداعية، وعرضته بعض التعريفات.

رابعاً: مهارات الكتابة الإبداعية

أشار خصاونة (٢٠٠٨، ٦٤) إلى أهم المهارات اللازمة لممارسة الكتابة الإبداعية، وهي:

١. الأصالة **Originlity** : وهي القدرة على إنتاج استجابات غير مباشرة، وأفكار شائعة ذات ارتباطات بعيدة بالموقف المثير، وهي في الوقت نفسه مقبولة ومناسبة.

والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارات الأصالة: إعادة صياغة النص بقلب أدبي جديد، تقديم حلول غير مألوفة لمشكلة ما، توقع نتائج، تقديم آراء وإعطاء أفكار غير مألوفة لمعنى مطروق.

٢. الطلاقة **Fluency** : وهي القدرة على سرعة إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تنتمي إلى نوع معين من الأفكار ، ويستلزم هذا توافر المعلومات لدى المتعلم والعمل في أجواء مناسبة.

والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة الطلاقة، هي: تدعيم الفكرة أو الرأي بالشاهد اللغوي المناسب، تحديد جوانب القوة والضعف من حيث الشكل والمضمون، توظيف التصوير اللغوي في المكتوب، إبداء الرأي حول أفكار مطروقة.

٣. المرونة **Flexiblity** : وتعني القدرة على إنتاج أفكار متنوعة والتغيير في الاتجاهات، وتوليد وجهات متعددة. والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارة المرونة ، هي : تقديم حلول واقتراح بدائل وإجراءات لمواقف كتابية متعددة، ترتيب أفكار النص بطريقة مغايرة، إعطاء عناوين مفيدة ومبتكرة وعرض المحتوى الكتابي بأسلوب جديد.

٤. التوسع **Elaboration** : هو البناء على المعلومات المقدمة والامتداد في اتجاهات جديدة في الموضوع، والقدرة على إنتاج تضمينات وعلاقات وتنظيمات وإدخالها في علاقات جديدة، والقدرة على إعادة التنظيم وإضافة شيء جديد. والمؤشرات السلوكية الدالة على الكتابة الإبداعية في مهارات التوسع، هي : توليد فكرة جديدة ذات صلة وعلاقة بفكرة مطروقة ، واقتراح حلول لمشكلة ما، أو تقديم بدائل مقترحة حول القضية موضوع الإنتاج الكتابي. وثمة مهارات للكتابة الإبداعية ، سعى عبد الباري (٢٠١٠، ١٥٣) إلى الوصول إليها واشتملت على الآتيك

- جدة الموضوع.
- الاعتماد على غير المؤلف من الأفكار.
- إثراء الموضوع المكتوب بتفاصيل كثيرة.
- إشراق الجملة أو العبارة.
- الاعتماد على الصورة البلاغية.

- بروز عاطفة الكاتب وانفعالاته.
- استخدام المحسنات البديعية.
- حسن الاستهلال وحسن التخلص وحسن الخاتمة.
- انتقاء الكلمات المعبرة عن المعنى المراد.
- دقة الربط بين عناصر الموضوع مع طرافة هذا الربط.
- وأما ما يخص تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وتدريب الطلاب عليها فقد رأت عبد العظيم (٢٠٠٩، ٥٤) بأنها تتمثل في الآتي:
- تنمية الثروة اللغوية لدى الطلاب وإمدادهم بما يعوزهم من مفردات وتراكيب وأساليب لغوية.
- تمرين الطلاب على استعمال اللغة للتعبير المتميز المبدع الذي يتسم بطلاقة الأفكار وتنوعها والأصالة في التعبير عنها.
- تمنح الكتابة الإبداعية الطلاب فرصة التمرن على مهارات اللغة واستعمالها كأداة للتعبير عن النفس والمشاعر والأفكار والخيالات واكتشاف ما بداخلهم من مواهب أدبية يمكن صقلها وتنميتها في حينها.
- تحافظ الكتابة الإبداعية على اللغة من حيث: بلاغة الأسلوب، وجودة النسق وصحة الصياغة، ودقة التراكيب وتخير الألفاظ، وانتقاء العبارات وحسن تصوير المعنى.
- يساعد تعلم الكتابة الإبداعية على إظهار الحماسة والثقة لدى المتعلمين ؛ فيستطيعون الكتابة عن الأشياء التي تعينهم ويتشوقون للكتابة عنها، ويستطيعون من خلالها السيطرة على إنتاجهم اللغوي.
- تنمية الذوق الأدبي لدى الطلاب وإرهاب حاسة الجمال فيهم.
- تؤدي ممارسة الكتابة الإبداعية إلى زيادة وعي المتعلمين بمكونات وبيئة المعرفة التي يتفاعلون معها، وزيادة وعيهم بأسلوب تنظيم المعرفة في مجالاتها المختلفة وتطوير اتجاهاتهم الإيجابية نحو العمليات الذهنية والتدريب على ممارستها والارتقاء بها بصورة نمطية.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة حسن (٢٠١١) إلى تعرف أثر استخدام أنشطة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتمثلت عينة الدراسة في (٣٥) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بسوهاج، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. توصلت

النتائج إلى وجود فروق دالة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة النقيب (٢٠١٢) إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم، وكذلك التعرف على مدى بقاء أثر هذا البرنامج بعد تطبيقه. وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٤١) تلميذاً وتلميذة (بطيئي التعلم) بالصف الخامس الابتدائي، مكونة من (٢٢) تلميذاً بطيئي التعلم، و (١٩) تلميذة بطيئات التعلم، وكان ذلك بمدارس بورسعيد الابتدائية، مدرسة عقبة بن نافع الابتدائية، مدرسة علي بن أبي طالب الابتدائية وقد اعتمدت الدراسة على أدوات المعالجة التجريبية: وتشمل تصميم برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بطيئي التعلم وقد أسفرت النتائج عن تواجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لاختبار مهارات القراءة لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالصف الخامس الابتدائي لصالح القياس البعدي.

هدفت دراسة عطوه (٢٠١٢) إلى اختبار فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية المشروعات اللغوية المتكاملة في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق ذلك أعد الباحث برنامجاً مكوناً من مشروعين لغويين: المشروع الأول: بعنوان إشراقات بيئية (مقالات متكاملة) وقد شمل التدريب على ستة مهارات للكتابة الإبداعية، مثل: (ثراء الأفكار وتنوعها - تقديم أدلة متعددة؛ لتأييد الفكرة - طرح أفكار أصيلة مرتبطة بالموضوع - كتابة مقدمة مشوقة عن الموضوع - عرض الموضوع بشكل متكامل - استخدام الموسيقى الداخلية في الكتابة) والمشروع اللغوي الثاني، بعنوان: غرائب وطرائف عالم الفضاء (قصص متكاملة) وقد شمل التدريب على ست مهارات للكتابة الإبداعية، مثل: (استخدام أسلوب الحوار في الكتابة - التنوع بين الخبري والإنشائي - استخدام المحسنات البديعية غير المتكلفة - انتقاء الألفاظ الموحية - جدة الصورة والأخيلة - التعبير عن المعاني والأفكار بليجاز غير مغل)، وشملت أدوات الدراسة: استبانة لاستطلاع آراء الخبراء حول قائمة مهارات الكتابة الإبداعية المتضمنة للصف الأول الثانوي، واختبارين لقياس مهارات الكتابة الإبداعية أحدهما قبلي والآخر بعدي، وقد بلغت عينة الدراسة؛ (٨٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بمدرسة كفر الحاج شربيني بشربين بمحافظة الدقهلية، قسموا لمجموعتين (٤٠ تجريبية - ٤٠ ضابطة) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بفارق ذي دلالة

إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. هدفت دراسة الزهراني (٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين: تجريبية وضابطة. وصمم لذلك عددا من الأدوات والمواد البحثية تمثلت في: قائمة بمؤشرات مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لتلاميذ الصف الثالث المتوسط. - اختبار تحصيلي لقياس مهارات الكتابة الإبداعية في ضوء قائمة مؤشرات مهارات الكتابة الإبداعية (المستهدفة بالتنمية) - بناء الإطار العام لإستراتيجية التدريس التأملي - إعداد دليل المعلم لتدريس المقال في ضوء التدريس التأملي - إعداد دليل التلميذ لتنفيذ الأنشطة التعليمية المرتبطة بكتابة المقال في ضوء التدريس التأملي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٦) تلميذاً من الصف الثالث المتوسط بمحافظة جدة. وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق إحصائية في الأداء البعدي لمهارات الكتابة الإبداعية (الطلاقة - المرونة - الأصالة - الإثراء بالتفاصيل) لصالح المجموعة التجريبية.

فروض البحث

- ١- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة-الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
- ٢- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة-الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.
- ٣- يوجد أثر للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة-الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية.

إجراءات البحث ومنهجه

- **منهج البحث:** ستخدم البحث المنهج شبه التجريبي لتعرف أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية

- على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وذلك باختيار مجموعتين من الطلاب إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية بحيث تتكافأ في المتغيرات غير التجريبية، إضافة إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي يشمل هذا التصميم المتغيرات التالية:
- المتغير المستقل: ويتمثل في استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.
 - المتغير التابع: ويتمثل في مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط.
 - **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدارس إدارة منطقة عسير التعليمية.
 - **عينة البحث:** اقتصرت عينة البحث على (٥٦) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدريتي: زين العابدين المتوسطة، والراية المتوسطة في مدينة أبها، وقد اختيرت العينة بطريقة عشوائية، وقد تم توزيع طلاب الصف الثالث المتوسط بالمدرستين كليهما على الفصول الدراسية بالصف الثالث حسب مستويات الطلاب في الصف الثاني متوسط (ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول) وكان توزيعهم من قبل لجنة مكونة من مديري المدرستين، والمرشدين الطلابيين، ورواد الصفوف، ولإجراء الدراسة فقد تم اختيار فصلين دراسيين من فصول الصف الثالث المتوسط بطريقة عشوائية تم تقسيمهم إلى مجموعتين:
 - **المجموعة الأولى:** تجريبية قوامها (٢٨) طالبًا يمثلون الصف الثالث المتوسط بمدرسة زين العابدين المتوسطة بأبها، وهي المجموعة التي يدرس طلابها وحدة "قضايا العمل" باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.
 - **المجموعة الثانية:** ضابطة قوامها (٢٨) طالبًا يمثلون الصف الثالث المتوسط بمدرسة الراية المتوسطة بأبها، وهي المجموعة التي يدرس طلابها وحدة "قضايا العمل" بالطريقة المعتادة.
 - **مواد البحث:** تم إعداد دليل للمعلم للوحدة الرابعة (قضايا العمل) وفقا للخطوات التالية:
- أ/ اختيار الوحدة الدراسية: تم اختيار وحدة "قضايا العمل" من مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الثاني، ويرجع السبب في اختيار هذه الوحدة إلى مايلي: تتضمن هذه الوحدة مهارات ومفاهيم ومبادئ أساسية في فهم مادة لغتي الخالدة والتي يوظفها تكامل فروع اللغة من نصوص قرائية وظواهر نحوية وأساليب

وأصناف لغوية، ونصوص إنشادية، وظواهر إملائية، ودروس التواصل بشقيه الشفهي والكتابي، والرسم.

ارتباط المهارات الكتابية والأفكار الجديدة بالمهارات الكتابية والأفكار التي درسها الطالب في السنوات الماضية. إن دراسة الطلاب للمهارات الكتابية المتضمنة في وحدة "قضايا العمل" يعد قاعدة ولبنة أساسية في تعلم الطلاب، وتعميق فهمهم لموضوعات مهمة في السنوات التالية.

ب/ إعداد دليل المعلم لتدريس وحدة "قضايا العمل" باستخدام استراتيجيات مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة: عمد الباحث إلى إعداد دليل للمعلم؛ لمساعدة معلم اللغة العربية في تطبيق الاستراتيجيات المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

● **الهدف العام للدليل:** يتمثل الهدف العام في تقديم الإرشاد والمساعدة لمعلم اللغة العربية عند القيام بتدريس الطلاب وحدة (قضايا العمل) من مقرر لغتي الخالدة باستخدام استراتيجيات مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، كما يعمل على إنارة الطريق أمام المعلم من أجل تنمية مهارات الكتابة الإبداعية، فهو بمثابة خارطة الطريق التي يسير معها المعلم كي يصل إلى الهدف المنشود.

● **مصادر بناء الدليل:** الإطار النظري المرتبط بالبحث، بعض الدراسات السابقة التي صممت أدلة للمعلمين كدراسة كل من: (الحري، ٢٠١٠، السلمي، ٢٠١١)، بعض الأدبيات والدراسات والكتب التي تناولت نظرية الذكاءات المتعددة مثل: (بكري، ٢٠٠٦؛ حسن، سناء، ٢٠١١).

● **محتويات دليل المعلم في صورته النهائية:** (مقدمة - الفلسفة التي يقوم عليها الدليل - نبذة عن نظرية الذكاءات المتعددة (مفهومها، وأهميتها، وخطوات بنائها)، الهدف من الدليل، توجيهات عامة للمعلم، الخطة الزمنية المقترحة لتدريس الوحدة، الوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة للتدريس، عرض كل درس من دروس الوحدة، التأكد من صدق الدليل:

تم التأكد من صدق الدليل بعد عرضه على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، ومن المشرفين التربويين، وبعض معلمي لغتي الخالدة وذلك من أجل ابداء آرائهم وملاحظاتهم حول صحة الدليل من الناحية العلمية واللغوية، ومدى وضوح وصياغة الأهداف ومناسبتها لمستوى الطلاب، ومدى مراعاة مهارات الكتابة الإبداعية في الدليل، ومناسبتها لمستوى الطلاب من خلال استمارة تحكيم معدة لذلك، وقد أسفرت ملاحظاتهم عن

مناسبة الدليل من كافة النواحي باستثناء بعض أخطاء الطباعة اليسيرة والتي تم تلافيها لاحقاً في صورته النهائية

• **أدوات البحث:** لتحقيق أهداف البحث صممت الأدوات البحثية التالية (من إعداد الباحث):

قائمة مهارات الكتابة الإبداعية. اختبار مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط.

وفيما يلي تفصيل لكل أداة على حدة من حيث: إعدادها، وصدقها، وثباتها.

١. قائمة بمهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط.

أ- هدف القائمة: تحديد مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط، وكذلك تصنيف المهارات القائمة وفقاً لمهارات الإبداع الأساسية (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الإثراء بالتفاصيل)؛ تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الكتابة الإبداعية.

ب- مصادر اشتقاق القائمة: بعض البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالكتابة الإبداعية كدراسات كل من: (مدبولي، ٢٠٠٩؛ حسن، سناء، ٢٠١١)، بعض الأدبيات ذات العلاقة بالتعبير الكتابي الإبداعي، وبعض الكتب ذات الصلة بمهارات الكتابة الإبداعية ومنها: (طيبة، ٢٠٠٥؛ العبيدي، ٢٠٠٩؛ الحربي، ٢٠١٠؛ السلمي، ٢٠١١).

ج- صدق القائمة: يعد الصدق عاملاً مهماً ومطلباً أساسياً يجب تحقيقه عند إعداد أية أداة بحثية؛ ويرى فان دالين (١٩٩٣، ٤٤٨) أن الأداة الصادقة "هي التي تكون قادرة على قياس ما وضعت لقياسه" كما أشار أبو علام (٢٠٠٧، ٤٦٥) إلى أن "الصدق يحدد مدى صلاحيته استخدام درجات المقياس، أو الأداة في قيام بتفسيرات معينة". وللتأكد من صدق قائمة مهارات الكتابة الإبداعية تحقق الباحث من الآتي:

• **صدق المحتوى:** تم تحقيق صدق المحتوى للأداة من خلال اللجوء إلى بعض المصادر ذات العلاقات بمهارات الكتابة الإبداعية المتضمنة في المصادر، ثم عرضت على مشرف الرسالة للاطمئنان إلى صحتها؛ استعداداً للبدء في تحقيق صدق المحكمين.

• **صدق المحكمين:** بعد الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة والمقاييس التي تم إعدادها لقياس مهارات الكتابة الإبداعية، قام الباحث بعرض قائمة مهارات الكتابة الإبداعية على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بقسمي علم النفس التربوي ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية، لإبداء الرأي نحو مدى مناسبة كل مهارة لطلاب الثالث متوسط، ومدى وضوح الصياغة اللغوية للعبارات، بالإضافة لمدى مناسبة المهارة لكل محور (الطلاقة-

الأصالة- المرونة- التفاصيل)، مع إبداء الرأي نحو أي إضافة أو حذف أو تعديل يرويه مناسباً. وقد أشار بعض المحكمين إلى أهمية التعديل في صياغة بعض العبارات، مثل عبارة: "أن يبتكر الطالب أكبر عدد ممكن من الإجابات" بدلاً من أن يكتب الطالب أكبر عدد من الإجابات التي قد لا يفكر أو يعطها غيره ممن هو في سنه". كما أشار بعض المحكمين لتعديل كلمة "طالب" بدلاً من "تلميذ"، وبعض الملاحظات الأخرى والتي قام الباحث بتعديلها جميعاً. وقد أشارت نتائج المحكمين إلى نسب اتفاق تراوحت بين ٨٠ إلى ١٠٠% على جميع عبارات قائمة مهارات الكتابة الإبداعية (انظر ملحق ٤).

٢. اختبار مهارات مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.
بعد التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات الكتابة الإبداعية، قام الباحث بإعداد اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وقد تكون الاختبار من شقين هما:

أ- مثيرات الكتابة

ويقصد بها عدداً من الأسئلة والموضوعات المراد الكتابة فيها، حيث تضمن الاختبار أربعة أسئلة كتابية، حيث تكون السؤال الأول من أربعة فقرات، والسؤال الثاني من فقرتين، كما تكون السؤال الثالث من ثلاث فقرات، أما السؤال الرابع فقد تكون من ثلاث مثيرات كتابية وطلب من الطالب أن يختار أحدها للكتابة فيها. وقد أحتوى الاختبار على سبع أوراق: الأولى ورقة الغلاف، والثانية صفحة بيانات الطلاب وتعليمات الاختبار، وأشتملت الصفحات الثالثة والرابعة والخامسة على مجموعة الأسئلة، فيما تكونت الصفحات السادسة والسابعة على سطور فارغة؛ ليكتب الطالب فيها مقالاً ذاتياً.

ب- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء طلاب الصف الثالث المتوسط في مهارات الكتابة الإبداعية المستهدف تنميتها قبل إجراء التجربة وبعدها؛ بغية تعرف أثر استخدام استراتيجيات مقترحة قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط.

ج- صياغة مفردات الاختبار: لجأ الباحث إلى البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الإبداعية، حيث استعان بها في أثناء إعداد اختبار الكتابة الإبداعية، وقد رأى الباحث إنه من الصعوبة قياس كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية على حده؛ نظراً لأن المهارات متداخلة ومتراكبة مع بعض؛ لذلك عمد إلى قياس مهارات الكتابة الإبداعية بشكل متكامل من خلال عدداً من الأسئلة والطلب منهم

الكتابة في أحد الموضوعات التي تتناسب مع طلاب الصف الثالث المتوسط، ويستطيعون من خلالها التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم.

د-مقياس تصحيح الاختبار: كان لزاماً على الباحث أن يعد معياراً لتصحيح إجابات وكتابات الطلاب وتقويم أدائهم؛ نظراً لأن الاختبار المعد ينتمي إلى الاختبارات المقالية، ومن عيوب هذه الاختبارات أنها تخضع عند تصحيحها إلى حكم المصحح، وقد تبرز ذاتيته في أثناء التصحيح؛ ولا يعني ذلك أن الاختبارات المقالية غير قادرة على قياس مستوى الأداء الكتابي للطلاب؛ بل تعد من أساليب التقويم المناسبة للكشف عن قدرة الطالب على التعبير عن ذاته وإخراج مشاعره، ومدى امتلاكه لمقومات الإبداع التي تتمثل في الأصالة والطلاقة والمرونة والإثراء بالتفاصيل، ويعزز ذلك ما أشار إليه إلياس (١٩٩٨) بأن الاسئلة المقالية تساعد في الكشف عن مدى امتلاك الطلاب لمهارات الكتابة الإبداعية، وتتيح لهم الفرصة الكافية لإبراز أحاسيسهم وتصوراتهم في قوالب أدبية. وبالتالي قام الباحث بإعداد مقياس التصحيح للحد من ذاتية المصححين، وهدف هذا المقياس إلى تقويم أداء الطلاب الكتابي في مهارات الكتابة الإبداعية المستهدف تنميتها وفق معايير محددة. وقد تكون المقياس من مهارات الكتابة الإبداعية، واستخدم الباحث التقدير الكمي والكيفي لتقويم أداء الطلاب، وسار تقدير درجات الطلاب وفق المقياس الثلاثي:

هـ- صدق الاختبار: لكي يقيس الاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لابد أن يكون صادقاً، فبعد الاطلاع على نتائج تحكيم قائمة مهارات الكتابة الإبداعية، قام الباحث بإعداد اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، ويتكون الاختبار من ثمانية أسئلة تقيس محاور مهارات الكتابة الإبداعية الأربعة (الأصالة- والطلاقة- والمرونة- والتفاصيل). تم عرض اختبار مهارات الكتابة الإبداعية على عدداً من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بأقسام علم النفس التربوي ومناهج وطرق تدريس اللغة العربية وقسم اللغة العربية، ومشرفي ومعلمي اللغة العربية، لإبداء الرأي نحو مدى مناسبة كل سؤال من أسئلة الاختبار لطلاب الثالث متوسط، ومدى وضوح الصياغة اللغوية للأسئلة، بالإضافة لمدى مناسبة السؤال لقياس المهارة لكل محور (الطلاقة- الأصالة- المرونة- التفاصيل)، مع إبداء الرأي نحو أي إضافة أو حذف أو تعديل يرويه مناسباً. وقد أشار بعض المحكمين إلى أهمية التعديل في صياغة بعض الأسئلة، وبعض الملاحظات الأخرى والتي قام الباحث بتعديلها جميعاً طبقاً لآراء الأساتذة المحكمين. وقد أشارت نتائج المحكمين إلى نسب اتفاق تراوحت بين ٨٠ إلى ١٠٠% على جميع أسئلة اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، ليصبح الشكل النهائي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية.

و- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية: بعد الانتهاء من إعداد الاختبار وتعديله في ضوء آراء السادة المحكمين، تم إجراء التجربة الاستطلاعية له على عينة عشوائية تكونت من ثلاثون طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدرسة الرضوان المتوسطة بأبها، والهدف ومن ثم أمكن إيضاح التالي:

أ- توضيح تعليمات الاختبار: تبين للباحث أن تعليمات الاختبار كانت واضحة للطلاب جميعهم؛ فعند تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية لم يواجه المعلم أي استفسارات تتعلق بتعليمات الاختبار.

ب- ثبات الاختبار: يعد الثبات من الصفات الأساسية لأي اختبار، والاختبار الثابت هو الذي لا تختلف درجته باختلاف المصححين (أبوعلام، ١٤٢٨)، وللتحقق من ثبات المصححين قام الباحث بتصحيح الاختبار في ضوء معيار التصحيح الذي تم إعداده، ثم أسند عملية تصحيح الاختبار مرة أخرى إلى أحد معلمي اللغة العربية، وتم التصحيح في ضوء المعيار نفسه، وبعد ذلك قام الباحث بحساب نسبة الاتفاق بين درجات التصحيح الأول، ودرجات تصحيح الآخر في كل المهارات الأساسية (الأصالة، المرونة، الإثراء بالتفاصيل) مستخدماً معادلة كوبر:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وقد تراوحت نسب الاتفاق على نطاق بعدي الأصالة والطلاقة ما بين ٧٢٪ إلى ٨٩٪ وتراوحت على نطاق بعد المرونة ما بين ٧٥٪ إلى ٩٢٪، كما تراوحت في بعد التفاصيل ما بين ٦٧٪ إلى ٩٢٪.

وهي نسب اتفاق مرتفعة وتدل على ارتفاع مستوى ثبات الاختبار. ويتضح في الجدول (١) متوسط نسب الاتفاق بين المصححين في المهارات الأساسية للكتابة الإبداعية، كما تتضح نسبة الثبات الكلي.

جدول (١): النسب المئوية لاتفاق المصححين في اختبار الكتابة الإبداعية

المهارات	الأصالة	الطلاقة	المرونة	التفاصيل
نسب الاتفاق	٨١٪	٨١.٥٪	٨٣.٦٪	٣٦.٦٪
الثبات الكلي	٨٢.٤٣٪			

ج- زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار من خلال: تسجيل زمن البدء في الإجابة. تحديد الزمن الذي استغرقه أسرع طالب في إنهاء الإجابة عن أسئلة الاختبار جميعها، والزمن الذي استغرقه أبطأ طالب في إنهاء الإجابة عن أسئلة الاختبار جميعها.

حساب متوسط زمن الاختبار من خلال المعادلة التالية:
متوسط زمن الاختبار = $\frac{\text{زمن أبطأ طالب} + \text{زمن أسرع طالب}}{2}$

متوسط زمن الاختبار = $50 + 40 / 2 = 45$ وبذلك يكون الزمن اللازم للاختبار (٤٥) دقيقة.

د- الصورة النهائية للاختبار: بعد التحقق من صدق الاختبار وثباته ووضوح تعليماته، وتحديد الزمن المناسب له أصبح في صورته النهائية مشتملاً على أربعة أسئلة -ذكرت سلفاً-.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- اختبار "ت" T- test لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لقياس مهارات الكتابة الإبداعية في مقرر لغتي الخالدة للصف الثالث متوسط.
- مربع إيتا " μ^2 " لحساب أثر الاستراتيجية. وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الأول

للتوصل للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث ذي النص التالي "ما مهارات الكتابة الإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط؟" نجد الآتي:
لقد أظهرت نتائج الإجابة توصل البحث الحالي إلى قائمة نهائية بمهارات الكتابة لإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط بلغ عددها (١٠) مهارات، وتنضج في الجدول التالي:

جدول (٢) قائمة نهائية بمهارات الكتابة لإبداعية اللازمة لطلاب الصف الثالث المتوسط

المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
الأصالة	إبراز الفكرة الرئيسية لما يكتب بشكل جديد يلفت انتباه القارى
الطلاقة	تعبير الكاتب عن مشاعره ووجدانه وإبراز عاطفته وانفعالاته في أكثر من فقرة.
المرونة	التنوع في استخدام أساليب التشويق والإمتاع

بأشكالها المختلفة		
الإكثار من الصور البيانية في الموضوع المناسب.	تدعيم الأفكار بالأدلة والشواهد والتفاصيل المتعددة والأمثلة المناسبة.	الإثراء بالتفاصيل

ثانياً: عرض نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثاني.

للإجابة عن السؤال الثاني ذي النص التالي: "ما الإستراتيجية المقترحة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة لتدريس اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط؟" وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال ضمن الإطار النظري، ودليل المعلم.

ثالثاً: عرض نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثالث.

للإجابة عن السؤال الثاني ذي النص التالي: "ما أثر استخدام الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لطلاب الصف الثالث المتوسط؟" وللوصول إلى الإجابة كان لزاماً على الباحث التحقق من صحة الفرضين التاليين:

الفرض الأول "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة- الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط".

الفرض الثاني "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة- الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي".

في البداية قام الباحث بتلخيص نتائج البحث الحالي من خلال التحقق من الفروض باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ حيث تم حساب معاملتي الالتواء والتفرطح للدرجة الكلية لمهارات الكتابة الإبداعية في كل من التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، وأظهرت النتائج تحقق اعتدالية التوزيع؛ وهو ما جعل الباحث يستخدم أساليب التحليل الإحصائي البارامترية في التحقق من فروض البحث. والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٣): معامل الالتواء والتفرطح للدرجة الكلية لمهارات الكتابة الإبداعية في كل من التطبيق القبلي والبعدي للمجموعتين الضابطة والتجريبية

التطبيق	المجموعة	معامل الالتواء	معامل التفرطح
القبلي	الضابطة	٠.٨٦٣	-٠.٥٣١
	التجريبية	٠.٥٩٧	-٠.٦١٣
البعدي	الضابطة	٠.٢٤٥	٠.٣٠٠
	التجريبية	٠.٢٢٩	-٠.٨٤٣

نتائج التحقق من فروض البحث:

نتائج التحقق من الفرض الأول: ينص الفرض الأول للبحث على: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة- الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية". قام الباحث بالتحقق من فرض الباحث الأول باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لدراسة دلالة الفروض بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة - الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤): اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة- الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج

مهارات الكتابة الإبداعية	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالاتها
الأصالة	الضابطة	٢٨	٤.٢٥	٠.٧٥	**٥.٨١
	التجريبية	٢٨	٦.٢٩	١.٧٠	
الطلاقة	الضابطة	٢٨	٤.١٨	٠.٩٨	**٩.٦٨
	التجريبية	٢٨	٧.٤٦	١.٥٠	
المرونة	الضابطة	٢٨	٢.٠٤	٠.١٩	**٤.٥٧
	التجريبية	٢٨	٢.٨٦	٠.٩٣	
التفاصيل	الضابطة	٢٨	٢.٠٤	٠.١٩	**٧.١٢
	التجريبية	٢٨	٣.٥٠	١.٠٧	
الدرجة الكلية لمهارات الكتابة الإبداعية	الضابطة	٢٨	١٢.٥٠	١.٥٨	**٨.٧٢
	التجريبية	٢٨	٢٠.١١	٤.٣٤	

** دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١). * دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

- يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة الأصالة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة الطلاقة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة المرونة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في مهارة التفاصيل كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
 - وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية لمهارات الكتابة الإبداعية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج التحقق من الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني للبحث على: "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة- الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي".

قام الباحث بالتحقق من فرض الباحث الثاني باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين لدراسة دلالة الفروض بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة- الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٥): اختبار (ت) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة- الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية

مهارات الكتابة الإبداعية	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالاتها
الأصالة	القبلي	٢٨	٣.٦٨	٠.٩٨	**٧.٦١
	البعدي		٦.٢٩	١.٧٠	
الطلاقة	القبلي	٢٨	٤.٣٩	١.٢٠	**٩.٠١

مهارات الكتابة الإبداعية	التطبيق	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت) ودلالاتها
	البعدي		٧.٤٦	١.٥٠	
المرونة	القبلي	٢٨	٢.٢١	٠.٤٢	**٣.٥٨
	البعدي		٢.٨٦	٠.٩٣	
التفاصيل	القبلي	٢٨	٢.٢١	٠.٥٠	**٦.٢٨
	البعدي		٣.٥٠	١.٠٧	
الدرجة الكلية لمهارات الكتابة الإبداعية	القبلي	٢٨	١٢.٥٠	٢.٠٨	**٨.٩٥
	البعدي		٢٠.١١	٤.٣٤	

** دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١). * دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الأصالة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة الطلاقة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة المرونة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التفاصيل كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لمهارات الكتابة الإبداعية لصالح التطبيق البعدي.

نتائج التحقق من الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث للبحث على: " يوجد أثر للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على تنمية كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة- الطلاقة- المرونة- التفاصيل) والدرجة الكلية".

قام الباحث بالتحقق من فرض البحث الثالث من خلال حساب حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على بعض الذكاءات المتعددة) على المتغير التابع (مهارات

الكتابة الإبداعية) باستخدام معادلة حجم التأثير (المعروفة بمربع إيتا) لكل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة - الطلاقة - المرونة - التفاصيل) والدرجة الكلية بعد تطبيق البرنامج، وذلك من خلال المعادلة التالية:

مربع إيتا = $t^2 / (t^2 + \text{درجات الحرية})$. حيث إن: حجم التأثير يكون صغيراً إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من (٠.٠٦). ويكون حجم التأثير متوسطاً إذا كانت قيمة مربع إيتا أكبر من أو يساوي (٠.٠٦) وأقل من أو يساوي (٠.١٤). ويكون حجم التأثير كبيراً إذا كانت قيمة مربع إيتا أكبر من (٠.١٤). والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦): حجم تأثير الاستراتيجيات المقترحة القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في كل مهارة من مهارات الكتابة الإبداعية بمكوناتها (الأصالة - الطلاقة - المرونة - التفاصيل) والدرجة الكلية بعد تطبيق الاستراتيجية

مهارات الكتابة الإبداعية	المجموع	ن	درجات الحرية	قيمة (ت)	قيمة (ت) ٢	قيمة مربع إيتا
الأصالة	الضابطة	٢٨	٥٤	٥.٨١	٣٣.٧٦	٠.٣٨
	التجريبية	٢٨				
الطلاقة	الضابطة	٢٨	٥٤	٩.٦٨	٩٣.٧٠	٠.٦٣
	التجريبية	٢٨				
المرونة	الضابطة	٢٨	٥٤	٤.٥٧	٢٠.٨٨	٠.٢٨
	التجريبية	٢٨				
التفاصيل	الضابطة	٢٨	٥٤	٧.١٢	٥٠.٦٩	٠.٤٨
	التجريبية	٢٨				
الدرجة الكلية لمهارات الكتابة الإبداعية	الضابطة	٢٨	٥٤	٨.٧٢	٧٦.٠٤	٠.٥٨
	التجريبية	٢٨				

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

- قيمة مربع إيتا في مهارة الأصالة كإحدى مهارات الكتابة الإبداعية تساوي (٠.٣٨) وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على بعض الذكاءات المتعددة) على المتغير التابع (مهارة الأصالة كإحدى مهارات الكتابة الإبداعية) كبير.
- قيمة مربع إيتا في مهارة الطلاقة كإحدى مهارات الكتابة الإبداعية تساوي (٠.٦٣) وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على بعض

- الذكاءات المتعددة) على المتغير التابع (مهارة الطلاقة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية) كبير.
- قيمة مربع إيتا في مهارة المرونة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية تساوي (٠.٢٨) وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على بعض الذكاءات المتعددة) على المتغير التابع (مهارة المرونة كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية) كبير.
- قيمة مربع إيتا في مهارة التفاصيل كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية تساوي (٠.٤٨) وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على بعض الذكاءات المتعددة) على المتغير التابع (مهارة التفاصيل كأحدى مهارات الكتابة الإبداعية) كبير.
- قيمة مربع إيتا في مهارات الكتابة الإبداعية ككل تساوي (٠.٥٨) وهذا يعني أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج القائم على بعض الذكاءات المتعددة) على المتغير التابع (مهارات الكتابة الإبداعية ككل) كبير.

توصيات البحث:

- تزويد مقررات طرائق تدريس اللغة العربية في كليات التربية باستراتيجيات تدريس متنوعة أثبتت الدراسات فعاليتها في تنمية وتحسين مهارات الكتابة الإبداعية مثل: الذكاءات المتعددة، خرائط المفاهيم، لعب الأدوار، الألعاب اللغوية وغيرها، وتدريب المعلمين على استخدامها في تدريس مقررات اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة.
- عقد الدورات التدريبية للمعلمين والمشرفين التربويين المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية في أثناء الخدمة؛ لتعريفهم بهذه الاستراتيجيات، وتوضيح مزاياها وكيفية بنائها واستخدامها في أثناء التدريس.
- أهمية الأخذ في الاعتبار خصائص المتعلمين النفسية والعقلية، عند تخطيط وتنفيذ المناهج الدراسية
- لما لها من أهمية وفعالية في توجيه عمليات التعلم.
- تشجيع معلمي اللغة العربية على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية.
- يمكن لمعلم اللغة العربية تشجيع الطلاب في أية مرحلة تعليمية على استخدام نظرية الذكاءات المتعددة.
- البعد عن أساليب التلقين والحفظ عند التدريس، والعناية باستخدام طرق تدريس تجعل من الطلاب محور العملية التعليمية.

مقترحات البحث:

- إجراء دراسات متنوعة للتعرف على أثر استخدام نظرية الذكاءات المتعددة على متغيرات أخرى مثل: التفكير بأنواعه، الذكاء، القلق، الاتجاه، بقاء أثر التعلم.
- إجراء بحوث تجريبية للتعرف على أثر تدريس اللغة العربية باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة على الأداء اللغوي في مراحل دراسية أخرى
- القيام بدراسة مقارنة بين استخدام الذكاءات المتعددة وبعض الطرق التدريسية الحديثة.
- دراسة أثر استخدام الذكاءات المتعددة كأداة تحليل وتقويم لمقررات اللغة العربية.
- دراسة أثر استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على الأداء اللغوي والاتجاه.
- دراسة أثر استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللغة العربية على التحصيل اللغوي والاتجاه وبقاء أثر التعلم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو علام, رجاء محمود (٢٠٠٧): *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة, دار النشر للجامعات.

إلياس, فوزي (١٩٩٨): *اتجاهات حديثة في الأسئلة المقالية*. رسالة التربية, عمان, (٦), ٦٢-٥٣.

الأهدل, أسماء زين صادق (٢٠٠٩): *أنشطة وأساليب التدريس القائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمحافظة جدة*. كلية التربية. الاقسام الأدبية. جامعة الملك عبدالعزيز.

الأحمدي, مريم محمد (٢٠٠٨): *معوقات تنمية مهارات القراءة الناقدة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بالمملكة العربية السعودية*. المجلة التربوية, جامعة القاهرة.

الباز, خالد صلاح (٢٠٠٦) : *فعالية برنامج للعلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نظرية في تنمية التحصيل والذكاء الطبيعي وتعديل أنماط التعلم, المؤتمر العلمي العاشر للجمعية المصرية للتربية العلمية, "التربية التعليمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل"*, الإسماعيلية, ٢٠٠٦/٨/١-٧/٣٠.

بكري, أيمن عيد (٢٠٠٦): *فعالية برنامج مقترح في ضوء نظرية في علاج صعوبات التعبير الكتابي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي, رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية البنات, جامعة عين شمس*.

جابر, جابر عبد الحميد (١٩٩٧): *الذكاء ومقاييسه*, القاهرة, دار النهضة. جروان, فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٢): *أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم*, عمان, دار الفكر العربي.

الحربي, محمد عوض (٢٠١٠): *فاعلية استخدام مدخل عمليات الكتابة في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة*. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة طيبة, المدينة المنورة.

حسن, عبد المنعم (٢٠٠٥): أثر استخدام المدخل التفاوضي وأسلوب الحافظة على تنمية مهارات التعبير الإبداعي, والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس, الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس, مصر, (١٠٠), ٨٨-١٥٠.

حسن, سناء محمد (٢٠١١): بعنوان فاعلية استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي, المجلة التربوية, سوهاج, ع ٣٠.
حسين, محمد عبد الهادي (٢٠٠٣): قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة , عمان , دار الفكر العربي.

خصاونة, رعد مصطفى (٢٠٠٨): أسس تعليم الكتابة الإبداعية. إربد, عالم الكتب.
الرباح , زيد بن عبد الله (١٤٣١هـ): أثر التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة الإمام بن سعود, الرياض.

الزهراني, أحمد (٢٠١٢): مطالب تعليم التعبير الكتابي للصف الثالث المتوسط بمدينة جدة, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى.
الزهراني, أحمد بن جار الله (٢٠١٢م) : فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لتلاميذ الصف الثالث المتوسط, رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة أم القرى, كلية التربية.

زيتون, حسن حسين (١٩٩٩): تصميم التدريس رؤية منظومية ج ١ . القاهرة: عالم الكتب.

السلمي, فواز صالح (٢٠١١): فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيًا في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة أم القرى, مكة المكرمة.

السليتي, فراس محمود مصطفى (٢٠٠٦): التفكير الناقد والابداعي استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الادبية. عمان: دار جدار للكتاب العالمي.

صالح، الحملاوي صالح (٢٠٠٦): أثر التعلم باستخدام الذكاء المتعدد والبنائية في تنمية بعض مهارات التفكير العليا في الرياضيات والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الفيوم، كلية التربية.

صبري، إيمان محمد (٢٠٠٣): فاعلية مدخل التكامل بين فنون اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.

طعمية، رشدي أحمد؛ مناع، محمد السيد (٢٠٠١): تدريس اللغة العربية في التعليم العام، القاهرة: دار الفكر العربي.

طبيه، وفاء محمود (٢٠٠٥): فاعلية برنامج تدريبي في تنمية قدرات الكتابة الإبداعية لطالبات الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. الرياض: جامعة الملك سعود.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨): الذكاءات المتعددة. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠): الكتابة الوظيفية الإبداعية. عمان: دار المسيرة.

عبد العظيم، ريم أحمد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، (١٨)، ٦٣-١٠٦.

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠): الكتابة الوظيفية الإبداعية. عمان: دار المسيرة.

عبدالسميع، عزة محمد؛ ولاشين، سمر عبدالفتاح (٢٠٠٦): فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل التفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس (١١٨)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

عبيد، وليم (٢٠٠٤): تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير. الأردن: دار المسيرة.

العبيدي، خالد بن خاطر (٢٠٠٩ م - ١٤٣٠ هـ): فاعلية نشاطات قائمة على عمليات الكتابة في تنمية مهارات كتابة القصة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

عدس، محمد عبدالرحمن (١٩٩٧): الذكاء من منظور جديد، عمان، دار الفكر، الأردن. عصر، حسني عبدالباري (٢٠٠٥): الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

عطوه، عبد الفتاح محمد (٢٠١٢): فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية المشروعات اللغوية المتكاملة في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التربية بدمياط.

عفانة، عزو إسماعيل؛ الخزندار، نائلة نجيب (٢٠٠٤): مستويات الذكاء المتعدد لدى طلاب مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوه، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، م(١٢)، ع(٢)، ص ص ٣٢٣-٣٦٦.

فان دالين، ديوبولد (١٩٩٣): مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نبيل نوفل، سلمان الخضري الشيخ، طلعت منصور غريبال، ط١٠، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

القطامي، يوسف؛ اللوزي، مريم (٢٠٠٨): الكتابة الإبداعية للموهوبين النظرية والتطبيق. عمان: دار وائل.

الكندري، عبدالله عبد الرحمن؛ عطا، إبراهيم محمد (١٩٩٦): تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية. ط٢، بيروت، مكتبة الفلاح.

محمد، هدى مصطفى؛ عبد الحميد، أسامة محمد (٢٠٠٥): برنامج مقترح لتنمية الكتابة الإبداعية باستخدام العصف الذهني لدى الطلاب الموهوبين لغوياً وأثره على ما وراء الفهم القرائي. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر، (٥٠)، ١٣٢-١٣٩.

محمد، سلوى حسن (٢٠٠٥): المناشط التعليمية المصاحبة وأثرها على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

مدبولي، حنان مصطفى: فعالية استخدام إستراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي الأزهرى، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد (٨٨)، ج١، مارس، ٢٠٠٩ م.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٨): تدريس فنون اللغة العربية. القاهرة: دار الفكر العربي. مسلم، حسن أحمد (٢٠٠٠): برنامج لتنمية مهارات بعض فنون الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

المصري، يوسف سعيد (٢٠٠٦): فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة. الناقة، محمود كامل (٢٠٠٠): تعليم اللغة العربية في التعليم العام، مدخله وفتياته. القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

النقيب، إيناس فهمي (٢٠١٢): فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بطيئي التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة، مصر، : جامعة بور سعيد، كلية التربية

وجيه، المرسي إبراهيم أبو لبن؛ سيد، محمد سنجي (٢٠٠٨): فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض. مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين المتوسطة والتعليم العام. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٤): دليل المعلم لمادة لغتي الخالدة في المرحلة المتوسطة. الرياض: وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Armstrong, T.(1994).*Multiple intelligences in the classroom*, Alexandria, Virgin-ia. ASCD.
- Armstrong, T. (2000).*Multiple intelligences in the classroom*, 2nd ed, Association for Supervision and Curriculum Development, ISBN-13:9780871203762.
- Gardner, H. (2003). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: basic Books.
- Gardner, H. (1991).*The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory into practice*. A reader, New York: Basic Books.
- Herbe, R. ; Thielenhouhouse, M. & Wykert, T.(2002).improving student motivation in reading through use of multiple intelligences, <http://search.epent.Com/login.Asp?direct=true&db=eric&an=ED471576>
- Howrth, P (2007). Creative writing and Schillers aesthetic, *Journal of aesthetic education*, 41(3),41-58.
- Lasear, D.(1994).Seven Pathways of Learning: Teaching students and parents about multiple Intelligences, *Tocson, A Z:Zephyr Press*.
- Mcvey, D (2008). Why All Writing is Greative Writing *Innovations in Education and Teaching International*, 45 (30), 289-294.
- Uhiler,P.(2003). Improoving student academic reading achievement through the use of multiple intelligences teaching strategies.

[http://search.epent.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=E
D 479914](http://search.epent.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=E
D 479914).



الشغف كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية

لدى عينة من المطلقات بجدّة

Passion as a predictor of frustration tolerance and self-efficacy among a sample of divorced women in Jeddah

إعداد

رشا عبد الله الخضير

Rasha Abdullah Al-Khudair

معيدة بقسم علم النفس/كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة الملك عبد

العزیز بجده

د. هدي عاصم خليفة

Dr. Hoda Asim Khalifa

أستاذ مشارك بقسم علم النفس/كلية الآداب والعلوم الانسانية بجامعة

الملك عبد العزيز بجده

Doi: 10.21608/jasep.2024.394980

استلام البحث: ٢٠٢٤/٩/٥

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/٥

الخضير، رشا عبد الله وخليفة، هدي عاصم (٢٠٢٤). الشغف كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدّة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٢١٥ - ٢٧٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الشغف كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين كل من الشغف وتحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بمدينة جدة والكشف عن مستويات كل من الشغف وتحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة ، وعن إمكانية التنبؤ بتحمل الإحباط والكفاءة الذاتية من خلال الشغف ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكوّنت عينة الدراسة من (٣٠٧) مطلقة بمدينة جدة وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٨ - ٦٩ عامًا)، بمتوسط عمري قدره (٣٦,٤٥)، وانحراف معياري قدره (١٠,٥٠) ، واستُخدِم مقياس الشغف: من اعداد (Vallerand et al, 2003) وترجمة يونس (٢٠٠٩) ، مقياس تحمل الإحباط: من اعداد (Harrington, 2005) وترجمة العنزي (٢٠١٥) و مقياس الكفاءة الذاتية: اعداد محمود (٢٠١٩): وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود مستوى مرتفع من كل من الشغف وأبعاده وتحمل الإحباط وأبعاده والكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة ، و وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للشغف وبين الدرجة الكلية لتحمل الإحباط وجميع أبعاده ما عدا بعد الجدارة كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشغف وأبعاده ما عدا بُعد الشغف القهري وبين الكفاءة الذاتية، وعدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعد الشغف القهري والكفاءة الذاتية وعن إمكانية التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية من خلال الشغف لدى عينة الدراسة ، وقد خرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها ضرورة تقديم برامج ارشادية تستهدف للمطلقات لزيادة وعيهم بأساليب مواجهة الإحباط وكيفية رفع كفاءتهم الذاتية وخاصة عندما تواجههم مشكلات وضغوطات .

الكلمات المفتاحية: الشغف - الإحباط - الكفاءة الذاتية - المطلقات.

Abstract:

The current study aimed to identify the relationship between passion, frustration tolerance, and self-efficacy among a sample of divorced women in Jeddah, and to reveal the levels of passion, frustration tolerance, and self-efficacy among the study sample, and the possibility of predicting frustration tolerance and self-efficacy through passion. The researcher used the descriptive approach. The study sample consisted of (307)



divorced women in the city of Jeddah, whose ages ranged between (18-69 years), with an average age of (36.45), and a standard deviation of (10.50), and the passion scale was used: prepared by (Vallerand et al, 2003, translated by Younis (2009), Frustration Tolerance Scale: prepared by Harrington, 2005, translated by Al-Anzi (2015), and Self-Efficacy Scale: prepared by Mahmoud (2019). The study showed the following results: There was a high level of passion, frustration tolerance and self-efficacy among the study sample. There is a positive, statistically significant correlation between the total degree of passion and the total degree of frustration tolerance and all its dimensions except the competence dimension. The results also showed that there is a positive statistically significant correlation between passion and its dimensions, except for the compulsive passion dimension, and self-efficacy, and there is no statistically significant correlation between the compulsive passion dimension and self-efficacy. The ability to tolerate frustration and self-efficacy can be predicted through passion. The study presented a number of recommendations, including the need to provide counselling programs targeting divorced women to increase their awareness of ways to confront frustration and how to raise their self-efficacy, especially when they face problems and pressures.

Keywords: Passion - frustration tolerance - self-efficacy - divorced women.

المقدمة:

تنوعت المفاهيم الأساسية لعلم النفس الإيجابي الذي تتركز جهوده في محاولة لإثراء القوى الإنسانية. بما يساعد الإنسان على تجاوز المواقف المختلفة في الحياة، حيث إنه يركز على القوى الإيجابية والطاقة النفسية والحيوية عند الإنسان، مما يؤدي إلى تنمية مهارات وقدرات متعددة لديه تجعله يعيش الحياة بالمعنى الذي ينبغي أن يعيشها، ومن ثم يصل إلى أعلى مستويات الصحة النفسية الإيجابية ومن أهم هذه

المفاهيم التي تنتمي إلى علم النفس الإيجابي الشغف **Passion** ، ويعد الشغف من موضوعات علم النفس الإيجابي التي لم تحظى بالاهتمام بدراساتها في الآونة الأخيرة رغم أهميتها في هذا العصر.

ويصف (Vallerand, 2016) الشغف بأنه ما يدفعنا ويحفزنا نحو أداء نشاط ما؛ إنه الدافع الذي يكمن خلف القيام بسلوك ما، أو التفاني والحماس تجاه كائن معين أو نشاط أو مفهوم أو شخص. وهو يظهر من خلال الارتباط بتأثيرات قوية مثل الإعجاب والحب، ويؤدي إلى استثمار الوقت والطاقة بشكل منتظم، ويرتبط بهوية الفرد.

وطور (Vallerand et al, 2003) النموذج الثنائي للشغف اعتماداً على نظرية تحديد الذات التي تقترض وجود ثلاثة حاجات رئيسية يجب إشباعها لدى الفرد، هي: الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط، ووفقاً لهذا النموذج فإن الشغف نحو نشاط ما يرتبط بالتفاعل بين النشاط والفرد والبيئة؛ أنه من المرجح أن يصبح النشاط شغوفاً يسمح للشخص بتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية في إطار البيئة، فإذا كان شخص ما يشارك بحرية في نشاط يسمح له بكسب المهارات والشعور بالكفاءة، ويوفر فرصاً لتكوين الصداقات والانخراط في تفاعلات اجتماعية مفيدة، فعندئذ يمكن أن يصبح هذا النشاط شغفاً، وهذا يعني أن الفرد ذي المستوى المرتفع من الشغف نحو نشاط ما يستثمر وقته وطاقته من أجل تلبية الحاجة النفسية للاستقلالية والكفاءة والارتباط. ويقسم هذا النموذج الشغف إلى بعدين رئيسيين، وهما: الشغف الانسجامي **passion** **Harmonious**: هو الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، والذي يجعل الفرد يمارس أنشطته الشغفية بحرية وبشكل اختياري، ودون وجود ضغوط عليه. ويتصف هذا النوع من الشغف باندماج مقبول ومتوازن مع المجالات الأخرى في حياة الفرد بدون أن يكون بينهما صراع أو تعارض.

والشغف القهري **Obsessive passion**: هو الذي يصدر من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه والذي يسيطر على مشاعر الفرد عند الاندماج في الأنشطة الشغفية التي تحدث على أسس منظمة وبصفة متكررة. وهذا النوع من الشغف يتصف بوجود ضغوط داخلية تجبر الفرد على ممارسة النشاط، وقد يهمل الفرد أنشطة أخرى مهمة في حياته، وهذا قد يؤدي الصراع بين النشاط الشغفي والأنشطة الأخرى (Vallerand, 2015).

فالشغف هو المحرك الأساسي لنا وهو الذي يعطينا الرغبة والقدرة والحماس على مواجهة الحياة والإحساس بمتعتها وتخطي مشاكلها، وهو السر وراء الشعور بالسعادة والسعي لها والحافز وراء العمل والاجتهاد، ولكن قد تطرأ على الشخص ظروف

صعبة تجعله يفقد هذه الطاقة وهذا الحماس ويشعر بالإحباط وعادة يحدث الإحباط عندما يواجه الفرد عائقاً يحول دون إشباع حاجة معينة أو تحقيق هدف معين، كما أن الإحباط يتضمن إدراك الفرد لعائق يقف حجرة عثرة في طريق إشباع الحاجة أو الدوافع، وأنه إذا كان الدافع قويا وملحا والعائق موجودا كان الإحباط شديداً، ويمكن القول أن الإحباط الشديد قد يؤدي إلى تقوية الدافع، وقد يؤدي إلى إضعافه. (الرفاعي، ١٩٨٧). وتحمل الإحباط هو قدرة الفرد على الصمود أمام الضغوط دون فشل في التوافق النفسي، ويختلف تحمل الإحباط من شخص لآخر (منصور، ٢٠٠٩). ويؤكد **Handelman(1981)** أن انخفاض تحمل الإحباط يسهم في وجود الاضطراب الانفعالي والخلل السلوكي. كما تتواجد كل اضطرابات القلق والاكتئاب المختلفة لدى عديمي تحمل الإحباط أو من لديهم درجة منخفضة من تحمل الإحباط، والحقيقة أن شدة الأعراض المرضية مؤشر قوي على انخفاض حاد في تحمل الإحباط (العنزي، ٢٠١٢).

يختلف الأشخاص في الشعور بالإحباط وفي القدرة على تحمله بحسب عتبة الإحباط التي توجد عندهم بدرجات متفاوتة فهي موجودة عند بعضهم بدرجات منخفضة أو منخفضة جداً، وعند البعض الآخر بدرجات متوسطة أو عالية، والشخص ذو عتبة الإحباط المنخفضة يشعر بالإحباط بسرعة وفي موافق كثيرة، قد لا تسبب الإحباط لكثير من الناس، كما لا يقدر هذا الشخص على تحمل مشاعر الإحباط ولا يتخطاها بسهولة، ويستسهل اللجوء إلى الحيل النفسية الدفاعية لتحقيق هذه المشاعر، وقد يستغرق في حياته فترات طويلة، ويكتفي بتخفيف مشاعر الإحباط، ولا يواجه أسبابه مواجهة حقيقية. أما الشخص ذو عتبة الإحباط المتوسط أو العالية فلا يشعر بالإحباط إلا في المواقف التي فيها عوائق شديدة ويستطيع تحمل مشاعر الإحباط، ويتخطاها بسهولة (فهيم، ١٩٨٧).

ومن خلال استقراء وتحليل بعض ما ورد في الأدب النفسي من دراسات وأطر نظرية حول تحمل الإحباط (جابر وكفاقي، ١٩٩٠؛ العنزي، ٢٠١٦؛ محمد، ٢٠١٨؛ محمد ومعوذ، ٢٠٠٦؛ **Yang & He , 2018**) يمكن القول إن تحمل الإحباط يشير إلى قدرة الفرد على قبول الواقع والتعايش معه دون الاستسلام له، والحفاظ على التوازن النفسي، وتحمل المشاعر السلبية الناتجة عن عدم تحقيق الأهداف، والسعي نحو مواجهة الضغوط، وحل المشكلات بعقلانية، وفي ضوء الموارد المتاحة. وهذا يعني أن القدرة على تحمل الإحباط لها مكون معرفي يتمثل في إدراك حتمية المعاناة والضغوط، والاعتقاد في سعي الفرد لتحقيق الأهداف، ولا ذنب له إن عارضته المقادير، ومكون دافعي يتمثل في أن عدم تحقيق الأهداف أو إشباع

الحاجات يدفعه إلى استنفار الهمة من جديد، ومكون سلوكي يتمثل في اكتشاف معان إيجابية من خلال الإحباطات، والتوجه الإيجابي، ومحاولة تعديل المسار، والتخطيط بعقلانية للمواجهة والقدرة على تحمل الإحباط.

وأكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية القدرة على تحمل الإحباط، واعتبارها مؤشرا على الصحة النفسية لدى الفرد؛ حيث أسفرت نتائج دراسات (محمد وعبد المنعم وعبد الله، ٢٠١٧؛ معوض ومحمد، ٢٠٠٦؛ Kumari, & Gupta, 2015) عن وجود علاقات ارتباطية موجبة أو سالبة بين القدرة على تحمل الإحباط وكل من : الهدف في الحياة ، والكفاءة الذاتية ، وتقدير الذات ، والاستقلالية)

وبرى عدد كبير من الباحثين مثل (باندورا وكوبلي) أن الكفاءة الذاتية من العوامل المهمة، التي تلعب دوراً كبيراً وحاسماً في قدرة الفرد على مواجهة الاحباطات وتحديات الحياة " (دبور والصافي، ٢٠٠٧)

ويعد مفهوم الكفاءة الذاتية من مفاهيم علم النفس الحديثة التي أشار إليها (Bandura, 1977) في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي. فمعتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي لدى الفرد لما يمتلك من قدرات شخصية وخبرات متعددة مباشرة أو غير مباشرة. ولذلك، فإن الكفاءة الذاتية يمكن أن تحدد المسار الذي يتبعه الفرد كإجراءات سلوكية، إما في صورة ابتكارية أو نمطية. وتشير الكفاءة الذاتية إلى اعتقاد الفرد بقدرته على التنظيم وتنفيذ المخططات العقلية من أجل إنجاز هدف محدد. وتشير الكفاءة الذاتية أيضا إلى الاعتقادات التي يمتلكها الفرد عن نفسه وما يمتلك من قدرات، إضافة إلى قدرته على التحكم بظروف الحياة (Bandura, 1977) وقد أشار باندورا إلى أن مفهوم الفرد عن الكفاءة الذاتية يظهر عن طريق الإدراك المعرفي لديه بقدراته وتعدد الخبرات التي يمر بها؛ إذ تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهها (كطفان، ٢٠١٨) إذ يسعى الأشخاص إلى السيطرة على الأحداث التي تؤثر في حياتهم من خلال ممارسة التأثير في المجالات التي يسيطرون عليها، فهي أكثر قدرة على تلبية المطلوب والإحالة دون حدوث غير المرغوب فيه (Schultz & 2009).

Schultz

ولتحقيق السيطرة على ظروف الحياة فوائدا لا حصر لها على الصعيد الشخصي والاجتماعي؛ لأن القدرة على التأثير على النتائج يجعلنا أكثر قدرة على التنبؤ، ويعزز الاستعداد على التكيف ويجعلنا أكثر قدرة على ضبط الأشياء التي تؤثر سلباً في حياة الفرد مثل الخوف والاحباط واللامبالاة واليأس (Bandura, 1995) لذا فإن الأفراد الذين يمتازون بالكفاءة الذاتية المنخفضة يشعرون بالعجز وهم غير

قادرين على السيطرة على أحداث الحياة، ويعتقدون أن أي جهد يبذلونه غير مُجدي، وعندما يتعرضون لمشكلة فإنهم لا يبدون أي محاولات لأنهم مقتنعون أن أي سوف يفعلونه لن يحدث فرقاً، بمعنى آخر أن السبب غير مرتبط بالنتيجة في حين أن الأفراد الذين يمتازون بالكفاءة الذاتية العالية يعتقدون أنهم قادرون على التعامل مع الأحداث ويتوقعون النجاح في التغلب على العقبات والاحباطات، وإن المثابرة على المهام يؤدي إلى مستوى عالي من الإنجاز، وهؤلاء الناس لديهم ثقة أكبر في قدراتهم على القيام بالمهام، وينظرون إلى الصعوبات على أنها تحديات بدلا من تهديدات، كما يسعون بنشاط نحو مواقف جديدة، لديهم ثقة أكبر في قدراتهم على القيام بالمهام، وقليلاً ما يخافون من الفشل، وطموحاتهم مرتفعة، ولديهم قدرة على التفكير التحليلي وحل المشكلات نحو مواقف جديدة (Schultz & Schultz, 2009)

وللكفاءة الذاتية لدى المرأة دور في إدارة مشكلات العلاقات المختلفة، والوقاية من أعراض ما بعد الصدمة والاكتئاب وأعراض القلق. فقد أشارت نتائج دراسة أجريت على عينة تكونت من (٣٥٤) (من النساء اللواتي كُنَّ ضحية للعنف واستخدمن العنف ثنائي الاتجاه إلى أن الكفاءة الذاتية هي وسيلة فعالة في تحسين صحة النساء ورفاهيتهن في علاقات عدوانية ثنائية الاتجاه (Sullivan et al., 2013). كما أن للكفاءة الذاتية دوراً في التعامل مع عنف الشريك، وفي التخفيف من الارتباط بين أعراض اضطراب ضغط ما بعد الصدمة وعنّف الشريك. فالنساء اللواتي يتمتعن بمستوى كفاءة ذاتية مرتفع لديهن قدرة على التعامل مع عنف الشريك. وبالتالي تقليل احتمالية التعرض لاضطرابات كاضطراب ضغط ما بعد الصدمة. (DeCou et al., 2015) كما أشارت دراسة (Shi an Zhao, 2014) إلى أن للكفاءة الذاتية المرتفعة دوراً كبيراً في تقليل مشاعر النقص والدونية، ولوم الذات، بالإضافة إلى الدور الكبير للكفاءة الذاتية في زيادة القدرة على المواجهة وحل المشكلات. كما أشارت دراسة (Hosey, 2012) إلى أن للعنف والإساءة النفسية داخل العلاقة الزوجية أثراً كبيراً في انخفاض مستوى الكفاءة الذاتية لدى المرأة. وبالتالي، التأثير على اختيارات المستقبل، مع عدم القدرة على التعامل مع المهمات الصعبة بسبب تدني مستوى الكفاءة الذاتية.

وبالنظر لفئات المجتمع المختلفة التي تتعرض بشكل مستمر للإحباطات للضغوط النفسية، والمواقف الصعبة التي تحد من التصرف الطبيعي والتلقائي الذي كانت عليه منذ فترة؛ سنجد من بينها فئة المطلقات؛ حيث تتعرض المرأة المطلقة لكثير من المشكلات والآثار النفسية بعد الانفصال، والتي حددها هيل، وهيلتون (Hilton & Hill, 1999) في المعاناة من الاضطرابات والضغوط النفسية كالقلق

والاكتئاب، وأكدت طاهر (٢٠٠٢) أن هناك تغيرات كثيرة تحدث للمطلقات على المستوى النفسي والانفعالي، وتعاني من القلق والاكتئاب ، والصراع وتأتب الضمير ، وكره الذات، إضافة إلى مشاعر الحرمان ، والظلم، والقهر ، والتوتر، والتشاؤم ، كما أشار العيسوي (٢٠٠٦) أن الطلاق يمثل أمرا ضاعطا على المطلقة، و من شأنه أن يؤثر سلبا على توازنها النفسي، وتدهور حالتها النفسية. فترى الباحثة أن الشغل قد يلعب دوراً هاماً في مساعدة النساء المطلقات على تحمل الإحباطات ويزيد من كفاءته الذاتية وهو الجسر الذي يقود النساء المطلقات إلى حياة مليئة بالإنجازات. لذلك فإن الدراسة الحالية جاءت لتسليط الضوء على دور الشغل كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجهة.

مشكلة الدراسة: يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ١- ما مستوى الشغل لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة؟
- ٢- ما مستوى تحمل الإحباط لدى عينة الدراسة؟
- ٣- ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة؟
- ٤- ما العلاقة بين الشغل والقدرة على تحمل الإحباط لدى عينة الدراسة؟
- ٥- ما العلاقة بين الشغل ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة؟
- ٦- هل يمكن التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط من خلال الشغل لدى عينة الدراسة؟
- ٧- هل يمكن التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية من خلال الشغل لدى عينة الدراسة؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

- ١- مستوى الشغل لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة.
- ٢- مستوى تحمل الإحباط لدى عينة الدراسة.
- ٣- مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة.
- ٤- العلاقة بين الشغل والقدرة على تحمل الإحباط لدى عينة الدراسة.
- ٥- العلاقة بين الشغل ومستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة.
- ٦- التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط من خلال الشغل لدى عينة الدراسة.
- ٧- التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية من خلال الشغل لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة: تنقسم أهمية الدراسة إلى:

الأهمية النظرية:

- ١- تكمن أهمية الدراسة في تناولها متغيرات ذات أهمية وخاصة في عصرنا الحالي وهي الشغل والقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية.

- ٢- طبيعة العينة التي تجري عليها الدراسة، حيث تناولت عينة من المطلقات، وهي عينة تحتاج لمزيد من الدراسات النفسية التي تهتم بجوانب الصحة النفسية لديهم، والمواجهة الإيجابية للإحباطات.
- ٣- حداثة واصالة الدراسة الحالية حيث انها تعتبر الدراسة الأولى - حسب علم الباحثة - التي تربط بين الشغف والقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات في جدة.
- ٤- إضافة جديدة للتراث السيكلوجي والمكتبات العربية لمتغير الشغف لقلة الدراسات العربية من الناحية السيكلوجية.

الأهمية التطبيقية:

- ١- نتائج الدراسة يمكن أن تكون قاعدة لبناء برامج تربوية وإرشادية في مجال الزواج بصفة عامة، والزواج المريض والانفصال بشكل خاص.
- ٢- الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم وتطبيق برامج إرشادية لزيادة تحمل الإحباط لدى المطلقات منخفضي تحمل الإحباط وانعكاس ذلك على كفاءتهم الذاتية.
- ٣- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية للمهتمين بالمطلقات من (المرشدين، والأخصائيين النفسيين) لتسليط الضوء على أهم المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية التي تواجه المطلقات، وتؤثر في جودة حياتهم، مما يساهم في تحقيق الوقاية الفعالة.

مصطلحات الدراسة:

الشغف: Passion

عرّفه فرحات وزويل (٣٠٢:٢٠٢٢-٣٠٣) بأنها "العناصر التي تميزه عن غيره من المفاهيم، وتتمثل في أن الفرد نشطاً إيجابياً ويحب النشاط الذي يقوم به، ويشعر من خلاله بالهوية الذاتية، ويرغب في تعليم أشياء جديدة باستمرار؛ مما يجعل حياته مزدهرة ولها معنى وقيمة ونتائج إيجابية".

كما عرف (Jachimowicz et al., 2020, P. 9980) الشغف بأنه "شعور قوي نحو قيمة/ تفضيل شخصي مهم يحفز السلوك للتعبير عن تلك القيمة/ التفضيل. ووجود هذا الشعور القوي يعني أن الشغف حالة وجدانية مكثفة، يترتب عليها تأثيرات مفيدة على الأداء من خلال الانخراط العقلي العميق في شيء ما". وتتبنى الباحثة التعريف الإجرائي (Vallerand, 2013, P.3) للشغف بأنه " رغبة قوية تجاه نشاط معين يفضلته الناس ويحبونه، ويجدونهم مهتماً، ويشغلون فيه جهدهم وطاقاتهم وأوقاتهم على نسق منتظم" ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب



على مقياس الشغف المستخدم في الدراسة الحالية إعداد (Vallerand ,2003) ترجمة يونس (٢٠٠٩).

تحمل الإحباط: Tolerance of frustration

عرفها (Potard et al,2022,2) بأنها "عملية معرفية تقوم على صراع الفرد الداخلي بين رغبته والواقع الذي يعيش فيه، الأمر الذي يترتب عليه صراعات وعواقب نفسية ومعرفية".

كما عرف محمد (٢٠٠٦، ص ٢٠١) تحمل الإحباط بأنه "قدرة الفرد على الاستعداد (التهيئة) لمواجهة الإحباط، وتحمل ظروف الحياة والاعتقاد بأنها لا تكون على الدوام سهلة ومريحة وخالية من المشاحنات، وتحمل الألم والمعاناة، وتحمل الأهداف الفاشلة أو الفشل في إنجاز الأهداف".

وتتبنى الباحثة التعريف الإجرائي ربيع (٢٠٠٦، ص.٧٠) لتحمل الإحباط ويقصد به "قدرة الفرد على احتمال الإحباط، واحتمال الشدائد دون أن يلجأ إلى أساليب ملتوية، أو غير ملائمة لحل مشكلاته". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تحمل الإحباط المستخدم في الدراسة الحالية اعداد (2005, Harrington).

الكفاءة الذاتية: self-efficacy

عرفها واصف (٢٠٢٣: ٤٦٠) بأنها "الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه، وتشمل الكفاءة الانفعالية والاجتماعية والأكاديمية، وتعمل معاً للتصدي لعقبات الحياة".

كما عرفتھا على (٢٠١٨: ٢٠) الكفاءة الذاتية "بأنها إدراك الفرد وتقييمه لقدراته لأداء مهمة ما، فمعتقداته حول قدراته تؤثر في أدائه الحقيقي، وفي مقدار الجهد الذي يبذله، وإصراره على تحقيق الهدف المنشود، ومواجهة المعوقات التي تعيقه في تحقيق أهدافه".

وتتبنى الباحثة التعريف الإجرائي الشوا (٢٠١٦، ص١٥٦٦) للكفاءة الذاتية "تتمثل الكفاءة الذاتية حول معتقدات الأفراد حول قدراتهم على ضبط الأحداث التي تؤثر على حياتهم". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الكفاءة الذاتية المستخدم في الدراسة الحالية اعداد الباحثة

حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية بالحدود التالية:

- **الحدود الموضوعية:** الشغف كمنبئ للقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجهة

الحدود البشرية: عينة من المطلقات بجهة-



الحدود المكانية: مدينة جدة في المملكة العربية السعودية-

الحدود الزمانية: سيتم اجراء الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ١٤٤٣-١٤٤٤ الدراسات السابقة:

من خلال ما أتيج للباحثة الاطلاع عليه من دراسات سابقة تناولت الشغف وعلاقته بتحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدة لم تجد دراسة واحدة (في حدود ما تم حصره) ربطت بين أحد المتغيرات بالآخر أو على عينة الدراسة الحالية، لذلك سوف يتم عرض الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة كلا على حدى في علاقه بمتغيرات أخرى وعلى عينات مختلفة وفقاً للترتيب الزمني من الأقدم للأحدث. وقد تم تصنيف هذه الدراسات تبعاً للمتغيرات التي تناولتها في ثلاث محاور وهي كالتالي:

أولاً : دراسات تناولت الشغف وعلاقته بمتغيرات اخري:

هدفت دراسة (Philippee et al., 2009) إلى معرفة دور الشغف للتحكيم على الأداء المعرفي والعاطفي للحكام خلال الألعاب وطبقت الدراسة على عيّنتين من الحكام، الأولى مكونة من ٩٠ حكم فرنسي لكرة القدم الأمريكية ٨٢ ذكور و ٨ إناث تراوحت أعمارهم بين ٢٢ و ٤٥ سنة والثانية مكونة من ١٤٨ حكمة ٧٩ منهم حكام منهم حكام كرة الريشة و ٦٩ حكام كرة السلة وكلهم كانوا من الهواة ١٣١ منهم ذكوراً و ١٧ من الإناث تراوحت أعمارهم ما بين ٢٠ و ٦٩ سنة ، استخدم مقياس الشغف (Vallerand, 2003) ومقياس العواطف السلبية وتم استخراج النتائج عن طريق تحليل التباين لفشر ، وتوصلت الدراسة إلى أن الشغف الانسجامي للتحكيم مرتبط إيجابياً مع العواطف الإيجابية خلال الألعاب أما الشغف القهري للتحكيم يرتبط بالعواطف الإيجابية ولكنه ارتبط إيجابياً بالمشاعر السلبية خلال الألعاب . كما أظهرت النتائج ثباتاً ملحوظاً مع تغير الجنس والعمر وسنوات الخبرة ونوع الرياضة للحكام.

أما دراسة: (Jowett et al., 2011) فقد هدفت هذه الدراسة إلى اختبار دور شغف المدربين للتدريب على نوعية العلاقة بين اللاعب والمدرّب من وجهة نظر اللاعبين وطبقت على عينة مكونة من ١٠٣ مدرّب ورياضي من رياضات مختلفة، استُخدم فيها نموذج الشغف الثنائي (Vallerand, 2003) وكذلك استبانة قياس النشاط البدني. وعرضت النتائج باستخدام نموذج المعادلة الهيكلية لتحليل النتائج، وتوصلت إلى أن الشغف الانسجامي للتدريب يزيد من قوة العلاقة بين اللاعب والمدرّب، وأن السلوكيات الذاتية للشغف الانسجامي يكون لديها تصور واضح في العلاقة بين المدرّب واللاعبين بصورة إيجابية، وهذه الحالة تخلق لدى اللاعبين شعوراً طيباً

يوصلهم إلى السعادة النفسية. بينما يحد الشغف القهري من قوة العلاقة بين اللاعب والمدرّب ويقلل مدتها

وسعت دراسة الحارثي، (٢٠١٥) إلى معرفة مستوى كلّ من الشغف والسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة وعلاقة الشغف بنوعيه (القهري والانسجامي) بالسعادة، وعلاقة المعدل التراكمي بالسعادة، وما إذا كان هناك فروق في مستوى الشغف طبقاً لمتغير السن - التخصص - نوع النشاط الممارس وكذلك الفروق في مستوى السعادة طبقاً لمتغير السن - التخصص - نوع النشاط. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي والارتباطي والمقارن. استخدم الباحث مقياس الشغف Passion Scale من تصميم (Vallerand,2003) وترجمة (يونس،٢٠١٣) ، ومقياس الازدهار Flourishing Scale إعداد (Diener,2011) وترجمة (يونس،٢٠١٣) وطبقت على عينة بلغت (١١٥٧) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستويات مرتفعة من الشغف الانسجامي والشغف العام، ومستوى متوسط من الشغف القهري. ووجود ارتباط موجب بين الشغف الانسجامي والشغف العام بالسعادة، وعدم وجود فروق في الشغف في الانسجامي والشغف العام حسب متغير التخصص، ووجود فروق في الشغف القهري لصالح الطلاب ذوي التخصص الشرعي. وعدم وجود فروق في الشغف الانسجامي والقهري تبعاً لمتغير العمر، ووجود فروق في الشغف العام لصالح الفئة الأصغر من (١٥-١٧) سنة.

وحملت دراسة (Spehar et al., 2016): عنوان " الشغف من أجل العمل والرضا الوظيفي ودور الوساطة في الانتماء" وطبقت الدراسة على عينة من الموظفين في النرويج بلغ عددهم (٢٧٨) موظف ، وتم استخدام مقياس الشغف (Vallerand,2003)، وتوصلت الدراسة إلى أن الانتماء توسط جزئياً في التأثير من الشغف الانسجامي إلى الرضا الوظيفي ، وعدم وجود علاقة بين الشغف القهري والانتماء . كما أكدت هذه الدراسة على أهمية الشغف الانسجامي ودور الانتماء في الرضا العام للعمل.

وسعت دراسة (Yeh;Che ,2018) إلى تحديد أربعة أنواع من الشغف (الشغف الانسجامي الداخلي و الانسجامي الخارجي، والشغف القهري الداخلي والقهري الخارجي) في التعلم الإلكتروني، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين الأنواع المختلفة من الشغف، والتنظيم الذاتي، وإدارة المعرفة في التعلم الإلكتروني. وبلغ عدد العينة (١٢٠٩) من طلاب الجامعات وتم استخدام مقياس الشغف (Vallerand,2003) بعد ما تم تكيفه ليتناسب مع أهداف الدراسة . وكشفت النتائج أن الأنواع الأربعة من

الشغف كانت مترابطة، وتوسط التنظيم الذاتي تأثير الشغف على إدارة المعرفة في التعلم الإلكتروني. كما أن الشغف الانسجامي بنوعيه الداخلي والخارجي كان له تأثير أكبر من الشغف القهري في التعلم الإلكتروني، كما توصلت الدراسة إلى أن الأنواع الأربعة من الشغف تتفاعل بطرق لها تأثيرات مختلفة على التنظيم الذاتي وإدارة المعرفة لدى الطلاب في التعلم الإلكتروني.

أما دراسة الضيع (٢٠١٩) فقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتي في العمل والتسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) معلمة رياض أطفال بسوهاج، متوسط أعمارهن الزمنية (٣٣,١٠) سنة، وانحراف معياري قدره (٣,٩٩)، واستخدمت الدراسة مقياس الهناء الذاتي في العمل، والتسامي بالذات، والشغف، وهذه المقاييس من إعداد الباحث، وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة وسلبية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي في العمل، كل من: التسامي بالذات ($r=0,743$)، والشغف الانسجامي ($r=0,744$)، والشغف القهري ($r=-0,514$)، والكمالية العصابية ($r=-0,608$)، وأن هذه المتغيرات تتنبأ بالهناء الذاتي في العمل بنسبة إسهام بلغت (٦٩,٢%)، وجاء متغير الشغف الانسجامي كأقوى المتغيرات تنبؤاً بالهناء الذاتي في العمل، ويفسر منفرداً ما نسبته (٥٥,٣%) من التباين في الهناء الذاتي في العمل لدى عينة الدراسة، كما وجدت مسارات دالة إحصائياً لتأثيرات كل من: التسامي بالذات، والشغف ببعديه: الانسجامي، والقهري، والكمالية العصابية في الهناء الذاتي في العمل.

أما عبد الرحمن (٢٠١٩) فقد سعى في دراسته إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتي في العمل والتسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية، والتعرف على مدى إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٣) معلمة رياض أطفال بسوهاج، متوسط أعمارهن الزمنية (٣٣,١٠) سنة، وانحراف معياري قدره (٣,٩٩)، واستخدمت الدراسة مقياس الهناء الذاتي في العمل، والتسامي بالذات، والشغف، وهذه المقاييس من إعداد الباحث، كما تمت ترجمة مقياس الكمالية العصابية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة وسلبية ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين الهناء الذاتي في العمل، كل من: التسامي بالذات ($r=0,743$)، والشغف الانسجامي ($r=0,744$)، والشغف القهري ($r=-0,514$)، والكمالية العصابية ($r=-0,608$)، وأن هذه المتغيرات تتنبأ بالهناء الذاتي في العمل بنسبة إسهام بلغت (٦٩,٢%)، وجاء متغير الشغف الانسجامي كأقوى المتغيرات تنبؤاً بالهناء الذاتي في العمل، ويفسر

منفردا ما نسبته (٥٥,٣%) من التباين في الهناء الذاتي في العمل لدى عينة الدراسة، كما وجدت مسارات دالة إحصائيا لتأثيرات كل من: التسامي بالذات، والشغف ببعديه: الانسجامي، والقهري، والكمالية العصابية في الهناء الذاتي في العمل.

و تناولت دراسة الضيدان (٢٠٢٠) العلاقة بين الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة المجمع ذكورا وإناثا، في ضوء بعض المتغيرات مثل: المستوى الاقتصادي، والجنس، والعمر والتخصص، وتم تطبيق مقياس الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد الباحث على عينة (٢٠٣) طالب وطالبة، استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب (طردي) بين كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالإضافة إلى وجود تأثير ذي دلالة إحصائية لكل من الشغف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية على الشغف، كما أنه يوجد تأثير لبعض المتغيرات (الجنس، والعمر والمستوى الاقتصادي، والتخصص) ذو دلالة إحصائية، وعند مستوى (١٠,٠) على كل من الشغف والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

وجاءت دراسة الجراح والربيع (٢٠٢٠) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي، في ضوء متغيرات: الجنس، والمهنة، والبرنامج الدراسي، ومستوى الدخل، لدى عينة تكونت من (٢٣٠) طالبا وطالبة (٤٨ طالبا، و ١٨٢ طالبة)، اختيروا بالطريقة المتيسرة من الطلبة الملتحقين في برنامجي الماجستير والدكتوراه في جامعة اليرموك. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس (Vallerand et al., 2003) للشغف الأكاديمي ومقياس (Riase et al., 2015) للاحتراق الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن مستوى الشغف المتناغم لدى أفراد العينة كان مرتفعاً؛ بينما مستوى الشغف الاستحوادي كان متوسطاً. كذلك تبين أن مستوى الاحتراق الأكاديمي كان متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشغف الاستحوادي تعزى إلى متغير البرنامج الدراسي لصالح طلبة برنامج الدكتوراه، ووجود فروق تعزى إلى متغير مستوى الدخل لصالح الطلبة ذوي الدخل المرتفع، وبين ذوي الدخل المتوسط والدخل المنخفض لصالح ذوي الدخل المتوسط. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشغف المتناغم تعزى لمتغير الجنس أو متغير المهنة. أما في الشغف الاستحوادي، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير مستوى الدخل بين ذوي الدخل المرتفع وكل من ذوي الدخل

المتوسط والمنخفض لصالح ذوي الدخل المرتفع. كذلك بينت النتائج وجود علاقة سلبية بين بُعدي الشغف الأكاديمي والاحترق الأكاديمي
اما دراسة (Vallerand et al. (2020 كان الهدف الرئيسي منها هو اختبار نموذج تكاملي للشغف والمماثلة والرضا عن الحياة والضيق النفسي لدى الطلاب أثناء الجائحة COVID-19. تكونت العينة من ٤١٦ طالباً جامعياً تتراوح أعمارهم بين (١٨ و ٥٧) عاماً كشفت نتائج نمذجة المعادلة الهيكلية أن التسويف الأكاديمي يرتبط سلباً بالشغف المتناغم، ويرتبط بشكل إيجابي بالشغف المبهوس. ويرتبط التسويف الأكاديمي بدوره سلباً بالرضا عن الحياة ويرتبط بشكل إيجابي بالضيق النفسي. كما ارتبط الشغف المتناغم بشكل إيجابي بشكل مباشر بالرضا عن الحياة ومرتبطة سلباً بالضيق النفسي. تشير هذه النتائج إلى أن شغف الطلاب المتناغم لدراساتهم يلعب دوراً وقائياً ضد المماثلة الأكاديمية ومؤشرات الصحة العقلية، بينما يمثل الشغف المبهوس عامل خطر.

وقد جاءت دراسة الضيع (٢٠٢١) للكشف عن مستوى الشغف الأكاديمي في ضوء النموذج الثنائي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد وفقاً لبعض المتغيرات الديموجرافية . وتكونت عينة الأساسية من (٨٦) طالباً وطالبة، بمتوسط عمر زمني قدره (٢٧,٢٣) سنة، وانحراف معياري (٣,٥٩). واستخدمت الدراسة مقياس الشغف الأكاديمي من إعداد الباحث. وأشارت النتائج إلى أن مستوى الشغف الأكاديمي والشغف الانسجامي جاء مرتفعاً، بينما جاء مستوى الشغف القهري متوسطاً، ووجدت فروق دالة إحصائية في الشغف الانسجامي لصالح الإناث، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، والطلبة في المستوى الثالث، وذلك مقارنة بالذكور، وغير العاملين، والطلبة في المستوى الأول، وعدم وجود فروق ترجع إلى نظام الدراسة. ووجدت فروق دالة إحصائية في الشغف القهري تبعاً لاختلاف نظام الدراسة في اتجاه نظام المقررات، ولم تصل الفروق في الشغف القهري باختلاف الجنس، والحالة الوظيفية، والمستوى الدراسي إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وفي الدرجة الكلية جاءت الفروق لصالح طلبة الرسالة، والعاملين في مؤسسات التربية الخاصة، وطلبة المستوى الثالث، وعدم وجود فروق في الشغف الأكاديمي ترجع إلى المسار الدراسي.

وهدف دراسة المصري (٢٠٢٢) التعرف إلى مستوى الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي، والتحقق من العلاقة الارتباطية بينهما، والكشف عن الفروق في الذكاء الروحي والشغف الأكاديمي، وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الخليل، وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين،

هما: مقياس الذكاء الروحي من إعداد (King, & De Cicco, ٢٠٠٩)، ترجمة الباحث، ومقياس الشغف الأكاديمي من إعداد طه (٢٠٢٠). وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي جاء بمستوى مرتفع؛ كذلك جاء الشغف الانسجامي بمستوى مرتفع، بينما جاء الشغف القهري بمستوى متوسط؛ وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الروحي وكل من الشغف الانسجامي، والشغف القهري؛ في حين بينت النتائج عدم وجود علاقة بين بُعد التفكير الوجودي والشغف القهري. كما بينت النتائج عدم وجود فروق في الذكاء الروحي وأبعاده الفرعية تبعاً لمتغير الجنس باستثناء بُعد التفكير الوجودي الناقد وكانت الفروق لصالح الإناث؛ وكذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الشغف الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجنس.

و**دراسة الزهراني وخليفة (٢٠٢٢)** التي هدفت الى معرفة العلاقة بين الشغف والسلوك الاستكشافي لدى عينة من الطلبة الموهبين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة جدة، والتعرف على الفروق بين متوسطات درجات الشغف والسلوك الاستكشافي تبعاً لمتغير (الجنس والمرحلة الدراسية)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) موهباً وموهبة في مرحلتين تعليمية مختلفة (المتوسطة والثانوية)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، ولتحقق من أهداف البحث قامت الباحثة باستخدام أدوات البحث الآتية: مقياس الشغف إعداد (Vallerand et al, 2003)، ومقياس السلوك الاستكشافي إعداد (صديق، ٢٠٢٠م)، أظهرت الدراسة أهم النتائج الآتية: وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الشغف والسلوك الاستكشافي لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الشغف لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الشغف (الانسجامي والقهري) لدى عينة الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات بُعد الشغف العام لدى عينة الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية لصالح المرحلة المتوسطة، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك الاستكشافي لدى عينة الدراسة وفقاً للجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات السلوك الاستكشافي لدى عينة الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية،

ثانياً: دراسات تناولت الاحباط وعلاقته بمتغيرات اخرى.

هدف دراسة سعود (٢٠١٣) الكشف عن مستوى الشعور بالجودة، وعلى أساليب التعامل مع الإحباطات؛ وعلى دلالة الفروق الإحصائية في الشعور بالجودة وفقاً

لأساليب التعامل مع الإحباطات؛ بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية لدى طلبة الجامعة العراقية . وقد شملت العينة (٣٠١) طالبا وطالبة من طلبة كليات أصول الدين والإدارة والاقتصاد والقانون بالجامعة العراقية ، بواقع (١٥٩) طالبا، و(١٤٢) طالبة، منهم (١٩٠) في المرحلة الأولى، و(١١١) في المرحلة الثالثة. واستخدم أدواتا للبحث مقياس الشعور بجودة الحياة ، ومقياس أساليب التعامل مع الإحباطات اللذان أعدهما الباحث. وأظهرت النتائج أن مستوى الشعور بجودة الحياة في عمومهم وفي المجال الاقتصادي ومجال العلاقات الاجتماعية كان إيجابيا، بينما كان مستوى الشعور بالجودة في المجال النفسي والمجال الصحي ومجال الأمن الاجتماعي منخفضا؛ كما أظهرت النتائج أن أفراد العينة يستخدمون جميع أساليب التعامل مع الإحباطات الممثلة في مجالات المقياس الستة وأنه لا توجد فروق دالة في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات إلا في مجال العلاقات الاجتماعية؛ وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التعامل مع الإحباطات ومجالاتها بحسب متغير الجنس .

وسعت دراسة البشاري (٢٠١٥) إلى التعرف على مستوى الإحباط النفسي للخريجين الجامعيين غير العاملين. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت بتصميم استبانة لجمع البيانات الأولية والمعلومات، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغت ٢٠٠ خريج/ خريجة. بعد جمع البيانات تم استخدام الحاسب الآلي، وبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية حيث تم استخدام أساليب إحصائية عدة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: إن الإحباط وسط الخريجين الجامعيين غير العاملين يتميز بالارتفاع، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإحباط تعزى لمتغير النوع، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الإحباط تعزى لمتغير مدة البطالة.

كما هدفت دراسة كل من محمد وعبد المنعم (٢٠١٧) إلى التعرف على مستوى تحمل الإحباط والعلاقة بين الهدف في الحياة والقدرة على تحمل الإحباط لدى عينة من طلاب كلية التربية بجامعة الملك فيصل. والتعرف مدى إسهام الهدف في الحياة في التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) طالب وطالبة بكلية التربية وتم استخدام كل من مقياس الهدف من الحياة ومقياس و مقياس تحمل الإحباط وأسفرت أهم النتائج عن أن عينة الدراسة لديها مستوى مرتفع من القدرة على تحمل الإحباط وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين الهدف من الحياة وتحمل الإحباط لدى عينة الدراسة أن الهدف من الحياة يسهم في التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط.

وهدفت دراسة (Poonam, Yadav, 2017) إلى مقارنة تحمل الإحباط بين الطلاب والطالبات في المدارس الثانوية العليا وعلاقته بالبيئة الأسرية تم أخذ عينة (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية انقسم إلي (٥٠) طالب و (٥٠) طالبة كعينة من مناطق (Rewari) وبعد تطبيق مقياس تحمل الإحباط (LFT) ومقياس البيئة الأسرية (١٩٩٣) BATAtia ChaDhA توصلت النتائج إلى أن الطالبات اللاتي لديهم نسبة عالية للإحباط مقارنة بالطلاب (٤٠) من الإحباط وأن الطلاب يتمتعون بقدر أكبر من تحمل الإحباط مقارنة بالطالبات ويرجع ذلك إلى جودة وكمية الدعم المعرفي والعاطفي والاجتماعي الذي توفره البيئة الأسرية للأطفال داخل الأسرة مما يساهم في تطوير تحمل الإحباط ففي كثير من الأحيان تنتقل الإحباطات بين أفراد الأسرة ويؤثرون بعضهم على بعض.

كما هدفت دراسة (Yoosefi & Karimipoor, 2018) إلى الكشف عن فعالية برنامج الحد من الإجهاد القائم على اليقظة (MBSR) على الكفاءة الذاتية وتحمل الإحباط لدى أبناء الأطفال ذوي الإعاقة الجسدية الحركية. تم استخدام المنهج شبه تجريبي مع الاختبار القبلي والبعدي، وتم اختيار العينات باستخدام طريقة أخذ العينات الملائمة وتم وضعها عشوائياً في مجموعتين من ١٦ موضوعاً هما المجموعتان التجريبية والضابطة. وقد أشارت النتائج أن برنامج التدريب كان له تأثير على تحسين الكفاءة الذاتية للأبوة والأمومة وتحمل الإحباط؛ وقدمت نتائج الدراسة منظوراً واضحاً لاستخدام علاج اليقظة الجديد في تقليل المشكلات النفسية وقدمت أساساً مرغوباً فيه لتنفيذ هذا البرنامج التدريبي وطريقة في الوقاية من المشكلات الشخصية والتحقيق فيها.

وهدفت دراسة عبد المحسن (٢٠١٩) إلى فحص فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي باستخدام الإرشاد الإلكتروني في تنمية القدرة على تحمل الإحباط والتوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلبة الجامعة، وبلغت عينة الدراسة النهائية (٣٠ طالبا وطالبة) وقد قسمتها الباحثان إلى مجموعتين: (١٥ مجموعة ضابطة- ١٥ مجموعة تجريبية) واستخدمت الأدوات الآتية: مقياس تحمل الإحباط، ومقياس التوجه نحو المستقبل، وبرنامج الإرشاد الإلكتروني (إعداد الباحثين)، حيث أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية القدرة على تحمل الإحباط والتوجه نحو المستقبل لدى عينة الدراسة، من خلال دلالة الفروق: وثمة فروق أخرى ذوات دلالة

إحصائية بين القياسين القبلي والبعدى بعد تطبيق البرنامج في متوسط الدرجة الكلية لكل من تحمل الإحباط والتوجه نحو المستقبل، لصالح القياس البعدى؛ كما بينت النتائج أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدى والتنبع بعد تطبيق البرنامج في متوسط الدرجة الكلية لتحمل الإحباط والتوجه نحو المستقبل.

وسعت دراسة الضبع وصفحي (٢٠٢٠) إلى الكشف عن مستوى القدرة على تحمل الإحباط الوظيفي، وتعرف علاقتها بالمعنى والتدفق في العمل، وإسهام هذين المتغيرين في التنبؤ بها لدى معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. وتكونت العينة من (١١٨) معلما ومعلمة (٧١ ذكرا + ٤٧ أنثى) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية بمدارس الدمج بالمملكة العربية السعودية، متوسط أعمارهم الزمنية (٣٤.٨٦) سنة بانحراف معياري قدره (٦.٥٢). واستخدمت الدراسة مقياس القدرة على تحمل الإحباط الوظيفي إعداد الباحثين، ومقياس المعنى في العمل واستبيان التدفق في العمل وهما من ترجمة الباحثين). وأسفرت النتائج عن ارتفاع مستوى القدرة على تحمل الإحباط الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في هذه القدرة بين الجنسين لصالح الذكور، وأنها ترتبط إيجابيا بالمعنى والتدفق في العمل، وأن هذين المتغيرين المستقلين يفسران (٥١.٤%) من التباين في المتغير التابع، وأن المعنى في العمل يعد أفضل المتغيرين في التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط الوظيفي.

وتناولت دراسة الزهراني (٢٠٢٢) قياس محددات الإحباط الإداري (السيكولوجية- التنظيمية- البيئة الخارجية) وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية لدى الموظفين الإداريات بجامعة الباحة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع استبانة على عينة بلغ عددها (١٤٣) موظفة إدارية بجامعة الباحة، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة متفقون جميعاً على أنه يوجد إحباط من الدرجة المتوسطة، وكانت المحددات السيكولوجية تحتل المرتبة الأولى، ثم تليها المحددات التنظيمية، وكانت المحددات المتعلقة بالبيئة الخارجية أقل نسبة في الإحباط الإداري من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة الباحة. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين المحددات ودرجة الإحباط الإداري تعزى إلى العوامل الديموغرافية (العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المستوى الإداري). ووجود علاقة ارتباط

طردية قوية بين الإحباط الإداري والمحددات السيكلوجية والتنظيمية. ووجود علاقة ارتباط طردية متوسطة القوة بين الإحباط الإداري والمحددات المتعلقة بالبيئة الخارجية من وجهة نظر الموظفين الإداريات بجامعة الباحة..

ثالثاً : دراسات تناولت الكفاء الذاتية وعلاقتها بمتغيرات اخرى.

هدفت دراسة (Dogan et al. 2013) إلى دراسة تأثير تقدير الذات والرفاهية النفسية والكفاءة الذاتية على توازن السعادة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي، واستبيانات قصيرة لتقدير الذات والكفاءة الذاتية، ومقياس للرفاهية النفسية، ومقياس الأحداث الإيجابية والسلبية، ومقياس الكفاءة الذاتية العاطفية، وبلغ عدد العينة (٣٤٠) طالب وطالبة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية وذات مغزى بين الكفاءة الذاتية والرفاهية النفسية، وبين الكفاءة الذاتية العاطفية والرفاهية النفسية، كما يؤثران بصورة إيجابية على تقدير الذات والسعادة.

أما دراسة جعفر (٢٠١٦) فقد هدفت التعرف على: الحاجة إلى الاتصال بالآخرين لدى طلبة والكفاءة الذاتية و الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة. ، والتعرف على الفرق في الحاجة إلى الاتصال بالآخرين والذكاء الانفعالي وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث)، المرحلة (أولى- رابعة). الفرق في الكفاءة الذاتية وفق متغيري الجنس (ذكور- إناث)، المرحلة (أولى - رابعة). الفرق في العلاقة بين الحاجة إلى الاتصال بالآخرين والكفاءة الذاتية لدى طلبة الجامعة. العلاقة بين الحاجة إلى الاتصال بالآخرين والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة. تم بناء مقياس الحاجة إلى الاتصال بالآخرين الذي و مقياس الكفاءة الذاتية و مقياس الذكاء الانفعالي وطُبِّقَت المقاييس بصيغتها النهائية على عينة البحث البالغة ٥٠٠ طالب وطالبة. وأشارت نتائج البحث إلى ما يأتي: إن عينة البحث من طلبة الجامعة لديهم الحاجة إلى الاتصال بالآخرين. و يتمتعون بكفاءة ذاتية. و لديهم ذكاء انفعالي. وليس هناك فروق لدى عينة البحث (ذكوراً وإناثاً) في الحاجة إلى الاتصال بالآخرين والكفاءة الذاتية كما لا يوجد فرق في المرحلة (أولى- رابعة)، لكن يوجد تفاعل بين الجنس والمرحلة. لكن يوجد تفاعل بين الجنس والمرحلة. وهناك إسهام للكفاءة الذاتية والذكاء الانفعالي في الحاجة إلى الاتصال بالآخرين .

و دراسة أحمد (٢٠١٧) فقد هدفت إلى قياس فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية من خلال تدريس مقرر تقنيات التعليم لطالبات الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بالجبيل، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتكونت عينة البحث من

(٥٠) طالبة، قسمت إلى مجموعتين بالتساوي: الأولى تجريبية درست باستخدام بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ، والثانية ضابطة درست بالطريقة المعتادة، وتم إعداد مقياس عادات العقل ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتطبيقهما قبلًا، وبعديا على مجموعتين البحث، وتوصل الدراسة إلى أهم النتائج وهي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي/ البعدي على مقياس كفاءة الذات الأكاديمية لصالح التطبيق البعدي. كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على مقياس عادات العقل ودرجاتهن على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

وسعت دراسة لأخرس (٢٠١٨) إلى الكشف عن تصورات الطلبة لطبيعة العلاقة بين الأستاذ والطالب، وعلاقتها بكل من الكفاءة الذاتية والانغماس الاجتماعي. تكونت العينة من (٧٩٣) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦)، الذين اختيروا بطريقة العينة المتيسرة، وزعت عليهم ثلاث أدوات، هي: مقياس العلاقة بين الأستاذ والطالب، ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة، ومقياس الانغماس الاجتماعي. أظهرت النتائج أن مستوى تصورات طلبة جامعة اليرموك للعلاقة بين الأستاذ والطالب كان متوسطا، إذ جاء البعد الاجتماعي في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاء البعد النفسي في المرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الأوساط الحسابية لتصورات الطلبة لعلاقتهم مع مدرسيهم تعزى لمتغير التخصص، ولصالح التخصصات العلمية. وبينت نتائج تحليل الانحدار أن الانغماس الاجتماعي فسّر (٣٢.٩%) من التباين في تصورات الطلبة لعلاقتهم مع مدرسيهم، بينما فسرت الكفاءة الذاتية المدركة (٥.٦%). وفي ضوء هذه النتائج.

وهدف دراسة الحويطي (٢٠١٩) إلى قياس مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى في ضوء المهارات الأساسية المطلوبة من قبل "مجلس الأطفال غير العاديين" للمعلمين في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، ومقارنة مستوى الكفاءة الذاتية لهؤلاء الطلبة وفقا لكل من متغيرات: جنس طلبة التربية الخاصة (ذكر، أنثى)، والتخصص الدقيق (الإعاقة العقلية، صعوبات التعلم، الإعاقة السمعية، الاضطرابات السلوكية والتوحد)، والمستوى الدراسي الجامعي

(السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة). وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٠١) طالبا وطالبة تابعين لقسم التربية الخاصة في جامعة أم القرى بمنطقة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (١٤٣٨هـ - ١٤٣٩هـ)، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ضمن مجتمع الدراسة. وقد شملت أدوات الدراسة استبانة مسحية تقيس مستوى الكفاءة الذاتية لطلبة التربية الخاصة في جامعة أم القرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة كانت بشكل عام متوسطة. وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية بينهم تعزي إلى كل من متغير الجنس، والتخصص الدقيق، والمستوى الدراسي الجامعي.

أما دراسة الدبابي (٢٠١٩) فقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التفاؤل في ضوء نموذج التوجه نحو الحياة وعلاقته بالكفاءة الذاتية والسعادة لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم مقياس التفاؤل (Carver, Scheier & Bridges, 1994)، ومقياس الكفاءة الذاتية العامة (Schwarzer & Jerusalem, 1995)، وقائمة أكسفورد للسعادة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٨) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفاؤل والكفاءة الذاتية من جهة والتفاؤل والسعادة من جهة أخرى، أما فيما يتعلق باختلاف التفاؤل وفقاً للجنس، فقد أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس، وفيما يتعلق باختلافها وفق التخصص، فقد أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية. كما أظهرت الدراسة فروقاً في درجات الكفاءة الذاتية وفق الجنس لصالح الذكور، كما وأظهرت الدراسة فروقاً في درجات السعادة وفق الجنس والتخصص لصالح الإناث والكليات العلمية (العلوم الأساسية).

وهدف دراسة البلوشي (٢٠١٩) إلى التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية من خلال جودة الحياة الوظيفية لدى المعلمين بسلطنة عمان، كما قامت الدراسة بالكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التنبؤي، حيث شارك (١٢٣٣) معلماً من معلمي مادة الرياضيات بمدارس المرحلة الإعدادية، طبق عليهم مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية ومقياس جودة الحياة الوظيفية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى امتلاك المعلمين مستوى مرتفع من معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وجودة الحياة الوظيفية، ووجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية وأبعاد جودة الحياة الوظيفية لصالح المعلمات. كما توصلت إلى أن الجنس يسهم في التنبؤ بمعتقدات الكفاءة الذاتية لدى

المعلمين بنسبة ٧.٣% وأن الجنس وأبعاد جودة الحياة الوظيفية معا يسهمان بنسبة ٨.٣٣% في تفسير التباين في معتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية. وهدفت دراسة (Fereydooni et al, 2020) إلى التحقق من فعالية تدريب السعادة واليقظة في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الوالدين لدى أمهات الأطفال في سن ما قبل المدرسة القلقين. شمل مجتمع الدراسة جميع أمهات الأطفال القلقين في مرحلة ما قبل المدرسة في شاهر كرد، إيران في عام ٢٠١٨. وتم اختيار عينة من ٤٥ فرداً وتوزيعها عشوائياً على مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبية، تضمنت أدوات البحث مقياس سبنس لقلق الأطفال (SCAS)، ومقياس الوكالة الذاتية للأبوة والأمومة (PSAM). تم إجراء تدريب اليقظة (ثمانى جلسات مدة كل منها ٩٠ دقيقة) والسعادة (عشر جلسات مدة كل منها ٩٠ دقيقة) على المجموعات التجريبية. لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدخل. أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات الاختبار البعدي والمتابعة كانت مختلفة بشكل كبير في المجموعتين التجريبية والضابطة. علاوة على ذلك، كان التدريب على السعادة لأمهات الأطفال القلقين فعالاً في الكفاءة الذاتية الأبوية وأشارت متابعة لمدة شهر في المجموعة التجريبية إلى أن التدخل العلاجي يمكن أن يحافظ على تأثير التدخل.

وتناولت دراسة سرحان (٢٠٢٠) فحص مدى فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المُدرّكة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة المشاركين (٣٠) معلماً مرشداً ومعلمة مرشدة من المعلمين المرشدين في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد تم توزيع أفراد الدراسة عشوائياً وبالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. تلقى أفراد المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج الإشرافي بهدف تحسين الكفاءة الذاتية، وقد تم تطوير برنامج إشرافي يتبع للنموذج التمايزي ومقياس للكفاءة الذاتية المُدرّكة. وتم استخدام التحليل الإحصائي (ANCOVA) واختبار (ت). حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية، ما بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين لصالح أفراد المجموعة التجريبية بالمقياس البعدي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي وقياس المتابعة.

وهدفت دراسة العتيبي (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى الصمود الأكاديمي لدى طالبات الدراسات العليا، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لديهم طبقاً للفئة العمرية، وكذلك إمكانية التنبؤ

بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطلّابات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن، تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالّبة من طالّبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود والإمام، قسمت عينة الدراسة طبقاً للفئة العمرية إلى ثلاث مجموعات، واستخدمت الباحثة مقياس الصمود الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع من الصمود الأكاديمي لدى الطالّبات عينة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين الصمود الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطالّبات، ووجود فروق في مقياس الصمود الأكاديمي بين مجموعات الطالّبات لصالح الفئة العمرية الأكبر، وكذلك وجود فروق في مقياس الكفاءة الذاتية بين مجموعات الطالّبات لصالح الفئة العمرية الأكبر، كما توصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي من خلال الكفاءة الذاتية للطلّابات.

أما دراسة حسيان (٢٠٢١) فقد هدفت الكشف عن أثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشّغف الأكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤٤) طالّبا وطالّبة (٣٩٦ ذكور، ٦٤٨ إناث) من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، تمّ استخدام أربعة مقاييس، هي: مقياس الشّغف الأكاديمي لفاليراند وزملاؤه (Vallerand et al., 2003)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (الزق، ٢٠٠٩)، ومقياس التكيف الأكاديمي لليران و ميلر (Liran & Miller, 2019)، ومقياس أسلوب التعلم (غانم، ٢٠١٨). أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في الكفاءة الذاتية الأكاديمية تُعزى إلى مُتغير المعدل لصالح الفئة ذات المعدل ممتاز مقارنة بفئتي جيد ومقبول، ولصالح فئة جيد جداً مقارنة بفئة جيد، وسعت دراسة الفراهيد (٢٠٢١) إلى الكشف عن علاقة الكفاءة الذاتية بجودة الحياة لدى عينة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية، ولتحقيق غرض الدراسة تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ومقياس جودة الحياة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٨٨ طالّبا وطالّبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت الدراسة أن الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية كانت متوسطة، وأن جودة الحياة لديهم كانت مرتفعة، وأظهرت الدراسة كذلك وجود علاقة إيجابية ودالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية المدركة وجودة الحياة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية $\alpha=0.05$ في درجة الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؛ تعزى للتفاعل بين الجنس والمستوى الدراسي، والتفاعل بين التخصص والمستوى الدراسي، والتفاعل بين الجنس، والتخصص، والمستوى

الدراسي وعلى جميع الأبعاد، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية؛ تعزى للجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي. ودراسة شلول (٢٠٢١) التي هدفت إلى الكشف عن الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس الذكاء الانفعالي. تكونت عينة الدراسة من (٩٧٦) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية ككل جاء بمستوى متوسط، وأن مستوى الذكاء الانفعالي ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية جاء بمستوى مرتفع، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى الذكاء الانفعالي بكافة مجالاته، ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ككل لدى طلبة الجامعة الأردنية. واستناداً لنتائج الدراسة،

وهدف دراسة (Raeisi, Rasouli & Kasae, 2021) الى تحديد مقارنة العلاج الجماعي على أساس القبول والالتزام والعلاج السلوكي الديالكتيكي على الكفاءة الذاتية لدى النساء المطلقات. الطرق: كانت طريقة البحث شبه تجريبية. شمل المجتمع الإحصائي جميع المطلقات في إغليد في عام ٢٠١٩، تم اختيار ٢٤ منهن مع أخذ العينات المتاحة وقسمن بشكل عشوائي إلى مجموعة علاج القبول والالتزام، ومجموعة العلاج السلوكي الديالكتيكي، والمجموعة الضابطة. تلقت مجموعة تجريبية واحدة القبول والالتزام تدخل العلاج (ن = ٨) وتلقت المجموعة الأخرى تدخل العلاج السلوكي الجدلي (ن = ٨) في ١٢ جلسة من ٩٠ دقيقة. أكمل الأفراد استبيان الكفاءة الذاتية لشيرر وأدامز (١٩٨٢) قبل العلاج وبعده بشهرين. وظهرت النتائج: أن العلاج الجماعي القائم على القبول والالتزام والعلاج السلوكي الديالكتيكي يزيد من الكفاءة الذاتية للمطلقات ولكن لا يوجد فرق بين العلاجين وأنه يمكن استخدام العلاج الجماعي القائم على القبول والالتزام والعلاج السلوكي الجدلي في جلسات العلاج النفسي.

وهدف دراسة ابراهيم و النافعي (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج الترويجي المطور ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٣٦١) معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى توافر الكفاءة الذاتية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان في ضوء النموذج الترويجي المطور جاء متوسطاً بصورة إجمالية ، كما جاء متوسطاً في

محاوير تطوير الأهداف، وتوجيه وإرشاد المعلمين وتنمية الثقافة الاجتماعية، بينما جاء عالياً في محوري بناء بيئة تعلم إيجابية وأمنة، وتحفيز المعلمين. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة ثعزى إلى متغيري سنوات الخبرة والمسمى الوظيفي، بينما وجدت هذه الفروق في متغيري الجنس ولصالح الإناث، والمؤهل العلمي ولصالح عينة البكالوريوس.

أما الأحرز (٢٠٢٣) قام بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى العلاقة بين الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية في الإرشاد لدى طلبة الإرشاد النفسي التربوي بجامعة الحديدية، اليمن. وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة في المستوى الرابع بقسم الإرشاد النفسي في كلية التربية بجامعة التربية، وقد تم اختبارهم بطريقة الحصر الشامل. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبق مقياس الذكاء الوجداني ومقياس الكفاءة الذاتية في الإرشاد، لتحقيق أهداف الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى بعد توافراً من أبعاد الذكاء الوجداني لدى أفراد عينة الدراسة هو الدافعية؛ وأقل بعد هو إدارة الانفعالات. وأظهرت النتائج أن مستوى الذكاء الوجداني العام لدى عينة الدراسة جاء عالياً، وجاء مستوى الكفاءة الذاتية في الإرشاد بمستوى متوسط إلى عالٍ؛ بينما جاء المستوى العام للكفاءة الذاتية في الإرشاد عالياً، وجاء معامل ارتباط الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية في الإرشاد مع الدرجة الكلية لمقياس الذكاء الوجداني بمعامل ارتباط طردي موجب وكبير عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين مستوى الذكاء الوجداني والكفاءة الذاتية في الإرشاد لدى طلبة قسم الإرشاد النفسي التربوي يعزى إلى عدد التطبيقات الإرشادية.

وهدفت دراسة العديلي (٢٠٢٣) التعرف إلى درجة امتلاك الكفايات الانفعالية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في التدريس لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الخاصة في مديرية تربية الزرقاء الأولى. تكونت عينة الدراسة من (١٠١) معلمة من معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الخاصة التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى كعينة متيسرة للفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣. شكلت (٢٠.٠٤%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج الوصفي المسحي؛ إذ تم تطوير أداتين لجمع البيانات: الأولى استبانة لقياس درجة امتلاك الكفايات الانفعالية، والثانية استبانة لقياس الكفاءة الذاتية في التدريس لدى عينة الدراسة، بعد أن تم التحقق من صدقهما وثباتهما. أظهرت النتائج امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الخاصة في مديرية تربية الزرقاء للكفايات الانفعالية بدرجة متوسطة، في حين أن درجة امتلاكهن للكفاءة

الذاتية في التدريس جاءت مرتفعة؛ كذلك أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية (طردية) بدلالة إحصائية بين درجة امتلاك الكفايات الانفعالية ودرجة امتلاك الكفاءة الذاتية في التدريس لعينة الدراسة.

تعليق العام على الدراسات السابقة:

- أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول الشغف و تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية ولكن كل متغير جاء منفرداً، أو مع متغيرات أخرى، ولا يوجد دراسات -في حدود علم الباحثة- تناولت الشغف كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

- أظهر عرض الدراسات السابقة وجود ندرة في الدراسات العربية والاجنبية التي تناولت أي من متغيرات الدراسة الثلاث الشغف، القدرة على تحمل الإحباط، الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة الحالية وهي المطلقات.

- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد الأهداف، وحسن اختيار العينة، والوقوف على تعريفات وأبعاد متغيري الدراسة، كما استفادت منها في تحديد الأدوات والاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة وهي العلاقة بين الشغف وبين القدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدة، بالإضافة إلى التعرف على نسبة اسهام الشغف في التنبؤ بكل من القدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية.

- مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع السيدات السعوديات المطلقات في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية وحسب ما جاء في تقرير المرأة السعودية الصادر عن الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية (٢٠٢٢) بأن عدد النساء المطلقات بلغ ٣٥٠ ألف امرأة..

عينة الدراسة:

تم التوصل إلي عينة الدراسة عن طريق الجمعيات الأسرية بجدة، وتم التطبيق عن طريق استبانة الكترونية تم نشرها من خلال وسائل التواصل الاجتماعي. واشتملت عينة الدراسة على عينتتين هما:

أ- عينة الدراسة الاستطلاعية

وتتكون من (١٥٠) من السيدات السعوديات المطلقات بمدينة جدة، تم تطبيق مقاييس الدراسة عليهن بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٩ - ٦٩ عامًا)، بمتوسط عمري قدره (٣٦,٨٧)، وانحراف معياري قدره (١١,٣٤).

ب- عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٠٧) مطلقة، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١٨ - ٦٩ عامًا)، بمتوسط عمري قدره (٣٦,٤٥)، وانحراف معياري قدره (١٠,٥٠).

- أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة ثلاثة مقاييس هي:

١- مقياس الشغف : من اعداد (Vallerand et al,2003) وترجمة يونس (٢٠٠٩) :

يتكون المقياس من (١٦) عبارة، موزعه على (٣) ابعاد هي بعد الشغف الانسجامي ، ويتكون من ٦ عبارات، وهي العبارات ذوات الأرقام (١ - ٣ - ٥ - ٦ - ٨ - ١٠)، وبعد الشغف القهري و يتكون من ٦ عبارات وهي العبارات ذوات الأرقام (٢ - ٤ - ٧ - ٩ - ١١ - ١٢)، وبعد الشغف العام ، ويتكون من ٤ عبارات ، وهي العبارات ذوات الأرقام (١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦).

يجيب المفحوص على كل بند من بنود المقياس وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، وتتراوح الدرجة الكلية علي المقياس بين ١٦ و ٤٨، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى التمتع بمستوى مرتفع من الشغف.

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي ، وتراوحت قيم معاملات ارتباط بيرسون من (٠,٨٣) إلى (٠,٩٦)، وجميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية. أما ثبات المقياس فتم التحقق منه بطريقتين هما طريقة الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ) وطريقة إعادة الاختبار. بالنسبة لثبات ألفا كرونباخ تراوحت معاملات الثبات للمقياس وأبعاده ما بين (٠,٨٤ - ٠,٨٩). أما بالنسبة لمعاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار-حيث تم الاختبار الثاني بعد اسبوعين من اجراء الاختبار الأول - فقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٢ - ٠,٨٣) (يونس، ٢٠٠٩).

الخصائص السيكومترية لمقياس الشغف في الدراسة الحالية:



للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الشغف تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها وكانت النتائج كما يلي :

صدق المقياس:

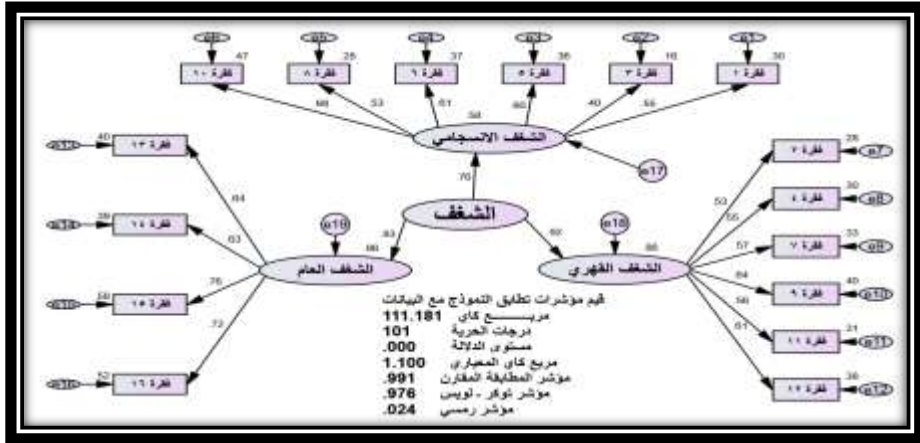
تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق هي:

أ- صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ، وكذلك حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للشغف، ووجد أن الدرجة الكلية لمقياس الشغف ارتبطت ارتباطاً دالاً بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس، ودرجة كل فقرة ترتبط ارتباطاً دالاً بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ترتبط درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الشغف ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية له؛ مما يشير إلى صدق مقياس الشغف لدى عينة من المطلقات عن طريق الاتساق الداخلي؛ ومما يدل على التجانس الداخلي للمقياس، وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- الصدق العاملي التوكيدي:

استخدم في الدراسة الحالية الصدق العاملي التوكيدي؛ لحساب صدق مقياس الشغف لدى عينة من المطلقات، ويوضح ذلك شكل (١)، وجدولي (٢،١).



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف لدى عينة من المطلقات بجدوة (ن=١٥٠).

يتبين من شكل (١) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس الشغف قد تشبعت عليه الفقرات الخاصة به، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس الشغف ودلالاتها الإحصائية في جدول (١)، بينما يوضح جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الشغف لدى عينة من المطلقات.

جدول (١) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالاتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العوامل الكامنة لمقياس الشغف لدى عينة من المطلقات بجدوة (ن=

١٥٠)

العامل	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بعد الشغف الانسجامي	١	٠,٠٥٥	١,٠٠٠	-	-	-
	٣	٠,٤٠	٠,٩٤	٠,٢٨	٣,٢٦	٠,٠١
	٥	٠,٦٠	١,٣٧	٠,٣٤	٣,٩٥	٠,٠٠١
	٦	٠,٦١	١,٤٩	٠,٣٧	٣,٩٧	٠,٠٠١
	٨	٠,٥٣	١,٣١	٠,٣٥	٣,٧٥	٠,٠٠١
	١٠	٠,٦٤	١,٥٥	٠,٣٧	٤,١١	٠,٠٠١
بعد الشغف القفري	٢	٠,٥٣	١,٠٠٠	-	-	-
	٤	٠,٥٥	١,٨٤	٠,٥٩	٣,٠٨	٠,٠١
	٧	٠,٥٨	٢,١٦	٠,٦٩	٣,١٢	٠,٠١
	٩	٠,٦٤	٢,٤٩	٠,٧٨	٣,١٩	٠,٠١
	١١	٠,٥٦	١,٧٤	٠,٥٦	٣,١٠	٠,٠١
	١٢	٠,٦١	٢,٣٠	٠,٧٢	٣,١٧	٠,٠١
بعد الشغف العام	١٣	٠,٦٤	١,٠٠٠	-	-	-
	١٤	٠,٦٣	٠,٧٦	٠,١٢	٦,٢٧	٠,٠٠١
	١٥	٠,٧٦	٠,٩٢	٠,١٢	٧,٢١	٠,٠٠١
	١٦	٠,٧٢	١,٠١	٠,١٤	٦,٩٩	٠,٠٠١

جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الشغف لدى عينة من المطلقات
بجدة (ن = ١٥٠)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا ² مستوى دلالة كا ²	١١١,١٨ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا ² غير دالة، وأحياناً تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	١٠١	-
النسبة بين كا ² إلى درجة حريتها (df/2) مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	١,١٠٠ (ممتاز) ٠,٩٩ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥ من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٢ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,٠٨
مؤشر المطابقة التزايد (IFI)	٠,٩٨ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر- لوييس (TLI)	٠,٩٧ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدول (١، ٢) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي؛ حيث بلغت النسبة بين كا² إلى درجة حريتها (١,١٠٠)، وكانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٩)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (٠,٠٢)، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة التزايد (٠,٩٨)، كما بلغت قيمة مؤشر تاكر- لوييس (٠,٩٧)، وكانت قيمة مؤشر جودة المطابقة (٠,٩٥)، كما تشبعت كل فقرة من فقرات المقياس على العامل الخاص به، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائياً؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس الشغف لدى عينة من المطلقات، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

ثبات المقياس:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميغا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس الشغف وأبعاده لدى عينة من المطلقات، وبوضح جدول (٣) قيم معامل الثبات لمقياس الشغف وأبعاده لدى عينة من المطلقات.

جدول (٣) معاملات ثبات مقياس الشغف وأبعاده باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميغا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من المطلقات بجدة (ن=١٥٠).

معامل ثبات التجزئة النصفية			معامل ماكدونالد أوميغا	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	مقياس الشغف وأبعاده
بعد التصحيح بمعادلة جتمان	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون	معامل الارتباط بين النصفين				
٠,٦٨	٠,٦٨	٠,٥١	٠,٧٢	٠,٧١	٦	الشغف الانسجامي
٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٦٢	٠,٧١	٠,٧١	٦	الشغف القهري
٠,٧٦	٠,٧٦	٠,٦١	٠,٧٨	٠,٧٧	٤	الشغف العام
٠,٧٩	٠,٨١	٠,٦٧	٠,٨٧	٠,٨٥	١٦	الدرجة الكلية للشغف

يتضح من الجدول السابق أن مقياس الشغف وأبعاده، وأيضاً كل بُعد من الأبعاد الثلاثة الخاصة بالمقياس ثابتته سواء بطريقة معامل ألفا كرونباخ، أو بطريقة معامل ماكدونالد أوميغا أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام "معادلة سبيرمان- براون"، "ومعادلة جتمان"؛ حيث تراوحت معاملات ثبات الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٧٩ - ٠,٨٧)، بينما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين (٠,٦٨ - ٠,٧٨)، وتوضح النتائج السابقة أن مقياس الشغف وأبعاده الثلاثة جميعها تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

٢- مقياس تحمل الإحباط: من اعداد (Harrington, 2005) وترجمة العنزي (٢٠١٥).

يتكون المقياس من (٢٨) بنداً، ويتضمن أربعة أبعاد وكل بعد يتضمن سبعة بنود. هي : عدم التحمل الانفعالي. وعباراته (١-٢-٣-٤-٥-٦-٧)، والجدارية. وعباراته (٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤)، ومشقة عدم التحمل (١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١)، والانجاز وعباراته (٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨).

يحدد المفحوص استجابته على البنود وفق تقدير ليكرت الخماسي (تتطبق تماماً (٥) درجات، تنطبق بشدة (٤) درجات، تنطبق الى حد ما (٣) درجات، لا تنطبق (٢) درجة، لا تنطبق تماماً درجة واحدة)، ووفقاً لذلك تتراوح الدرجة الصغرى والكبرى على المقياس ككل ما بين (٢٧ - ١٣٥) درجة.

- صدق وثبات مقياس تحمل الإحباط:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي، وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٩ - ٠,٩٧) وجميعها معاملات مرتفعة ودالة إحصائية. بالإضافة إلي ذلك استخدم المترجم طريقة الصدق التمييزي، حيث قام بتطبيق المقياس على ١٢٠ مبحوثاً (٦٠ طالب بالمرحلة المتوسطة و ٦٠ مريض نفسي متردد على العيادات الخارجية لمستشفى الصحة النفسية بمدينة تبوك) متماثلين في الخصائص (السن والنوع) وقام بحساب الفروق بينهم، واتضح وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات العاديين ومرضى الاضطرابات النفسية في تحمل الإحباط في اتجاه العاديين (أكثر تحملاً للإحباط)؛ مما يدل علي أن المقياس لديه القدرة التمييزية بين العاديين والمرضى، وهذا التمييز لا يرجع إلى الصدفة ولكن إلى قدرة المقياس على التمييز. أما **ثبات المقياس:** فتم التحقق منه بتطبيقه على عينة عددها (٣٠) من العاديين، وتم إعادة التطبيق بعد مرور شهر، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغ (٠,٦٨٠) وكان دالاً عند مستوي ٠.٠١ (العنزي، ٢٠١٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس تحمل الإحباط في الدراسة الحالية:

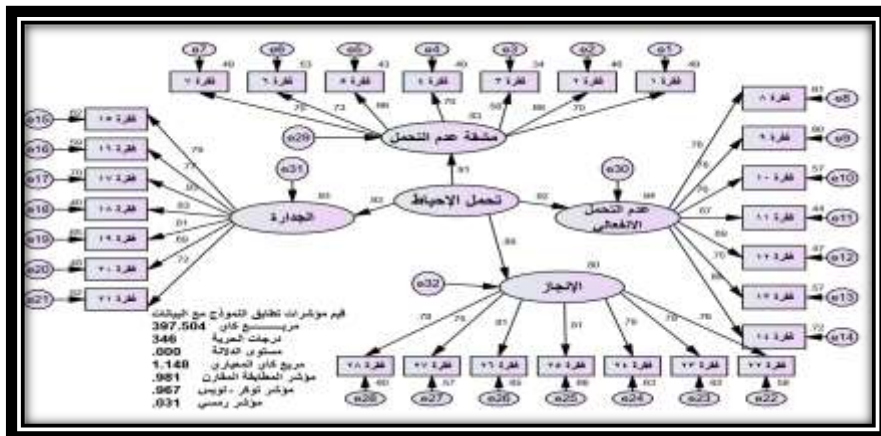
للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس تحمل الإحباط تم تطبيقه علي عينة الدراسة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها وكانت النتائج كما يلي:

- صدق المقياس:

أ- صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة، وأيضاً حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لتحمل الإحباط، واتضح أن الدرجة الكلية لمقياس تحمل الإحباط ارتبطت ارتباطاً دالاً بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس، ودرجة كل فقرة ترتبط ارتباطاً دالاً بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ترتبط درجة كل بُعد من أبعاد مقياس تحمل الإحباط ارتباطاً دالاً بالدرجة الكلية له؛ مما يشير إلى صدق مقياس تحمل الإحباط عن طريق الاتساق الداخلي؛ ومما يدل على التجانس الداخلي للمقياس، وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

ب- الصدق العاملي التوكيدي:

استخدم في الدراسة الحالية الصدق العاملي التوكيدي؛ لحساب صدق مقياس تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات، ويوضح ذلك شكل (٢)، وجدولي (٤، ٥).



شكل (٢) نموذج التحليل العائلي التوكيدي لمقياس تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات بجددة (ن=١٥٠).

يتبين من شكل (٢) أن كل عامل من العوامل الكامنة لمقياس تحمل الإحباط قد تشبعت عليه الفقرات الخاصة به، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس تحمل الإحباط ودلالاتها الإحصائية في جدول (٤)، بينما يوضح جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات.

جدول (٤) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالاتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العوامل الكامنة لمقياس تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات بجددة (ن=١٥٠)

العامل	الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
بعد مشقة عدم التحمل	١	٠,٧٠	١,٠٠٠	-	-	-
	٢	٠,٦٨	٠,٩٦	٠,١٢	٧,٧٢	٠,٠١
	٣	٠,٥٨	٠,٧٧	٠,١١	٦,٦٨	٠,٠٠١
	٤	٠,٧٠	١,٠١	٠,١٢	٧,٩٤	٠,٠٠١
	٥	٠,٦٦	٠,٩٥	٠,١٢	٧,٥٠	٠,٠٠١
	٦	٠,٧٣	١,٠٩	٠,١٣	٨,٢٨	٠,٠٠١
	٧	٠,٧٠	١,١٢	٠,١٤	٧,٩٩	٠,٠٠١
بعد عدم التحمل الانفعالي	٨	٠,٧٨	١,٠٠٠	-	-	-
	٩	٠,٧٨	٠,٩٦	٠,٠٩	١٠,٣٢	٠,٠٠١
	١٠	٠,٧٦	٠,٩٣	٠,٠٩	٩,٩٦	٠,٠٠١

الشغف كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة، رشا الخضير - د. هدى خليفة

٠,٠٠١	٨,٥٥	٠,١٠	٠,٨٧	٠,٦٧	١١	
٠,٠٠١	٨,٩٠	٠,٠٩	٠,٨٤	٠,٦٩	١٢	
٠,٠٠١	٩,٨٩	٠,٠٩	٠,٩٣	٠,٧٥	١٣	
٠,٠٠١	١١,٥٢	٠,٠٩	١,٠٦	٠,٨٥	١٤	
-	-	-	١,٠٠٠	٠,٧٩	١٥	تعدّ الجارة
٠,٠٠١	١٠,٣٤	٠,٠٩	٠,٩٥	٠,٧٧	١٦	
٠,٠٠١	١١,٤٧	٠,٠٩	١,٠٣	٠,٨٤	١٧	
٠,٠٠١	٨,١٣	٠,٠٩	٠,٧٩	٠,٦٣	١٨	
٠,٠٠١	١٠,٩٩	٠,٠٨	٠,٩٥	٠,٨١	١٩	
٠,٠٠١	٩,٠٨	٠,٠٩	٠,٨٢	٠,٧٩	٢٠	
٠,٠٠١	٩,٤٥	٠,٠٩	٠,٩٣	٠,٧٢	٢١	
-	-	-	١,٠٠٠	٠,٧٧	٢٢	تعدّ الإنجاز
٠,٠٠١	١٠,١٥	٠,١١	١,١٥	٠,٧٩	٢٣	
٠,٠٠١	١٠,٢٧	٠,١١	١,١٢	٠,٧٩	٢٤	
٠,٠٠١	١٠,٥٨	٠,١٠	١,٠٩	٠,٨١	٢٥	
٠,٠٠١	١٠,٤٥	٠,١٠	١,٠٧	٠,٨١	٢٦	
٠,٠٠١	٩,٦٥	٠,١١	١,٠٧	٠,٧٥	٢٧	
٠,٠٠١	٩,٩٩	٠,١٠	١,٠٨	٠,٧٨	٢٨	

جدول (٥) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات بجهة (ن = ١٥٠)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي كا ² مستوى دلالة كا ²	٣٩٧,٥٠ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة كا ² غير دالة، وأحياناً تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٣٤٦	-
النسبة بين كا ² إلى درجة حريتها (df/2)	١,١٤ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٨ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ (RMSEA) الاقتراب	٠,٠٣ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,٠٨
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	٠,٩٦ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر - لوييس (TLI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٤ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدول (٤ ، ٥) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج قياسي ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي؛ حيث بلغت النسبة بين كا² إلى درجة حريتها (١,١٤)، وكانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٨)، وبلغت قيمة مؤشر

جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب ($0,03$)، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة التزايدية ($0,96$)، كما بلغت قيمة مؤشر تاكر- لويس ($0,95$)، وكانت قيمة مؤشر جودة المطابقة ($0,94$)، كما تشبعت كل فقرة من فقرات المقياس على العامل الخاص به، كما كانت جميع التشبعت دالة إحصائياً؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ ومعامل ماكdonald أوميغا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة من المطلقات، ويوضح الجدول التالي قيم معامل الثبات لمقياس تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة من المطلقات.

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس تحمل الإحباط وأبعاده باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ومعامل ماكdonald أوميغا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من المطلقات بجدة (ن=١٥٠)

معامل ثبات التجزئة النصفية			معامل ماكdonald أوميغا	معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	مقياس الشغف وأبعاده
بعد التصحيح بمعادلة جتمان	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون	معامل الارتباط بين النصفين				
$0,83$	$0,84$	$0,72$	$0,86$	$0,86$	٧	بُعد مشقة عدم التحمل
$0,86$	$0,87$	$0,77$	$0,91$	$0,90$	٧	بُعد عدم التحمل الانفعالي
$0,83$	$0,85$	$0,73$	$0,90$	$0,90$	٧	بُعد الجدارة
$0,86$	$0,88$	$0,78$	$0,93$	$0,92$	٧	بُعد الإنجاز
$0,93$	$0,93$	$0,86$	$0,97$	$0,96$	٢٨	الدرجة الكلية لتحمل الإحباط

ينتضح من الجدول السابق أن مقياس تحمل الإحباط وأبعاده، وأيضاً كل بُعد من الأبعاد الأربعة الخاصة بالمقياس ثابتة سواء بطريقة معامل ألفا كرونباخ، أو بطريقة معامل ماكdonald أوميغا أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام "معادلة سبيرمان- براون"، "ومعادلة جتمان"؛ حيث تراوحت معاملات ثبات الدرجة الكلية للمقياس ما بين ($0,83 - 0,93$)، بينما تراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس ما بين ($0,72 - 0,97$)، وتوضح النتائج السابقة أن مقياس تحمل الإحباط وأبعاده الأربعة جميعها

تتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

- مقياس الكفاءة الذاتية: اعداد محمود (٢٠١٩):

يتكون المقياس من (٢٣) عبارة تقيس الكفاءة الذاتية كدرجة كلية. يحدد المفحوص استجابته على البنود وفق تقدير ليكرت الثلاثي (دائماً، احياناً، لا يحدث). وطريقة التصحيح بالترتيب ٣ (دائماً) ٢ (احياناً) و ١ (لا يحدث) والعكس في حالة العبارة السالبة لا يحدث (٣، ٢، و ١) حيث (دائماً) ١، و (احياناً

- صدق وثبات مقياس الكفاءة الذاتية: قامت عدة المقياس بالتحقق من صدقه وثباته كما يلي:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق هي صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي وذلك بتطبيقه على (٣٠) أرملة ثم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية علي المقياس وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٢٠ - ٠,٤٩) وجميعها معاملات دالة إحصائياً مما يدل علي صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (٠,٥٠) (العنزي، ٢٠١٥).

-الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية في الدراسة الحالية:

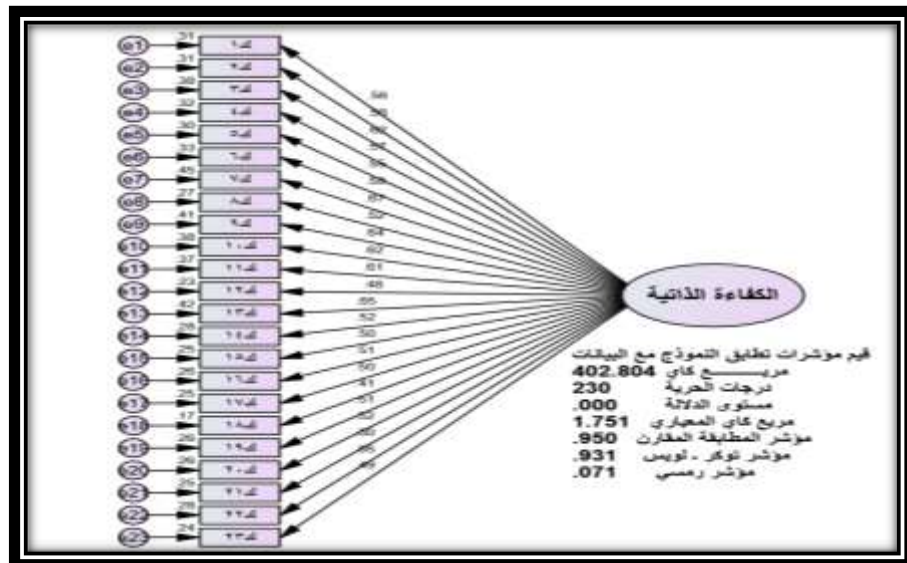
صدق المقياس:

أ-صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس واتضح أن الدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الذاتية ارتبطت ارتباطاً دالاً بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوي الدلالة ٠,٠١. مما يدل علي صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ب-الصدق العاملي التوكيدي

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية لحساب صدق مقياس الكفاءة الذاتية الصدق العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى، كما في شكل (٣)، وجدولي (٧، ٨).



شكل (٣) نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجددة (ن=١٥٠)

يتبين من الشكل السابق أن كل فقرة من فقرات مقياس الكفاءة الذاتية تشبعت على العامل العام، كما أن مؤشرات حسن المطابقة تقع في المدى المقبول لها، ويمكن توضيح معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية لنموذج مقياس الكفاءة الذاتية ودلالاتها الإحصائية في جدول (٧)، بينما يوضح جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات.

جدول (٧) معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية ودلالاتها الإحصائية لتشبعات الفقرات على العامل الكامن لمقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات

بجددة (ن=١٥٠)

الفقرة	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
١	٠,٥٦	١,٠٠٠	-	-	-
٢	٠,٥٦	٠,٤٢	٠,١٦	٢,٦٠	٠,٠١
٣	٠,٦٢	٠,٦٦	٠,١٩	٣,٤٣	٠,٠٠١
٤	٠,٥٧	٠,٥٧	٠,١٤	٣,٩٩	٠,٠٠١
٥	٠,٥٥	٠,٩٨	٠,١٨	٥,٣٥	٠,٠٠١
٦	٠,٥٨	٠,٩٧	٠,١٧	٥,٥٤	٠,٠٠١

الشغف كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة، رشا الخضير – د.هدى خليفة

٧	٠,٦٧	١,٠٦	٠,١٧	٦,١٣	٠,٠١
٨	٠,٥٢	٠,٨٩	٠,١٧	٥,١٣	٠,٠١
٩	٠,٦٤	١,٠٧	٠,١٨	٥,٩٥	٠,٠١
١٠	٠,٦٢	١,٠٠	٠,١٧	٥,٨١	٠,٠١
١١	٠,٦١	٠,٩٩	٠,١٧	٥,٧٨	٠,٠١
١٢	٠,٤٨	٠,٨٤	٠,١٧	٤,٤٣	٠,٠١
١٣	٠,٦٥	٠,٧٢	٠,١٨	٣,٩٤	٠,٠١
١٤	٠,٥٣	٠,٩٢	٠,١٧	٥,١٨	٠,٠١
١٥	٠,٥٠	٠,٦٤	٠,١٩	٣,٣٤	٠,٠١
١٦	٠,٥١	٠,٥٠	٠,١٧	٢,٧٨	٠,٠١
١٧	٠,٥٠	٠,٨٨	٠,١٧	٥,٠٣	٠,٠١
١٨	٠,٤١	٠,٧٥	٠,١٧	٤,٢٨	٠,٠١
١٩	٠,٥١	٠,٨٩	٠,١٧	٥,٠٨	٠,٠١
٢٠	٠,٥٢	٠,٥٣	٠,١٩	٢,٧٧	٠,٠١
٢١	٠,٥٠	٠,٧٨	٠,١٥	٤,٩٩	٠,٠١
٢٢	٠,٥٥	٠,٤٧	٠,١٣	٣,٤٣	٠,٠١
٢٣	٠,٤٩	٠,٨٢	٠,١٦	٤,٩٤	٠,٠١

جدول (٨) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج مقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدة (ن=١٥٠)

مؤشرات حسن المطابقة	القيمة والتفسير	المدى المثالي للمؤشرات
الاختبار الإحصائي χ^2 مستوى دلالة χ^2	٤٠٢,٨٠ دالة ٠,٠٠١	أن تكون قيمة χ^2 غير دالة، وأحياناً تكون دالة؛ يرجع ذلك إلى حجم العينة.
درجة الحرية DF	٢٣٠	-
النسبة بين χ^2 إلى درجة حريتها (df/2)	١,٧٥ (ممتاز)	صفر إلى أقل من ٥
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	٠,٩٥ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	٠,٠٧ (ممتاز)	من صفر إلى أقل من ٠,٠٨
مؤشر المطابقة التزايدى (IFI)	٠,٩٤ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر تاكر - لوييس (TLI)	٠,٩٣ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١
مؤشر جودة المطابقة (GFI)	٠,٩٢ (ممتاز)	من ٠,٩٠ إلى ١

يتضح من خلال جدول (٧، ٨) أن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى تشير إلى أن المقياس يتمتع بنموذج قياسى ممتاز، وهذا ما أكدته مؤشرات حسن المطابقة، والتي كانت في مداها المثالي؛ حيث بلغت النسبة بين χ^2 إلى درجة حريتها (١,٧٥)، وكانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٥)، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (٠,٠٧)، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة التزايدى

(٠,٩٤)، كما بلغت قيمة مؤشر تاكر - لويس (٠,٩٣)، وكانت قيمة مؤشر جودة المطابقة (٠,٩٢)، كما تشبعت كل فقرة من فقرات المقياس على العامل العام، كما كانت جميع التشبعات دالة إحصائياً؛ مما يجعلنا نطمئن إلى مدى صلاحية وملائمة النموذج الحالي في قياس الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

ج ثبات المقياس:

استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ ومعامل ماكdonald أوميغا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات، ويوضح الجدول التالي قيم معامل الثبات لمقياس الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات.

جدول (٩) معاملات ثبات مقياس تحمل الإحباط وأبعاده باستخدام معامل ألفا لكرونباخ ومعامل ماكdonald أوميغا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من المطلقات بجدة (ن=١٥٠)

معامل ثبات التجزئة النصفية			معامل	معامل
معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون	بعد التصحيح بمعادلة جتمان	ماكdonald أوميغا	ألفا كرونباخ
٠,٧١	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٧	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق أن مقياس الكفاءة الذاتية ثابت سواء بطريقة معامل ألفا كرونباخ، أو بطريقة معامل ماكdonald أوميغا أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام "معادلة سبيرمان- براون"، "ومعادلة جتمان"؛ حيث تراوحت معاملات ثبات الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٨٢ - ٠,٨٧)، وتوضح النتائج السابقة أن مقياس الكفاءة الذاتية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في الدراسة الحالية، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

قبل عرض نتائج الدراسة باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتقلطح الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من المطلقات؛ للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة الدراسة الحالية، وانتماؤها للمجتمع الطبيعي المأخوذة منه، حيث أشار أوركمان (Orcan, 2020, 256) أن الالتواء والتقلطح من أحد المؤشرات الوصفية الذان يكفيان للحكم على التوزيع الطبيعي للعينات الكبيرة والصغيرة؛ فإذا كان الالتواء لم يزد عن ١,٩٦، والتقلطح لم يزد عن ٣,٢٩، فهذا يدل على التوزيع الطبيعي

لمتغيرات الدراسة لدى العينة. ويتضح ذلك في جدول (١٠) الإحصاء الوصفي
لمتغيرات الدراسة الحالية.

جدول (١٠) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من المطلقات
بجده (ن = ٣٠٧)

المتغيرات	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفطح
بُعد الشغف الانسجامي	٦	١٨	١٤,٧٨	٢,١٠	٠,٨٠	١,٢٨
بُعد الشغف القهري	٦	١٨	١٣,٧٦	٢,٣٨	٠,٤٨	٠,٠١
بُعد الشغف العام	٤	١٢	٩,٥٢	١,٧٩	٠,٥٠	٠,١٢
الدرجة الكلية للشغف	١٦	٤٨	٣٨,٠٦	٥,١٤	٠,٦٨	١,٢١
بُعد مشقة عدم التحمل	٧	٣٥	٢٣,٩٨	٧,١٥	٠,٥٧	٠,٧٢
بُعد عدم التحمل الانفعالي	٧	٣٥	٢٣,٨٩	٧,٦٠	٠,٦٧	٠,٥٧
بُعد الجدارة	٧	٣٥	٢٤,٧٧	٧,٣٧	٠,٨٨	٠,١٤
بُعد الإنجاز	٧	٣٥	٢٤,٣٨	٧,٦٤	٠,٧٦	٠,٤٦
الدرجة الكلية لتحمل الإحباط	٢٨	١٤٠	٩٧,٠٣	٢٨,٧٥	٠,٧٣	٠,٤٩
الكفاءة الذاتية	٢٨	٦٩	٥٤,٤٨	٥,٨٠	٠,٢٤	١,١٧

يتبين من الجدول السابق من خلال المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفطح لمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من المطلقات جميعها موزعة توزيعاً اعتدالياً ؛ حيث لم يزد الالتواء عن $\pm ١,٩٦$ ، في حين لم يزد التفطح عن $\pm ٣,٢٩$ ، وهو ما يشير إلى تمتع متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة الحالية باعتدالية التوزيع الطبيعي، وإلى اطمئنان الباحثة لاستخدام الطرق الإحصائية المناسبة، وبناء على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وفيما يلي عرض تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

عرض وتفسير نتائج التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على "ما مستوى الشغف لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة ؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل ؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينة الواحدة One Sample T-test لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الشغف وأبعاده لدى عينة من المطلقات والمتوسط الفرضي للمقياس. والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (١١) مستوى الشغف وأبعاده لدى عينة من المطلقات بجدده (ن = ٣٠٧)

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	مستوى الدلالة	حجم الأثر	قيمة "ت"	المستوى
بُعد الشغف الانسجامي	٦	١٤,٧٨	٢,١٠	١٢	***,٠٠	٠,١٢	٢٣,١٢	مرتفع
بُعد الشغف القهري	٦	١٣,٧٦	٢,٣٨	١٢	***,٠٠	٠,١٠	١٢,٩٨	مرتفع
بُعد الشغف العام	٤	٩,٥٢	١,٧٩	٨	***,٠٠	٠,١٠	١٤,٨٤	مرتفع
الدرجة الكلية للشغف	١٦	٣٨,٠٦	٥,١٤	٣٢	***,٠٠	٠,١١	٢٠,٦٦	مرتفع

*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. $\leq ٠,٠٩$ تأثير كبير.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الشغف ككل، وأبعاده (بُعد الشغف الانسجامي- بُعد الشغف القهري- بُعد الشغف العام)؛ حيث جاءت تلك الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة، مما يدل على وجود مستوى مرتفع من الشغف وأبعاده لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت قيم المتوسط الحسابي لأفراد العينة على بُعد الشغف الانسجامي وبُعد الشغف القهري وبُعد الشغف العام والدرجة الكلية للشغف (١٤,٧٨، ١٣,٧٦، ٩,٥٢، ٣٨,٠٦) على التوالي، وهو أعلى من المتوسط الفرضي (١٢، ١٢، ٨، ٣٢) لبُعد الشغف الانسجامي وبُعد الشغف القهري وبُعد الشغف العام والدرجة الكلية للشغف على التوالي، وأن قيم "ت" لأفراد العينة بلغت (٢٣,١٢، ١٢,٩٨، ١٤,٨٤، ٢٠,٦٦) لبُعد الشغف الانسجامي وبُعد الشغف القهري وبُعد الشغف العام والدرجة الكلية للشغف على التوالي، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما بلغت قيم حجم الأثر لبُعد الشغف الانسجامي وبُعد الشغف القهري وبُعد الشغف العام والدرجة الكلية للشغف (٠,١٢، ٠,١٠، ٠,١٠، ٠,١١) على التوالي، وهي قيم تدل على أن حجم الأثر كبير.

خلاصة ما سبق وجود مستوى مرتفع من الشغف وأبعاده لدى عينة الدراسة من المطلقات بمدينة جدة ولم تجد الباحثة دراسة واحدة في حدود ماتم حصرة تناولت الشغف عند عينة الدراسة (المطلقات) ولذلك سوف تُفسر هذه النتيجة وفقاً للإطار النظري ووجهة نظر الباحثة.

يعد الطلاق من أشد الأحداث المؤلمة في الخبرات الفردية خاصة النساء ويتسبب الطلاق في ارتفاع مستوى الشعور بالألم والانفعالات السيئة مثل: الحزن والشعور بالذنب والغضب والارتباك والخوف والخل، والقلق، ومشاعر أخرى.

وبتوقف إحساس المطلقات بهذه الخبرة السلبية وفقاً لمدى إدراكهن له، وقدرتهن على تحملها من خلال ما يتسلحن به من عمليات تحمل للإحباط المتزامن مع هذه الخبرة ، وبقدر ما يتوفر لهن من سمات شخصية إيجابية بقدر ما يتحقق لهن القدرة على التغلب على هذه الاحداث المؤلمة لذلك اهتمت الدراسات في الأونة الأخيرة بدراسة المتغيرات النفسية التي من شأنها أن تساعد الفرد على تحمل ما يتعرض له ومدى قدرته على الاحتفاظ بصحته النفسية ومن ثم يساعد على ارتفاع الرضا عن الحياة الذي يعد من أقوى المتغيرات الإيجابية التي من شأنها أن تضيف معنى على الحياة وتجعل للفرد هدفا يسعى إلى (Amato, P. R., &Previti 2003) ومن هذه المتغيرات الشغف وأشار (Jachimowicz et al.,2020,p.998) إليه بأنه "شعور قوي نحو تفضيل شخصي هام يحفز السلوك للتعبير عن تلك القيمة ووجود مثل هذه القوي، يعنى أن الشغف حالة وجدانية مكثفة، يترتب عليها تأثيرات جيدة على أداء الفرد من خلال الانخراط العقلي العميق في شيء ما " وتؤكد الباحثة أن هذا ما فعله المطلقات للتغلب على خبرة الطلاق المؤلمة ، فقد حاولن الانغماس في نشاط ايجابي وأحبين هذا النشاط الذي يقومن به، ويشعرن من خلاله بهويتهم الذاتية، وبرغبتهم في تعليم أشياء جديدة باستمرار؛ مما يجعل حياتهن مزدهرة ولها معنى وقيمة ونتائج إيجابية ، وتفسر الباحثة أن المطلقات قد مررن بضغط ناتج عن الفشل في إقامة علاقة زوجية وانتهت بالانفصال بالإضافة الى الضغوط الناتجة عن الانفصال هناك ضغوط أخرى مثل تحملها المسؤولية الكاملة عن نفسها وعن اولادها وهذه الضغوط قد دفعهن لإحداث التوازن في حياتهن من خلال الانغماس في عمل يرتبط بقيامهن بالنشاط الذي يتوافق مع قدراتهن وشخصيتهن، حيث أن الممارسة المستمرة للأنشطة تصبح جزءاً منه ومن شخصيتهن، مما يترتب عليه مشاعر إيجابية لديهن ويزيد الشغف لديهن وهذا مايفسر وجود مستوى مرتفع من الشغف لدى عينة الدراسة .

عرض وتفسير نتائج التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني على "ما مستوى تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة ؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل ؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينة الواحدة One Sample T-test لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة الدراسة والمتوسط الفرضي للمقياس، والجدول التالي يوضح هذه النتائج

جدول (١٢) مستوى تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة من المطلقات بجدته (ن) = ٣٠٧

المتغير	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	مستوى الدلالة	حجم الأثر	قيمة "ت"	المستوى
بُعد مشقة عدم التحمل	٧	٢٣,٩٨	٧,١٥	٢١	***,٠٠	٠,١٣	٧,٣٠	مرتفع
بُعد عدم التحمل الانفعالي	٧	٢٣,٨٩	٧,٦٠	٢١	***,٠٠	٠,١٢	٦,٦٧	مرتفع
بُعد الجدارة	٧	٢٤,٧٧	٧,٣٧	٢١	***,٠٠	٠,١٠	٨,٩٦	مرتفع
بُعد الإنجاز	٧	٢٤,٣٨	٧,٦٤	٢١	***,٠٠	٠,١٤	٧,٧٧	مرتفع
الدرجة الكلية لتحمل الإحباط	٢٨	٩٧,٠٣	٢٨,٧٥	٨٤	***,٠٠	٠,١٦	٨,١٩	مرتفع
*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. $\leq ٠,٠٩$ تأثير كبير.								

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس تحمل الإحباط ككل، وأبعاده (بُعد مشقة عدم التحمل- بُعد عدم التحمل الانفعالي- بُعد الجدارة- بُعد الإنجاز)؛ حيث جاءت تلك الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي لدى عينة الدراسة، وهذا يدل على وجود مستوى مرتفع من تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت قيم المتوسط الحسابي لأفراد العينة على بُعد مشقة عدم التحمل وُبعد عدم التحمل الانفعالي وُبعد الجدارة وُبعد الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط (٢٣,٩٨، ٢٣,٨٩، ٢٤,٧٧، ٢٤,٣٨، ٩٧,٠٣)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي (٢١) للأبعاد، و(٨٤) للدرجة الكلية لتحمل الإحباط، وأن قيم "ت" لأفراد العينة بلغت (٧,٣٠، ٦,٦٧، ٨,٩٦، ٧,٧٧، ٨,١٩) لُبعد مشقة عدم التحمل وُبعد عدم التحمل الانفعالي وُبعد الجدارة وُبعد الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط على التوالي، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما بلغت قيم حجم الأثر لُبعد مشقة عدم التحمل وُبعد عدم التحمل الانفعالي وُبعد الجدارة وُبعد الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط (٠,١٣، ٠,١٠، ٠,١٤، ٠,١٦) على التوالي، وهي قيم تدل على أن حجم الأثر كبير. خلاصة ما سبق وجود مستوى مرتفع من تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة الدراسة من المطلقات بمدينة جدة ولم تجد الباحثة دراسة واحدة في حدود ماتم حصره تناولت تحمل الإحباط عند عينة الدراسة (المطلقات) ولذلك سوف تُفسر هذه النتيجة وفقاً للإطار النظري ووجهة نظر الباحثة ومن خلال المقابلات التي تمت مع بعض افراد العينة .

فقد أشار إسماعيل (٢٠١٨) إن كل إنسان لديه درجة معينة من تحمل الإحباط تختلف من فرد لآخر، ومن موقف لآخر وظروف مختلفة، وأن استجابة الإنسان للإحباط تتحد بناء على مجموعة من العوامل وتشمل (مستوى عتبة الإحباط- شدة الرغبة- الهدف- قوة العائق- عدم وجود هدف بديل- خبرات الإحباط السابقة- السمات الشخصية- التنشئة الاجتماعية كما أشار (Wang , 2019)) أن تحمل الإحباط وفقاً لنظرية التحليل النفسي ينجم عن عدة أسباب منها أسباب داخلية وأسباب خارجية، وأنها تتكون من ثلاثة أبعاد وهما (الفرد- العائلة- البيئة الاجتماعية) وتؤكد الباحثة على ذلك من خلال بعض المقابلات التي أجريت مع بعض أفراد العينة أن عائلتهن كانت عامل مساند كبير لاجتيازهن أزمة الطلاق وهذا ما ساعدهن على التخطي وتحمل الأحباط .

كما ذكر (Wu et al., 2023) أن بعض الأشخاص الذين يتمتعون بقدر من السلوكيات التكيفية للتعامل مع الضغوط ينعكس ذلك على تقدير الذات وتخفيف مشاعر الإحباط لديهم وتؤكد الباحثة أن هذا ما حدث مع أفراد العينة انهم انغمسوا في نشاط أو عمل محبوب لهم أدى إلى ارتفاع الشغف لديهم مما ساعدهم على تحمل الأحباط الناتج عن أزمة الطلاق .

وترى الباحثة أن طريقة التعامل مع الإحباط ترتبط بشخصية الفرد وتنشئة وثقته بنفسه والرضا بقضاء الله، واستخدامه استراتيجيات سلوكية تكيفية لمواجهة الطارئة المحبطة وأكدت الباحثة أن غالبية أفراد العينة تغلبن على الإحباط من خلال وجود قدوة لديهن ساعدتهن على تخطي الأزمة. والجلوس مع من هم أكبر منهن للاستفادة من تجاربهم وتأثير العائلة فكلما كانت العائلة أكثر ارتباطاً، كلما كان الفرد قادراً على مواجهتها وتحمل الإحباط. وتكوين علاقات اجتماعية وصدقات، فهذا يساعد على تحمل العقبات والإحباط مما يفسر وجود مستوى مرتفع من تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة الدراسة .

عرض وتفسير نتائج التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على "ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة ؟" وللإجابة على هذا التساؤل ؛ تم إجراء اختبار (ت) للعينة الواحدة One Sample T-test لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة والمتوسط الفرضي للمقياس، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (١٣) مستوى الكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدده (ن = ٣٠٧).

عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	مستوى الدلالة	حجم الأثر	قيمة "ت"	المستوى
٢٣	٥٤,٤٨	٥,٨٠	٤٦	***,٠٠	٠,١٤	٢٥,٦٠	مرتفع
*** دالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. $\leq ٠,٠٩$ تأثير كبير.							

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لمقياس الكفاءة الذاتية؛ حيث جاءت تلك الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي لدى عينة من المطلقات، مما يدل على وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت قيمة المتوسط الحسابي لأفراد العينة على الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية (٥٤,٤٨)، وهو أعلى من المتوسط الفرضي (٤٦)، وأن قيمة "ت" لأفراد العينة بلغت (٢٥,٦٠)، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما بلغت قيمة حجم الأثر (٠,١٤)، وهي قيمة تدل على أن حجم الأثر كبير.

خلاصة ما سبق وجود مستوى مرتفع من الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة من المطلقات بمدينة جدة ولم تجد الباحثة دراسة واحدة في حدود ماتم حصرة تناولت تحمل الاحباط عند عينة الدراسة (المطلقات) ولذلك سوف تُفسر هذه النتيجة وفقاً للإطار النظري ووجهة نظر الباحثة ومن خلال المقابلات التي تمت مع بعض افراد العينة.

تعرف الكفاءة الذاتية بأنها إدراك الفرد لكفاءته الذاتية في القدرة على التغلب وبنجاح على أداء المهمات المختلفة والمواقف التي يتعرض لها الفرد، وقدرته على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهه الكركي (٢٠٢١). وبهذا المعنى فإن إحساس المطلقة بمدى كفاءتها الذاتية، ومدى فاعليتها لمواجهة أزمة الطلاق أدى إلى تقييمها لقدراتها وإمكاناتها الذاتية على أداء سلوك معين وهو مواجهة أزمة الطلاق والتغلب عليها مما أدى إلى ارتفاع مستوى الكفاءة الذاتية لديها.

كما أوضح الركابي (٢٠٢٣) بأن الكفاءة الذاتية وفقاً لنظرية شيل ومرفي Shell and Murphy بأنها التوقعات الخاصة بالكفاءة الذاتية وفقاً لإمكاناته المعرفية والاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء، مما ينعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للأداء، بذلك تكون الكفاءة الذاتية انعكاساً لسماتهم الشخصية والعقلية والاجتماعية، كما أن الخبرات التي يمر بها الفرد تؤثر بشكل كبير على الكفاءة الذاتية لديه، فخبرات النجاح ترفع من كفاءة الفرد، أما خبرات الفشل تضعف من قدراته وكفاءته وهذا ما حدث مع افراد العينة حيث كثير منهم

تغلبن على أزمة الطلاق بالعمل والانغماس في الحياة الاجتماعية وحققن نجاحات مما رفع كفاءتهن الذاتية وواجهن الإحباط.

عرض وتفسير نتائج التساؤل الرابع :

ينص التساؤل الرابع على "ما العلاقة بين الشغف والقدرة على تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة ؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح جدول (١٤) نتائج هذا التساؤل.

جدول (١٤) معاملات ارتباط بيرسون بين الشغف والقدرة على تحمل الإحباط لدى عينة من المطلقات بجده (ن = ٣٠٧)

المتغيرات	تحمل الإحباط وأبعاده				
	بُعد مشقة عدم التحمل	بُعد عدم التحمل الانفعالي	بُعد الجدارة	بُعد الإنجاز	الدرجة الكلية لتحمل الإحباط
بُعد الشغف الانسجامي	NS٠,٠٣	NS٠,٠٤	NS٠,٠٥	NS٠,٠٢	NS٠,٠١
بُعد الشغف القهري	**٠,١٩	**٠,٢٣	**٠,٢٠	**٠,٢٨	**٠,٢٧
بُعد الشغف العام	*٠,١٣	NS٠,٠٩	NS٠,٠٨	**٠,١٧	*٠,١٣
الدرجة الكلية للشغف	**٠,١٩	*٠,١٣	NS٠,١٠	**٠,٢٠	**٠,١٦

** دالة عند مستوى ٠,٠١ * دالة عند مستوى ٠,٠٥ NS غير دالة إحصائيًا.

يتضح من جدول السابق مايلي :

١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشغف وأبعاده ماعدا بُعد الشغف الانسجامي وبين تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة الدراسة، أي أن كلما زادت درجة الشغف زادت درجة تحمل الإحباط والعكس صحيح؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين بُعد الشغف القهري وتحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة الدراسة (٠,١٩، ٠,٢٣، ٠,٢٠، ٠,٢٨، ٠,٢٧) لبُعد مشقة عدم التحمل وبُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

٢- كذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة بين بُعد الشغف العام وكل من بُعد مشقة عدم التحمل وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين بُعد الشغف العام وكل من بُعد مشقة عدم التحمل وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط (٠,١٣، ٠,١٧، ٠,١٣) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لبُعد مشقة عدم التحمل والدرجة الكلية لتحمل الإحباط و(٠,٠١) لبُعد الإنجاز.

٣- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين بُعد الشغف العام وكل من بُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين بُعد الشغف

العام وكل من بُعِدَ عدم التحمل الانفعالي وبُعِدَ الجدارة لدى عينة من المطلقات (٠,٠٩، ٠,٠٨) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

٤- كما يتبين من الجدول السابق عدم وجود علاقة ارتباطية بين بُعِدَ الشغف الانسجامي وكل من بُعِدَ مشقة عدم التحمل وبُعِدَ عدم التحمل الانفعالي وبُعِدَ الجدارة وبُعِدَ الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين بُعِدَ الشغف الانسجامي وكل من بُعِدَ مشقة عدم التحمل وبُعِدَ عدم التحمل الانفعالي وبُعِدَ الجدارة وبُعِدَ الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط (٠,٠٣، ٠,٠٤، ٠,٠٥، ٠,٠٢، ٠,٠١) على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

٥- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للشغف وكل من بُعِدَ مشقة عدم التحمل وبُعِدَ عدم التحمل الانفعالي وبُعِدَ الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للشغف وكل من بُعِدَ مشقة عدم التحمل وبُعِدَ عدم التحمل الانفعالي وبُعِدَ الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط (٠,١٣، ٠,٢٠، ٠,١٦) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لبُعِدَ مشقة عدم التحمل وبُعِدَ الإنجاز والدرجة الكلية لتحمل الإحباط، و(٠,٠٥) لبُعِدَ عدم التحمل الانفعالي.

٦- لا توجد علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية للشغف وبُعِدَ عدم التحمل الانفعالي؛ حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠,١٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

نستخلص مما سبق وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للشغف وبين الدرجة الكلية لتحمل الإحباط وجميع أبعاده ما عدا بُعد الجدارة.

عرض وتفسير نتائج التساؤل الخامس :

ينص التساؤل الخامس على "ما العلاقة بين الشغف والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة ؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التساؤل.

جدول (١٥) معاملات ارتباط بيرسون بين الشغف والكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدة (ن=٣٠٧)

المتغيرات	بُعِدَ الشغف الانسجامي	بُعِدَ الشغف القهري	بُعِدَ الشغف العام	الدرجة الكلية للشغف
الكفاءة الذاتية	**٠,٢٤	NS٠,٠٥	**٠,١٨	**٠,١٩

NS غير دالة إحصائياً.

يتبين من جدول (١٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الشغف وأبعاده ما عدا بُعد الشغف القهري وبين الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة، أي أن كلما زادت درجة الشغف زادت درجة الكفاءة الذاتية والعكس صحيح؛ حيث كانت



قيم معاملات الارتباط بين كل من بُعد الشغف القهري وبُعد الشغف العام والدرجة الكلية للشغف و بين الكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة (٠,٢٤, ٠,١٨, ٠,١٩) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١). ينتمى لا توجد علاقة ارتباطية بين بُعد الشغف القهري والكفاءة الذاتية لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين بُعد الشغف القهري والكفاءة الذاتية (٠,٠٥)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

تفسير نتائج التساولين الرابع والخامس:

ترى الباحثة ان نتيجة التساؤل الرابع والخامس تبدو منطقية فمن المنطقي وجود علاقة بين شغف الفرد وقدرته على تحمل الإحباط ووجود علاقة بين شغف الفرد وكفائته الذاتية. فكلما زاد شغف الفرد زادت كل من قدرته على تحمل الإحباط وترتفع كفائته الذاتية.

وبما أن الشغف هو القوة التحفيزية تقود الفرد نحو تحقيق الأهداف فتدفعه إلى ممارسة النشاط بحب وبدون إكراه للوصول إلى مستوي عالٍ من الأداء و يولد لديه الشعور بالالتزام و الممارسات الإيجابية و من ثم يؤثر في شعوره بالسعادة و الرضا و يحسن من مستوياته و يعزز الإبداع و يولد الأفكار والحلول الجديدة ويشبع لديه الاستقلالية : لأنه يسمح للفرد بتلبية الاحتياجات النفسية الأساسية في إطار البيئة المحيطة .والكفاءة: حيث أن كل شخص يشارك بحرية في نشاط يسمح له بكسب الكثير من المهارات والشعور بالكفاءة. والارتباط : لأنه يوفر به تكوين صداقات والانخراط في تفاعلات اجتماعية مفيدة، وبذلك يصبح النشاط شغفاً، وهذا يعني أن الفرد ذي المستوي المرتفع من الشغف نحو نشاط ما يستثمر وقته وطاقته من أجل تلبية حاجاته النفسية. (في: الضبع، ٢٠٢١) يكون لديه القدرة على الاستجابات ذات مستويات مرتفعة من تحمل الإحباط ويكون لديه القدرة على المثابرة لتحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية، ويكون لديه الاستعداد لمواجهة المواقف المحبطة والاستعداد للمستقبل، على عكس الأشخاص الذين لديهم استجابات ذات مستويات منخفضة من تحمل الإحباط تكون استجاباتهم للمواقف المحبطة أعلى وعدم قدرتهم على مواجهتها، ويصابون بالإحباط والعجز إسماعيل (٢٠٢٢). كما أن الأشخاص الذين يتمتعون بقدر من السلوكيات التكيفية للتعامل مع الضغوط مثل الانغماس في نشاط محبب لهم (الشغف) ينعكس ذلك على تقدير الذات وتخفيف مشاعر الإحباط لديهم وبالتالي ترتفع قدرتهم على تحمل الإحباط أكثر من غيرهم . كما يؤكد كل من

العازمي والعبوس (٢٠١٩) بأن الخبرات التي يمر بها الفرد وتؤثر بشكل كبير على الكفاءة الذاتية لديه ، فخبرات النجاح ترفع من كفاءة الفرد، أما خبرات الفشل تضعف من قدراته وكفاءته ، وترى الباحثة ان الفرد الشغوف يكون لديه أحساس واسع بالكفاءة الشخصية، ومدي فاعليته لمواجهة التحديات وتحقيق أهدافه وتقييم لقدراته وإمكانياته الذاتية على أداء سلوك معين؛ سواء هذا السلوك اجتماعي يرتبط بالعلاقات الاجتماعية وعلاقته مع الآخرين، أو سلوك انفعالي يتعلق بالتحكم في انفعالاته ومشاعره أثناء مواجهته للضغوط، وقد أشار باندورا (١٩٩٩) إلى عدة عوامل تؤثر على الكفاءة الذاتية وأوضحها كل من (Deviana, 2022) منها ١- خبرة الاتقان: هي خبرة النجاح للفرد، فإذا قام الفرد بتكرار الأعمال التي تؤدي إلى النجاح تزداد حبه و الكفاءة الذاتية لديه (الشغف) ، ٢- الإقناع الاجتماعي: هي نابعة من الفرد تتأثر بكلام الآخرين فمثلاً الكلام الطيب كالنصيحة أو الإرشاد تساعد الفرد على زيادة كفاءته الذاتية. ٣- الحالة النفسية الفسيولوجية: هي حالة جسمية وروحية مثل الشعور بالإيجابية أو السلبية، الفرح، القلق، الحزن، الخوف؛ وكل هذا الحالات التي قد تؤثر على الكفاءة الذاتية. فالشخص الشغوف يبتميز بنظرته الايجابية للأمور من حوله ممايزيد قدرته على تحمل الاحباط وزيادة كفاءته الذاتية .

أشار الدحادحة و الشواورة (٢٠٢٣) بأن الكفاءة الذاتية هو الإحساس بإنجاز الشخص، وخاصة في المواقف الصعبة، حيث أن الأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية العالية حيث ينظر الشخص للمهام على أنها تحديات يجب إتقانها لتحقيق هدف ما، مع المحافظة على قواه لتحقيق الأهداف والسيطرة على المواقف الصعبة. كما أن الشخص الذي يتميز بمستوى شغف مرتفع كعينة الدراسة الحالية يشعرون بالثقة بالنفس، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف الضاغطة، التفاؤل، التخطيط للوصول إلى أهدافهم، التحكم في انفعالاتهم ولديهم قدرة عالية إنجاز الأهداف المنشودة. وهذه من خصائص الافراد ذات الكفاءة المرتفعة . وبناء على نتائج التساؤل الأول وهو وجود مستوى من الشغف لدي عينة الدراسة بمعنى أنهم يقمن بنشاط يتوافق مع قدراتهن وشخصيتهن، وهذا النشاط أصبح جزءاً منهن ومن شخصيتهن، مما يترتب عليه مشاعر إيجابية ، وأنهم يمتلكون القدرة على النجاح والتحكم في مستقبلهن ولديهن القدرة على مواجهة وحل ما

الشغف كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة ...، رشا الخضير - د. هدى خليفة

يواجهونه من مشكلات حياتية وبالتالي قد ازاد لديهم القدرة على تحمل الإحباط وانعكس إيجابيا على كفاءتهم الذاتية .

عرض وتفسير نتائج التساؤل السادس :

ينص التساؤل السادس على "هل يمكن التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط من خلال الشغف لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة ؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار البسيط على أساس أن الشغف وأبعاده هو المتغير المستقل، والقدرة على تحمل الإحباط وأبعاده هو المتغير التابع، كما في جدول (١٦).

جدول (١٦) نتائج تحليل الانحدار البسيط للشغف وأبعاده (كمتغير مستقل) كمنبئ بالقدرة على تحمل الإحباط وأبعاده (كمتغير تابع) لدى عينة الدراسة (ن=٣٠٧)

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل التحديد	معامل التحديد	قيمة "ف"	معامل الانحدار	قيمة "ت"	المقدار الثابت
بُعد مشقة عدم التحمل بُعد عدم التحمل الانفعالي بُعد الجدارة بُعد الإنجاز الدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط	بُعد الشغف الانسجامي	٠,٠٠	٠,٠٠	NS٠,٣٤	٠,١١	NS٠,٥٩	٢٢,٢٩
		٠,٠٠	٠,٠٠	NS٠,٤١	٠,١٣-	NS٠,٦٤	٢٥,٨٦
		٠,٠٠	٠,٠٠	NS٠,٨٦	٠,١٩-	NS٠,٩٣	٢٧,٥٢
		٠,٠٠	٠,٠٠	NS٠,٦٧	٠,٠٩	NS٠,٤٢	٢٣,١٠
		٠,٠٠	٠,٠٠	NS٠,٠٢	٠,١٢-	NS٠,١٥	٩٤,٣٥
بُعد مشقة عدم التحمل بُعد عدم التحمل الانفعالي بُعد الجدارة بُعد الإنجاز الدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط	بُعد الشغف القهري	٠,٠٨	٠,٠٨	***٢٧,٣٨	٠,٨٦	***٥,٢٣	١٢,١٢
		٠,٠٥	٠,٠٥	***١٧,٥٥	٠,٧٤	***٤,١٩	١٣,٦٥
		٠,٠٤	٠,٠٤	***١٢,٣٩	٠,٦١	***٣,٥٢	١٦,٣٥
		٠,٠٧	٠,٠٨	***٢٥,٣٣	٠,٨٩	***٥,٠٣	١٢,١٦
		٠,٠٧	٠,٠٧	***٢٣,١٣	٣,١١	***٤,٨١	٥٤,٢٨
بُعد مشقة عدم التحمل بُعد عدم التحمل الانفعالي بُعد الجدارة بُعد الإنجاز الدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط	بُعد الشغف العام	٠,٠١	٠,٠٢	*٤,٩٦	٠,٥٠	*٢,٢٣	١٩,١٨
		٠,٠٠	٠,٠٠	NS٢,٧٥	٠,٤٠	NS١,٦٦	٢٠,٠٩
		٠,٠٠	٠,٠٠	NS١,٩٨	٠,٣٣	NS١,٤١	٢١,٦٣
		٠,٠٣	٠,٠٣	**٩,١١	٠,٧٢	**٣,٠٢	١٧,٤٩
		٠,٠١	٠,٠٢	*٤,٩٣	١,٩٦	*٢,٢٢	٧٨,٣٩
بُعد مشقة عدم التحمل بُعد عدم التحمل الانفعالي بُعد الجدارة بُعد الإنجاز الدرجة الكلية للشغف	الدرجة الكلية للشغف	٠,٠٣	٠,٠٤	***١١,٥٤	٠,٢٦	***٣,٤٠	١٣,٨٧
		٠,٠١	٠,٠٢	*٤,٩٢	٠,١٩	*٢,٢٢	١٦,٨٠
		٠,٠٠	٠,٠١	NS٢,٩٥	٠,١٤	NS١,٧٢	١٩,٤٣
		٠,٠٤	٠,٠٤	***١٢,٣٩	٠,٢٩	***٣,٥٢	١٣,٢١
		٠,٠٢	٠,٠٣	**٨,٣٧	٠,٨٩	**٢,٨٩	٦٣,٣٢

NS غير دالة إحصائياً. * دالة عند مستوى ٠,٠٥. ** دالة عند مستوى ٠,٠١. *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١.



يتبين من جدول (١٦) ما يلي :

- ١- أن بُعد الشغف الانسجامي ليس لديه القدرة على التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيم "ف" (٠,٣٤, ٠,٤١, ٠,٨٦, ٠,٦٧, ٠,٠٢) لبُعد مشقة عدم التحمل وبُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط على التوالي، وبلغت قيم "ت" (٠,٥٩, ٠,٦٤, ٠,٩٣, ٠,٤٢, ٠,١٥) لبُعد مشقة عدم التحمل وبُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً.
- ٢- أن بُعد الشغف القهري لديه القدرة على التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط وأبعاده لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيم "ف" (٢٧,٣٨, ١٧,٥٥, ١٢,٣٩, ٢٥,٣٣, ٢٣,١٣) لبُعد مشقة عدم التحمل وبُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط على التوالي، وبلغت قيم "ت" (٥,٢٣, ٤,١٩, ٣,٥٢, ٥,٠٣, ٤,٨١) لبُعد مشقة عدم التحمل وبُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط على التوالي، وهي قيم جميعها دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما بلغت نسبة الإسهام لبُعد الشغف القهري في التنبؤ ببُعد مشقة عدم التحمل وبُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط (٨%, ٥%, ٤%, ٧%, ٧%) على التوالي.
- ٣- كما يتضح من جدول (٢٨) أن بُعد الشغف العام لديه القدرة على التنبؤ ببُعد مشقة عدم التحمل وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيم "ف" (٤,٩٦, ٩,١١, ٤,٩٣) لبُعد مشقة عدم التحمل وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط على التوالي، وبلغت قيم "ت" (٢,٢٣, ٢,٢٢, ٣,٠٢) لبُعد مشقة عدم التحمل وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط على التوالي، وهي قيم دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) لبُعد الإنجاز، و(٠,٠٥) لبُعد مشقة عدم التحمل والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط، كما بلغت نسبة الإسهام لبُعد الشغف العام في التنبؤ ببُعد مشقة عدم التحمل وبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط (١%, ٣%, ١%) على التوالي، بينما لا يمكن التنبؤ ببُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة من خلال بُعد الشغف العام لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيم "ف" (٢,٧٥, ١,٩٨) لبُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة، وبلغت قيم "ت" (١,٦٦, ١,٤١) لبُعد عدم التحمل الانفعالي وبُعد الجدارة، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

٤- أيضًا يتبين من جدول (٢٨) أن الدرجة الكلية للشغف لديها القدرة على التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط وأبعاده ماعدا بُعد الجدارة لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيم "ف" (١١,٥٤، ٤,٩٢، ١٢,٣٩، ٨,٣٧) لبُعد مشقة عدم التحمل وُبُعد عدم التحمل الانفعالي وُبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط على التوالي، وبلغت قيم "ت" (٣,٤٠، ٢,٢٢، ٣,٥٢، ٢,٨٩) لبُعد مشقة عدم التحمل وُبُعد عدم التحمل الانفعالي وُبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) لبُعد مشقة عدم التحمل، وُبُعد الإنجاز، و(٠,٠١) للدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط، و(٠,٠٥) بُعد عدم التحمل الانفعالي، كما بلغت نسبة الإسهام للدرجة الكلية للشغف في التنبؤ بُبُعد مشقة عدم التحمل وُبُعد عدم التحمل الانفعالي وُبُعد الإنجاز والدرجة الكلية للقدرة على تحمل الإحباط (٤٪، ٢٪، ٤٪، ٣٪) على التوالي. بينما لا يمكن التنبؤ بُبُعد الجدارة من خلال الدرجة الكلية للشغف لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة "ف" (٢,٩٥)، وبلغت قيمة "ت" (١,٧٢)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

عرض وتفسير نتائج التساؤل السابع :

ينص التساؤل السابع على "هل يمكن التنبؤ بمستوى الكفاءة الذاتية من خلال الشغف لدى عينة من المطلقات في مدينة جدة ؟"؛ وللإجابة على هذا التساؤل تم استخدام تحليل الانحدار البسيط على أساس أن الشغف وأبعاده هو المتغير المستقل، والكفاءة الذاتية هي المتغير التابع، كما في الجدول التالي:

جدول (١٧) نتائج تحليل الانحدار البسيط الشغف وأبعاده (كمتغير مستقل) كمنبئ بالكفاءة الذاتية (كمتغير تابع) لدى عينة من المطلقات بجدة (ن=٣٠٧)

المتغير التابع	المتغير المستقل	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل	قيمة "ف"	معامل الانحدار	قيمة "ت"	المقدار الثابت
الكفاءة الذاتية	بُعد الشغف الانسجامي	٠,٠٦	٠,٠٦	***١٨,٨٧	٠,٦٧	***٤,٣٤	٤٤,٦٥
الكفاءة الذاتية	بُعد الشغف القهري	٠,٠٠	٠,٠٠	NS٠,٦٦	٠,١١	NS٠,٨١	٥٢,٩٢
الكفاءة الذاتية	بُعد الشغف العام	٠,٠٣	٠,٠٣	***١٠,٧٣	٠,٦٠	***٣,٢٨	٤٨,٨١
الكفاءة الذاتية	الدرجة الكلية للشغف	٠,٠٣	٠,٠٣	***١٠,٧٨	٠,٢١	***٣,٢٨	٤٦,٥٤
NS غير دالة إحصائيًا. *** دالة عند مستوى ٠,٠٠١.							

يتضح من جدول السابق:

أن الشغف وأبعاده ماعدا بُعد الشغف القهري لديه القدرة على التنبؤ بالكفاءة الذاتية لدى عينة من المطلقات بجدّة؛ حيث بلغت قيم "ف" (١٨,٨٧، ١٠,٧٣، ١٠,٧٨) لبُعد الشغف الانسجامي، وبُعد الشغف العام، والدرجة الكلية للشغف على التوالي، وبلغت قيم "ت" (٤,٣٤، ٣,٢٨، ٣,٢٨) لبُعد الشغف الانسجامي، وبُعد الشغف العام، والدرجة الكلية للشغف على التوالي، وهي قيم جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما بلغت نسبة الإسهام للدرجة الكلية للشغف وأبعاده في التنبؤ بالكفاءة الذاتية (٦%، ٣%، ٣%) لبُعد الشغف الانسجامي، وبُعد الشغف العام، والدرجة الكلية للشغف على التوالي.

لا يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال بُعد الشغف القهري لدى عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة "ف" (٠,٦٦)، وبلغت قيمة "ت" (٠,٨١)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا.

خلاصة ما سبق أنه يمكن التنبؤ بالكفاءة الذاتية من خلال الشغف لدى عينة الدراسة، وبالتالي يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو الآتي: درجة الكفاءة الذاتية = $٠,٢١ \times \text{درجة الشغف} + ٤٦,٥٤$.

أظهرت نتائج السؤالين السادس والسابع بأنه يمكن التنبؤ بالقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية من خلال الشغف لدى عينة الدراسة، وترى الباحثة منطقية النتائج حيث إن المطلقة التي تمتلك مستوى مرتفع من الشغف يعني أن لديها ميل إيجابي للقيام بالأنشطة المفضلة لديها والتي تعتبرها مهمة في حياتها ذلك يعزز الدافع لديها للاستمرار واكتساب مهارات جديدة ويصبح أدائها أفضل في جميع الأنشطة التي تندمج فيها وتصل بها لأعلى مستويات من القدرة على إدارة ومواجهة التغير الذي حدث في حياتها وبالتالي يمكن التنبؤ من ذلك بأن قدراتها على تحمل الإحباط وكفاءتها الذاتية سوف ترتفعان فيصبح لديها القدرة على التعايش وتقبل واقعها، دون استسلام، وتقبل المشاعر السلبية، وتسعى دائما نحو حل المشكلات التي تسعى لتحقيقها؛ وذلك من خلال تقييمها الموضوعي لحل المواقف المحبطة والتفكير بطريقة إيجابية لحلها وهو الانغماس في عمل محبوب لها وأنشطة تحقق لها الشعور بالسعادة والرضا. وبذلك تأكدت قناعتها الذاتية في قدرتها على السيطرة والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجهها.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

- نشر الوعي عن طريق عمل ندوات ودورات تدريبية ونشرات توعوية وتنقيفية من خلال مراكز الاستشارات الأسرية والتي تساهم في التقليل من الآثار السلبية التي تعاني منها المطلقات.
 - تقديم برامج ارشادية تستهدف للمطلقات لزيادة وعيهم بأساليب مواجهة الإحباط وكيفية رفع كفاءتهم الذاتية وخاصة عندما تواجههم مشكلات وضغوطات .
 - التأكيد من خلال البرامج الإعلامية والندوات والمؤتمرات والنشرات على دور الشغف في استعادة التوازن النفسي ورفع قدرتها على تحمل الإحباط وكفاءتها الذاتية .
 - تصميم برامج إثرائية لتنمية الكفاءة الذاتية لدى المطلقات .
- المقترحات البحثية:**
- ١- إجراء دراسة مماثلة لمتغيرات البحث الحالي على عينات متعددة من المجتمع كالأرامل .
 - ٢- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الشغف مع متغيرات نفسية أخرى لندرة الدراسات في هذا المجال .
 - ٣- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في تحمل الإحباط لدى عينة من الأزواج .
 - ٣- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في الكفاءة الذاتية وخاصة لدى السيدات .

المراجع

- إبراهيم، رضا محروس السيد (٢٠٢٣). أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد الذكاء الروحي في الصلابة النفسية والشغف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المتأخرين دراسياً. *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (١١٧)، ٥٥٨-٦٢٣.
- أحمد، إيمان أحمد عبد الله. (٢٠١٧). فاعلية بعض استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض عادات العقل والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طالبات الدبلوم العام في التربية. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*. مج. ٣٦، ع. ١٧٤، ج. ٢، يوليو ٢٠١٧. ص ص. ٤٤٥-٤٨٤.
- الأخرس، لمى إبراهيم عيسى. (٢٠١٨). تصورات طلبة جامعة اليرموك لعلاقتهم مع مدرسيهم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والانغماس الاجتماعي. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. مج. ٧، ع. ٢٢، نيسان ٢٠١٨. ص ص. ١٠٧-١١٩.
- إسماعيل، رمضان محمد (٢٠١٨). تحمل الإحباط وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل لدى طلاب الجامعة. *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية، كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٢٠ (٥٨)، ١-٤٩.
- البشاري، سهام هارون. (٢٠١٥). الإحباط النفسي وسط الخريجين الجامعيين غير العاملين (ماجستير). جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا. كلية التربية، السودان..
- البلوشي، مريم بنت حسين بن علي. (٢٠١٩). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية التدريسية لدى المعلمين بسلطنة عمان. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مج. ١٥، ع. ٤، كانون الأول ٢٠١٩. ص ص. ٣٨٧-٣٩٨.
- جابر، جابر عبد الحميد؛ وكفاي، علاء الدين أحمد (١٩٩٠). *معجم علم النفس والطب النفسي*، ج ٣، القاهرة: دار النهضة العربي
- الجراح، عبد الناصر ذياب، الربيع، فيصل خليل (٢٠٢٠). الشغف الأكاديمي وعلاقته بالاحترق الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. مج. ١٦، ع. ٤، كانون الأول ٢٠٢٠. ص ص. ٥١٩-٥٣٩.
- جعفر، نجاة صادق. (٢٠١٦). الحاجة إلى الاتصال بالآخرين وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة (دكتوراه). الجامعة المستنصرية. كلية التربية، العراق..

الحارثي، عبد الله. (٢٠١٥). العلاقة بين الشغف والسعادة لدى طلبة من المرحلة الثانوية. [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

حسبان، تمارا قاسم محمد. (٢٠٢١). أثر الكفاءة الذاتية والتكيف الأكاديمي وأسلوب التعلم بالشغف الأكاديمي (دكتوراه). جامعة اليرموك كلية التربية، الأردن

الحويطي، محمد مثيري. (٢٠١٩). مستوى الكفاءة الذاتية لدى طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة بجامعة أم القرى. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج. ١٠، ع. ٢، ج. ٣، أبريل ٢٠١٩. ص ص. ١٥٩-١٨٢

الدبابي، خلدون. (٢٠١٩). التفاضل وعلاقته بالكفاءة الذاتية والسعادة لدى طلبة جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. دراسات: العلوم التربوية. مج. ٤٦، ع. ٢، ملحق ٢، ٢٠١٩. ص ص. ١٠٧-١٢٣

دبور، عبد اللطيف، والصافي، عبد الحكيم. (٢٠٠٧). الإرشاد المدرسي (ط١). دار الفكر ناشرون وموزعون عمان.

ربيع، محمد شحاتة. (٢٠٠٦م). أصول الصحة النفسية، ط ٦، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الرفاعي، نعيم. (١٩٨٧). الصحة النفسية، دار العربية للنشر والتوزيع، دمشق.

الركابي، عباس جواد. (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الأعصاب الحديثة في تحصيل مادة الفيزياء والكفاءة الذاتية المُدرّكة عند طلاب الصف الخامس العلمي. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (٣٢)

زهراني، رنا فهد. خليفة، هدى عاصم. (٢٠٢٢). الشغف وعلاقته بالسلوك الاستكشافي لدى عينة من الطلبة الموهوبين بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بجدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. مج. ٦، ع. ٢٣، يوليو ٢٠٢٢. ص ص

الزهراني، نجمة سعيد راشد الحسني. (٢٠٢٢). قياس محددات الإحباط الإداري وعلاقتها بالمتغيرات الديموغرافية لدى الموظفين الإداريات بجامعة الباحة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. مج. ٦، ع. ٢٦. المؤتمر الدولي الثاني تطوير التعليم بين الواقع والمأمول:

- رؤية مجتمعية مستقبلية - الأكاديمية العربية للتدريب والاستشارات، ص ٣٢-١.
- سرحان، وفاء. (٢٠٢٠). فاعلية النموذج التمايزي في الإشراف في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى المعلمين المرشدين في مدارس وكالة الغوث الدولية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث : العلوم الإنسانية. مج. ٣٤، ع. ٥، ٢٠٢٠. ص ص. ١-٢٢، إنما ٧٥-٩٦.
- سعود، عبد الرزاق محسن. (٢٠١٣). دراسة مقارنة في الشعور بجودة الحياة وفقا لأساليب التعامل مع الإحباطات لدى طلبة الجامعة العراقية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع. ٤٢، ج. ١، أكتوبر ٢٠١٣. ص ص. ٤٩-١١.
- شلول، إيلاف هارون رشيد. (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة الأردنية في الأردن. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج. ١٢، ع. ٣٤، آذار ٢٠٢١. ص ص. ١٨٤-١٩٧.
- الشوا، أحمد. (٢٠١٦). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالضغوط النفسية التي يعيشها أفراد المؤسسة الأمنية الفلسطينية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. (العلوم الإنسانية). المجلد ٣٠ (٨).
- الشواورة، المثني رياض سالم؛ الدحادحة، باسم محمد علي (٢٠٢٣). أسلوب الحياة وعلاقته بقلق الاختبار والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من العاملين ذوي اضطراب التوحد في العاصمة عمان. رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٩). التَّسامي بالذات والتَّشغف والكمالية العُصَّابية كُمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، (٦٣)، ٩٧-٢٦.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن. (٢٠٢١). النموذج الثنائي للتشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة. مج. ٥، ع. ١٦، أبريل ٢٠٢١. ص ص. ٩٧-١٢٢.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن. صفحي، محمد بن يحيى (٢٠٢٠). المعنى والتدفق في العمل كمنبئين بالقدرة على تحمل الإحباط الوظيفي لدى معلمي

ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. ع. ٧٠، فبراير ٢٠٢٠. ص ص. ١-٣٩، إنما ٦١-١٠١
الضيدان، الحميدي. (٢٠٢٠). الشغف وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة المجمع. مجلة العلوم الإنسانية بحائل، (٧)، ٩٢-٧٠.

طاهر، عديلة حسن. (٢٠٠٢). القلق والاكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبد الرحمن، فتحى (٢٠١٩) التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال، المجلة التربوية لكلية التربية، جامعة سوهاج. ع. ٦٣، مصر، ص ص ٢٨-

العتيبي، رسمية فلاح قاعد. (٢٠٢١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى طالبات الدراسات العليا. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج. ع. ٨٧، ج. ٢، يوليو ٢٠٢١. ص ص. ٨٨٣-٩٢٣

العديلي، راما عبدالسلام. (٢٠٢٣). الكفايات الانفعالية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية في التدريس لدى معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الخاصة في مديرية تربية الزرقاء الأولى (ماجستير). جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

علي، فاطمة محي الدين. (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوجهات الهدفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة اليرموك..

العنزي، فلاح (٢٠١٢). رفع درجة تحملك للإحباط هو طريقك إلى الصحة النفسية والسعادة، منشورات جماعة علم النفس العيادي، متاح على موقع

<https://www.facebook.com/pages>

العنزي، يوسف بن سطات. (٢٠١٦). الفروق في تحمل الإحباط في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى الأحداث المقيمين في دور الملاحظة: دراسة مقارنة. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٦٢ (٢)، ١٣٩-١٧٦.

العيسوي، عبد الرحمن. (٢٠٠٦). علم النفس الاجتماعي. لبنان: دار النهضة العربية.

- الفرهيد، مريم فرحان. (٢٠٢١). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية. *المجلة التربوية*. مج. ٣٥، ع. ١٣٨، ج. ٢، مارس ٢٠٢١. ص ص. ٩١-١٣٠.
- فرحات، رمضان السيد؛ زويل، محمد جمال الدين. (٢٠٢٢). نمذجة العلاقات بين الحكمة ورأس المال النفسي والشغف للعمل لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة كلية التربية في العلوم النعلية*.
- فهمي، مصطفى (١٩٨٧). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية الثقافة، دار النشر والتوزيع الإسكندرية، مصر.
- الكركي، وجدان خليل عبد العزيز (٢٠٢١). الإسهام النسبي لمكونات الكفاءة الذاتية المدركة في دافعية التعلم عن بعد لدى طلبة جامعة مؤتة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، ٢(١٩٠)، ١١٩-١٥١.
- كطفان، منظر سلمان. (٢٠١٨). التدفق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة ذي قار*، ٨ (٣)، ١٥٢-١٢١.
- لأحزم، لطف الله علي لطف الله. (٢٠٢٣). الذكاء الوجداني وعلاقته بمستوى الكفاءة الذاتية في الإرشاد لدى طلبة الإرشاد النفسي التربوي بجامعة الحديدة، اليمن. *مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا للعلوم الإدارية والإنسانية*. مج. ١، ع. ٢، يونيو ٢٠٢٣. ص ص. ٤١-٦٩.
- محمد، أمال جمعة عبد الفتاح (٢٠١٨). برنامج مقترح في قضايا علم الاجتماع الجنائي لتنمية القدرة على تحمل الإحباط والغموض والوعي بهذه القضايا لدى المعلمين شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس*، ١٠٣، ١٢٣-١٧٣.
- محمد، سبد عبد العظيم ومعوض، محمد عبد التواب. (٢٠٠٦م). تحمل الإحباط في علاقته ببعض المتغيرات النفسية والأسرية لدى عينة من طلبة الجامعة: دراسة إمبريقية- إكلينيكية. *مجلة كلية التربية بالفيوم - جامعة الفيوم، العدد (٤)*، ١-٥٥.
- محمد، سيد عبد العظيم، عبد المنعم، محمد محمد (٢٠١٧). الهدف في الحياة كمنبئ للقدرة على تحمل الإحباط والكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة الملك فيصل. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. مج. ٦، ع. ٦،

مصري، إبراهيم سليمان (٢٠٢٢). الذكاء الروحي وعلاقته بالشغف الأكاديمي لدى طلبة جامعة الخليل. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: الآداب والعلوم الانسانية. مج. ٣٠، ع. ٢، ٢٠٢٢. ص. ٣٨٥-٣٥٧.
منصور، حازم علوان (٢٠٠٩م). قوة التحمل النفسي، سلسلة محاضرات علم النفس الرياضي، متاح على موقع:

<http://www.iraqacad.org/Lib/hazim/hazim5.htm>

واصف، أيمن حلمي عويضة. (٢٠٢٣). التشاؤم الدفاعي كمتغير معدل للعلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والتوجهات الهدفية لطلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، (٢)، ٥٠٢-٤٥١.

Amato, P. R., & D. (2003). People's Reasons for divorcing: Gender, Social Class, the Life Course, and Adjustment. *Journal of Family Issues*, vol. 24(5), 602-626. doi: 10. 1177/ 0192513X03254507

Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (pp.1-45) Cambridge, England: Cambridge university press.

DeCou, C., Lynch, S., Cole, T. & Kaplan, S.H (2015). Coping self-efficacy moderates the association between severity of partner violence and PTSD symptoms among incarcerated women. *Journal of Traumatic Stress*, 28(5), 465-468.

Dogan, T., Totan, T. and Sapmaz, F. (2013). The Role of Self-Esteem, Psychological Well-Being, Emotional Self-Efficacy, and Affect Balance on Happiness. *European Scientific Journal*, 9(20), 31-42..

Fereydooni, A., Heidari, A., Eftekhar Saadi, Z., Ehteshamzadeh, P., & Pasha, R. (2020). A Comparison of the Effects of Happiness and Mindfulness Training on Parenting Self-Efficacy in Mothers of Anxious Preschool Children. *International Journal of Pediatrics*, 8(11), 12327-12337.

Handelman, D. R. (1981). *The effects of A Rational-Emotive education course on the rational beliefs, frustration*

- tolerance and self- acceptance of high school student. PhD of education, Temple University Graduate Boar
- Harrington, N. (2005). It's too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences* ,39(5), October, PP 873-83.
- Hill, C. & Hilton, M. (1999). Changes in roles following divorce: Comparison of factors contributing to depression in custodial single mothers and custodial single fathers. *Journal of Divorce and Remarriage*, 31 (3-4), 91-114.
- Hosey, K. (2012). *Self-efficacy in the context of psychological abuse: A model of efficacy erosion*. Ph.D. Dissertation, University of Louisville, Louisville, Kentucky, USA. <https://doi.org/10.18297/etd/636>
- Jachimowicz, J., Wihler, A., Bailey, E., & Galinsky, A. (2020). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40) 9980-9985.
- Kumari, A., Gupta, S. (2015) . A study of emotional intelligence and frustration tolerance among adolescent. *Advance Research Journal of Social Science*, 6 (2), 173-180.
- ORCAN, F. (2020). Parametric or non-parametric: Skewness to test normality for mean comparison. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(2), 255-265. <https://doi.org/10.21449/ijate.656077>
- Philippe, F. Vallerand, R. Andrianarisoa, J. & Brunel, P. (2009). Passion in referees: Examining their affective and cognitive experiences in sport situations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31(1), 77 -96.
- Poonam Yadav (2017). Study of Frustration Tolerance among Senior Secondary School Students. *International journal of research culture society*, Vol (1), Issue 7 pp 243-246.
- Potard, C., Auger, A. C., Lenoir- Perrotel, S., & Jarry, C. (2022). Examining frustration intolerance beliefs among

- adults with dyslexia or developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 123, 104-184.
- Raeisi H, Rasouli M, Kasaei A.(2021). Comparison of the effectiveness of acceptance and commitment therapy and dialectical behavioral therapy on self-efficacy of divorced women under the auspices of the imam khomeini relief committee and behzisti organization. *J of Psychological Science*, 20(106): 1733-1747
- Schultz, D & Schultz, S. (2009). *Theories of Personality*. Belmont: Wadsworth.
- Shi, C. & Zhao, X. (2014). The influence of college students' coping styles on perceived self-efficacy in managing inferiority. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(6), 949-957.
- Sullivan, T., McPartland, T., Price, C., Cruza-Guet, M. & Swan, S. (2013). Relationship self-efficacy protects against mental health problems among women in bidirectionally aggressive intimate relationships with men. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 641- 647.
- Vallerand, R. (2015). The Dualistic Model of Passion: Theory research, and implications for the field of Education. In W. C. Liu, C. K. J. Wang, & R. M. Ryan (Eds.). *Building autonomous learners* (pp. 31-58) . Singapore: Springer.
- Vallerand, R. (2016). On the synergy between hedonia and eudaimonia: The role of passion. In J. Vittersø (Ed.) , *Handbook of eudaimonic well - being* (pp . 191-204). New 42445-3 13
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard, M., Marsolais, J. (2003). Les passions de l'aîme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. Retrieved from doi:10.1037/0022-3514.85.4.756

- Vallerand, R. Lafrenière, M. Philippe, F (3013). *On harmonious and obsessive passion: A nomological network analysis*. Manuscript in preparation .
- Vallerand, R., & Verner-Filion, J. (2020). Theory and Research in Passion for Sport and Exercise. In G. Tenenbaum, R., C. Eklund (Eds.). *Handbook of Sport Psychology*, 4h (206 229). John Wiley & Sons, Inc.
- Wang, X. (2020). The Frustration Tolerance, Self-Efficacy and Mental Health of College Students. *Advances in Psychology*, 10(2), 101-108.
- Yang X., & He, H. (2018). Developing a scale to measure undergraduates * Anti - frustration ability. *Social Behavior and Personality*, 46 (4), 633-64
- Yoosefi, N., & Karimipoor, B. (2018). Effectiveness of training the Mindfulness-Based Stress Reduction Program (MBSR) on the Self-Efficacy and Frustration Tolerance in Parents of physical-motor disabled children. *Psychology of Exceptional Individuals*, 8(30), 113-132.



قياس مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال

مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك

Measuring the level of teachers' awareness of giftedness
indicators among preschool children in Tabuk

إعداد

ساره سالم العطوي

Sara Salem Al-Atawi

حصه سليمان سعيد البلوي

Hissah Sulaiman Saeed Al-Balawi

أ.د/ أحمد المسعودي

Dr. Ahmed Al-Masoudi

جامعة تبوك - كلية التربية والآداب

Doi: 10.21608/jasep.2024.394981

استلام البحث: ٢٠٢٤/٩/١١

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/١٠

العطوي، ساره سالم و البلوي، حصه سليمان سعيد و المسعودي، أحمد (٢٠٢٤).
قياس مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة
بمدينة تبوك. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية
والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٢٧٩ - ٣١٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

قياس مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى وعي معلّات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك. والتعرف على الفروق في مستوى وعي المعلّات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك وفقاً لعدة متغيرات. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وتم تصميم استبانة تتألف من (٢٥) عبارة موزعة على محاورين. وتم تطبيق البحث على عينة عشوائية بلغت (٣٧) من معلّات رياض الأطفال في مدينة تبوك. وتوصل البحث إلى عدة نتائج، منها: أن مستوى وعي معلّات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية ومؤشرات الموهبة المعرفية (العقلية) كان مرتفع. وعدم وجود فروق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدارسة حول مستوى الوعي بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الموهبة). وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم عدة توصيات، من أبرزها: الاهتمام بدور معلّات رياض الأطفال في الكشف عن الأطفال الموهوبين حيث تشير النتائج إلى وعي المعلّات في الكشف عن الأطفال الموهوبين. وتوجيه المعلّات للالتحاق بدورات تدريبية عن المقاييس التي تسهم في الكشف عن الموهوبين وتطبيق المقاييس الجديدة على الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة.

الكلمات المفتاحية: مؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية، مؤشرات الموهبة السلوكية العقلية ، معلّات رياض الأطفال

Abstract:

The study aimed to identify the level of awareness of kindergarten teachers about the indicators of giftedness in preschool children in Tabuk city. The study aimed to identify the differences in the level of awareness of kindergarten teachers of the indicators of giftedness in preschool children in Tabuk according to several variables. To achieve the research objectives, the researchers used the descriptive-analytic method, and a questionnaire consisting of (25) statements distributed over

two axes was designed. The research was applied to a random sample of 37 kindergarten teachers in the city of Tabuk. The research found several results, including: The level of awareness of kindergarten teachers about the indicators of personal behavioral giftedness and cognitive (mental) giftedness was high. There were no statistically significant differences at the level of (0.05) between the means of the responses of the study sample members about the level of awareness of giftedness indicators among preschool children in Tabuk city due to the following variables: (academic qualification, years of experience, number of courses in the field of giftedness). In light of these findings, several recommendations were made, most notably: Paying attention to the role of kindergarten teachers in detecting gifted children, as the results indicate that teachers are aware of detecting gifted children. And directing teachers to enroll in training courses on measures that contribute to the detection of gifted children and applying the new measures to preschool children.

Keywords: Interpersonal behavioral giftedness indicators, Mental behavioral giftedness indicators, Kindergarten teachers

المقدمة:

يعتبر الطفل الأساس الذي نبني عليه جميع مقومات الحياة المستقبلية فهو الركيزة الأساسية في بناء المجتمعات لذا يجب التركيز على الطفل من جميع النواحي الجسمية، والعقلية، والوجدانية، والانفعالية، وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من المراحل الحرجة التي تتشكل فيها شخصية الطفل المتكاملة، وتعتبر هذه المرحلة أساسية في اكتشاف قدرات الطفل ومواهبه. فالموهبة (Giftedness) هي تلك اللؤلؤة الثمينة التي وضعها الله داخل كل انسان وميزه بها عن غيره من البشر.

وتعد قضية اكتشاف الأطفال الموهوبين في عمر مبكر من القضايا المهمة التي تشغل معظم الدول. حيث يعد الاهتمام بالأطفال الموهوبين حجر أساس لتقدم المجتمعات؛ فهم ثروته وسر تقدمه وازدهاره، وقد يقاس تقدم المجتمعات باهتمامها



بهؤلاء الطلبة، ويتم ذلك من خلال الكشف عنهم في عمر مبكر لتقديم البرامج المناسبة لهم والتي تسعى إلى تطويرهم وتنمية قدراتهم (باشطح، ٢٠٢٣).

لذلك اكتشاف الموهبة لطفل في مرحلة ما قبل المدرسة هو عملية في غاية الأهمية والخطورة لإعداد جيل من العلماء والفنانين والمخترعين والموهوبين في كافة المجالات، لأننا إن اكتشفنا مواهب أطفالنا وما نبغوا فيه، فإننا بذلك نساعد في بناء وطنًا به من العلم والفن والحضارة ما يجعله وطنًا متميزًا مقارنة بغيره (فلتس، ٢٠٢٢).

كما تعد المملكة العربية السعودية سباقة في مجال رعاية الموهوبين، وتعتبر خطة سياسة التعليم بالمملكة - المعتمدة بقرار مجلس الوزراء رقم ٧٧٩ وتاريخ ١٦/٩/١٩٦٩م- نصت على اكتشاف الموهوبين والمتفوقين، ورعايتهم، وتنمية وتحسين كافة الإمكانيات والطاقات لاكتشاف الموهوبين والموهوبات ورعايتهم؛ بالاعتماد على الأسس العلمية والتربوية التي من شأنها المساهمة في تنمية مواهبهم، وقدراتهم، وطرق تفكيرهم؛ بما يتوافق مع متطلبات العصر الحديث (الحميضي، ٢٠١٩).

وقد بينت الدراسات التربوية كما ذكر (القاضي، ٢٠١٦) أن الكشف عن مواهب الأطفال في عمر مبكر يساعد على استغلال قدراتهم وتوجيهها إلى المسار الصحيح ليستقروا ويسعدوا، وإلا فمصير مواهبهم الفناء قبل الظهور. وقد أشارت العديد من الدراسات أن الطفل الموهوب يتميز بسمات معينة كمؤشرات تبرهن على وجود الموهبة لديه، ونتج عن هذا النوع من الأبحاث العديد من القوائم التي تساعد المختصين على الكشف عن الأطفال الموهوبين لما تقدمه من خصائص دقيقة يمكن الاستفادة منها لبناء البرامج الإثرائية المناسبة لهم (القاضي، ٢٠١٥).

لذلك فإن مرحلة ما قبل المدرسة تعد مرحلة حاسمة في حياة الطفل، فقد يبدو على الطفل بعض السمات الموهوبين في هذه المرحلة العمرية مثل القدرة على القراءة المبكرة، والكتابة فضلا عن ظهور علامات تشير إلى عدم اهتمامه ببعض المواضيع وانجذابه لأخرى، والقدرة على ممارسة وتنفيذ بعض المهام التي قد تعد صعبة بالنسبة لأقرانه (الشمري، ٢٠١٦).

وحتى تتضح الصورة لا بد من بيان أنواع المؤشرات والخصائص التي تعتبر حد فاصل بين الطفل العادي والطفل الموهوب ومنها: الخصائص والسمات الجسمية، الخصائص والسمات المعرفية، الخصائص والسمات الانفعالية والوجدانية والاجتماعية، الخصائص الفنية والإبداعية، وبالتالي يظهر أن لكل موهوب خصائص تختلف عن الآخر بناء على الموهبة التي يمتلكها (الراجحي، حفناوي، ٢٠٢٣).

وفي ضوء ما سبق يتضح أهمية الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال الموهوبين ودور المعلم على وجه الخصوص؛ فالمعلم عنصر مهم وفعال في العملية التعليمية بشكل عام وفي تعليم الطلبة الموهوبين بشكل خاص، فالبرامج والمناهج المتعددة وطرق التدريس لا ترقى إلى المستوى المطلوب إلا بوجود معلمين متميزين، ويقع على عاتقه مسؤولية عظيمة في تربيتهم وفي توجيههم التوجيه السليم، وتنمية مواهبهم (العطار، ٢٠٢١).

لذلك يتحمل المعلمون مسؤولية من الدرجة الأولى في تحديد الطلاب الموهوبين، ولكي يتمكن المعلمون من فهم الاختلافات بين الطلاب لابد من معرفة الخصائص المختلفة للطلبة الموهوبين، وينبغي أن يكون لدى المعلمين مفهوم متطور عن الموهبة، وفهم كامل للموهبة وخصائصها والاحتياجات الخاصة بالطلاب الموهوبين حتى يتمكنوا من تقديم تعليم فعال لهم. ويمكن أيضا أن نستنتج من ذلك أن من شأن البرامج التعليمية المقدمة للطلاب الموهوبين أن تؤثر عليهم بشكل مباشر أو غير مباشر، لتحقيق من إمكاناتهم (Altintas & Ilgun, 2016).

وانطلاقا مما سبق فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دور المعلمة في العملية التعليمية والأساليب التدريسية المستخدمة في الكشف عن الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ومن هذه الدراسات دراسة (البحيري وآخرون، ١٠١٨) التي توصلت إلى أن للمعلمة رياض الأطفال دورا أساسيا في اكتشاف الموهوبين، كما أنها تقوم بدور مؤثر في رعايتهم؛ من خلال أدوات وأساليب التدريس، والاستراتيجيات، والأنشطة المتبعة.

مشكلة البحث:

انطلاقا من أهمية الموهوبين ودورهم في بناء المجتمعات، وظهور بواكير رعاية هذه الفئة في المملكة العربية السعودية في مطلع القرن الماضي، والتنامي في

الاهتمام بشؤونهم على المستوى المحلي تحقيقاً لرؤية ٢٠٣٠. فإن التعرف المبكر على هذه الفئة يعد الخطوة الأولى في رعايتهم وتوفير البيئة الملائمة لهم، وباعتبار أن ملاحظة معلمات رياض الأطفال للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة هي الحلقة الأولى للتعرف على استعداداتهم وقدراتهم في ضوء مؤشرات الموهبة لديهم تسعى الباحثتان إلى قياس مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك (كردي وآخرون، ٢٠٢١).

وبالتالي فإن مشكلة البحث تتمثل في السؤال التالي " ما مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك؟"
وتتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك؟
- ٢- ما مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية المعرفية (العقلية) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الموهبة)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الى تحقيق ما يلي:

- التعرف على مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك.
- التعرف على مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية المعرفية (العقلية) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك.
- التعرف على الفروق في مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك باختلاف (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الموهبة).

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي في الجانبين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- تعريف المعلمات بمؤشرات الموهبة، والتعرف على مدى وعيهن بتلك المؤشرات والتعرف على تأثير بعض المتغيرات في هذا الوعي.
- تسليط الضوء على أهمية دور المعلمة في اكتشاف الموهبة وتنميتها لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.
- تقديم توصيات تسهم في توفير تعليم صحيح للموهبين لمرحلة ما قبل المدرسة.
- إضافة لجنة جديدة في الكم المعرفي الموجود حول هذا الموضوع.
- ندرة الدراسات التي دارت حول قياس درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة (رهبيني، ٢٠١٩).

الأهمية التطبيقية:

- قد تسهم هذه الدراسة في جعل صانعي القرار يتخذون قرارات حاسمة فيما يخص أساليب تدريس الموهوبين في فترة الطفولة المبكرة لتنماشى مع أهمية المرحلة.
- توعية المعلمات في مؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لما لها من أهمية في صقل مواهبهم وتنميتها.
- قد تسهم هذه الدراسة في اعداد برامج تربوية لتدريب المعلمات فيما يخص فئة الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة.
- من الممكن أن تسهم الدراسة في فتح مجال للباحثات لعمل دراسات أخرى في المجال نفسه.

مصطلحات البحث:

الوعي (Awareness):

" يوجد اتجاهين في تعريف الوعي: الأول وجداني والثاني معرفي. وتعرف بعض المعاجم الوعي لغوياً بأنه يعني: الفهم وسلامة الإدراك " (الراجحي وحفناوي، ٢٠٢٣). " ويعد مستوى الوعي الخطوة الأولى في تكوين الجوانب الوجدانية بما تتضمنه من الاتجاهات والقيم. وعلى الرغم من وقوع الوعي في أدنى درجة من التصنيف الوجداني، إلا أن الوعي غالباً ما يكون مشبعاً بالجانب المعرفي، ويقصد به إدراك الفرد لأشياء معينة في الموقف أو الظاهرة" (رهبيني، ٢٠١٩).

وتعرف الباحثتان وعي المعلمات اجرائياً بأنه: مستوى إدراك معلمات رياض الأطفال ومعرفتهن بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

مؤشرات الموهبة (Indications of talent) :

تعرف الموهبة بأنها " سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك الموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعداداً فطرياً وتصفه البيئة الملائمة " (السرور، ٢٠١٠ : ١٦). وتعرف أيضاً بأنها: " الاستعدادات أو القدرات الخاصة التي تمكن الفرد من متفوق في مجالات أو نشاطات غير أكاديمية، كال فنون والقيادة الاجتماعية، والموسيقى، والشعر والتمثيل وغيرها" (كردي وآخرون، ٢٠٢١).

وتعرف مؤشرات الموهبة بأنها: "الدلائل والعلامات التي تدل في مجملها على وجود إمكانات وطاقات تحتاج إلى عناية من قبل المسؤولين عن الطفل الموهوب بعد تلمسها من خلال المواقف والظروف، ومن الممكن تقسيمها إلى مؤشرات: جسمية، عقلية، نفسية، تعليمية، قيادية... وغيرها" (القاضي، ٢٠١٥). وعرفها (أبوفراش، ٢٠١٥) بأنها: " مؤشرات تدل على موهبة الطفل، وجميعها تعتمد على ما يبيده الطفل من تصرفات، أو أشكال السلوك التي تدل على موهبة وتميز".

ولقد عرفت (رهيني، ٢٠١٩) مؤشرات الموهبة بأنها عبارة عن " المؤشرات السلوكية التي تتضمنها أداة الدراسة، وتتمثل بالسمات والخصائص التي يتحلى بها الطفل الموهوب في مرحلة ما قبل المدرسة، وتتضمن تلك المؤشرات الخصائص السلوكية الشخصية والمعرفية (العقلية)". ولقد تبنت الباحثتان هذا التعريف في بحثهما لاعتباره موافقاً لأهداف البحث.

الأطفال الموهوبون (Gifted children):

الطفل الموهوب "هو الذي يظهر أداء متميزاً مقارنة بأقرانه من نفس المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من القدرات التالية: القدرة العقلية العالية، القدرة الإبداعية العالية، القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع" (الرافعي، ٢٠١٧). وعرفوا أيضاً بأنهم "الذين يمتلكون القدرات العالية للأداء الإنساني الرفيع، ويلتزمون التزاماً دقيقاً بالواجبات المبكرة إليهم مع توافر حتى فعي القوة لديهم" (الشمري، ٢٠١٦).

وتعرف الباحثتان الطفل الموهوب اجرائياً بأنه الطفل الذي لديه قدرات وإمكانات تفوق بها عن أقرانه ممن هم في مرحلة ما قبل المدرسة.

مرحلة ما قبل المدرسة (pre-school):

" المرحلة العمرية التي يلتحق بها الأطفال من (٤ - ٦) سنوات ولها منهجها الدراسي والتعليمي الخاص الذي يناسب المرحلة العمرية" (محمد وآخرون، ٢٠٢٢). فمرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) هي " المؤسسة التربوية التي ترخصها وتشرف عليها

وزارة التعليم، وتقدم فيها الرعاية والتعليم المبكر، ويتراوح عمره طفل الروضة ما بين (٣-٦) سنوات" (وزارة التعليم، ٢٠١٥).

وتعرف الباحثتان مرحلة ما قبل المدرسة اجرائياً: هي المؤسسة التربوية التي تؤهل الأطفال ما بين عمر (٤-٦) لاكتساب القيم واكتشاف خصائصهم وسماتهم واكتسابهم المهارات اللازمة للانتقال للمراحل الدراسية اللاحقة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة السلوكية (الشخصية) والمعرفية (العقلية) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

الحدود البشرية: تتكون من معلمات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الميداني في الفصل الثالث من العام الدراسي (١٤٤٥)

الحدود المكانية: تتمثل في جميع الروضات الحكومية والأهلية بمدينة تبوك.

الإطار النظري والدراسات السابقة: -

الإطار النظري:

الموهبة ومؤشراتها لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة:

مفهوم الموهبة

تعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مناسبة للكشف عن القدرات و المواهب من خلال ملاحظة سلوكيات الطفل، وطريقة معالجته للمواد والألعاب والأفكار، ومدى اختلافها عن أطفال آخرين تؤكد (السورر ٢٠٠٠) على إمكانية وسهولة الكشف عن القدرات والسلوك المتميز ف حال وجود مستوى عال من التمييز ، إذ تكشف الموهبة عن نفسها ف هذه المرحلة ، وأن عملية الكشف يجب إن تتم في مرحلة مبكرة ، فإذا لم تتم ف مرحلة الروضة، فيجب إن تكون قد ظهرت بوضوح ف الصفوف الأولى من المدرسة.

ولقد تعددت تعريفات الموهبة والموهبين على المستوى العربي والعالمي، فيشير (الشربيني وصادق، ٢٠٠٢) إلى أن مصطلح الموهبة يستخدم للدلالة على مجموعة من الأشخاص الذين يتميزون بذكاء مرتفع وتحصيل أكاديمي عالي وقدرات خاصة بارعة (عبيد، ٢٠٢٢). وتعرف الموهبة على أنها الحصول على معدل ذكاء (١٣٠) في اختبار الذكاء لوكسلر. ويرى البعض أنها تعني الأداء على مستوى أعلى بسنتين على الأقل من عمر الطالب (الراجحي، حفاوي، ٢٠٢٣).

ويرى البعض أن الموهبة تختلف عن مفهوم الذكاء العالي الذي يتمثل أحياناً بالتفوق الدراسي، فمن الممكن أن يكون الشخص موهوباً، ولكن غير متفوق دراسياً، ونسبة ذكائه عادية؛ بأن تكون موهبته فنية أو رياضية أو بدنية، والعكس صحيح أي أن يكون متفوقاً دراسياً، ولكنه غير موهوب (باشطح، ٢٠٢٣). ويعرف مكتب التربية الأمريكي الأطفال الموهوبين بأنهم " أولئك الأطفال الذين يتم تحديدهم والتعرف عليهم من قبل أشخاص مهنيون مؤهلون والذين لديهم قدرات عالية والقادرين على القيام بأداء عالي ويحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة وخدمات إضافية إلى البرامج التربوية العادية التي تقدم لهم في المدرسة وذلك من أجل التحقيق ومساهماتهم لأنفسهم والمجتمع" (قناوي وآخرون، ٢٠١٩).

وتجدر الإشارة إلى ذكر تعريف الموهوبين في المملكة العربية السعودية بأنهم: " الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال -أو أكثر- يقدرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافر بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية" (رهيني، ٢٠١٩).

مؤشرات الموهبة وسماتها (العقلية - الشخصية)

يمثل الموهوبين شريحة من المجتمع ذات سمات مميزة تظهر واضحة في أدائهم المتفوق والمبكر في مجال أو أكثر من مجالات التفوق العقلي والتفكير الإبداعي والتحصيل العلمي والقدرة القيادية والمهارات والقدرات الخاصة إذ يمكن تنميتها إلى مستويات رفيعة (الطار، ٢٠٢١). ولقد تراكت قوائم وتصنيفات كثيرة على مر السنين تناولت في طياتها خصائص وسمات الموهوبين، وقد تنوعت في مفرداتها وعناوينها بين السمات المعرفية والسمات الانفعالية والشخصية والاجتماعية والجسمية والإبداعية وخصائص التعلم... الخ (الرفاعي، ٢٠١٧).

ولقد قسمت (رهيني، ٢٠١٩) السمات إلى نوعين أساسيين: سمات سلوكية شخصية، وسمات سلوكية معرفية عقلية؛ وتندرج عدة مؤشرات تحت كل نوع من هذه السمات، السمات السلوكية الشخصية: يندرج تحتها المؤشرات الانفعالية، الاجتماعية، الإبداعية، والتحفيزية؛ أما السمات السلوكية المعرفية العقلية فقسمت إلى المؤشرات التعليمية العامة: لغوية ومؤشرات للتفكير الرياضي وهذا التقسيم تناسب مع هدف الدراسة الحالية.

أولاً: السمات السلوكية الشخصية:

تعرف سمات الشخصية بأنها "مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية، التي تتميز بالثبات النسبي، والتي هي في مجملها منظمة بطريقة ديناميكية متكاملة، يمكن في ضوءها وصف الشخص والتنبؤ بسلوكه بدرجة عالية من الثبات والكمال" (الراجحي، حفناوي، ٢٠٢٣).

وذكرت آمال باضة (٢٠١١) أنها تمثل " الإطار العام والشامل والدينامي والمتكامل لسلوك الفرد فهي تشمل عاداته، وأفكاره، واتجاهاته، واهتماماته، وأسلوبه في الحياة وكل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جانباً من شخصيته. ومن هذه السمات التي تم الاتفاق عليها التي تميز الطفل الموهوب على النحو التالي: (المثابرة، والميل للبحث، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الخبرات الجديدة، والعفوية، والمغامرة، والميل للخيال، والقيادية، النزعة عن إلى الكمال،...الخ) (الرافعي، ٢٠١٧).

ثانياً: السمات السلوكية المعرفية (العقلية):

تعرف الموهبة المعرفية (العقلية) بأنها: نوع من القوة العقلية التي تتم عندي المقدرة على التفكير المجرد بعدما غنيت، وتشمل مدى متنوعاً من الكفاءات النوعية اللازمة لكل المجالات إلا إن أهميتها تزداد بالنسبة للتحصيل الأكاديمي عنها بالنسبة للفنون الأدائية مثلاً، وتتضمن الاستدلال اللغوي والعددي، والعلاقات المكانية، والذاكرة، وطلاقة الكلمات والتوائم مع المواقف الجديدة في البيئة وتشكيلها، والاستحضار السريع للمعلومات الدقيقة (كردي وآخرون، ٢٠٢١).

والسمات السلوكية المعرفية عبارة عن نمو غير متزامن، يتميز بالقدرات المعرفية المتقدمة. بعبارة بسيطة، فإن النمو العقلي للطلاب الموهوبين يسبق نموهم البدني (الزمني) (الراجحي، حفناوي، ٢٠٢٣).

أهمية التعرف مبكراً على مؤشرات المواهب لطلاب في مرحلة ما قبل المدرسة

تعد مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة انتقالية تهيئ الطفل للدخول في مرحلة التعليم الأساس، وذلك عن طريق تزويده بالمبادئ والمهارات الأساسية التي تكون لدى الاستعداد للتعليم النظامي، حيث ينظر إليها كمرحلة أساسية تساعد على نجاح العملية التعليمية في المراحل اللاحقة، كما أن الخبرات التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة لها علاقة بشخصيته وسلوكه في المستقبل (Addison, Corliss, 1993) وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة مرحلة مناسبة للكشف عن القدرات والمواهب من خلال ملاحظة سلوكيات الطفل، وطريقة معالجته للمواد والألعاب والأفكار، ومدى اختلافها عن أطفال آخرين. وتؤكد (السرور، ٢٠٠٠) على إمكانية وسهولة

الكشف عن القدرات والسلوك المتميز في حال وجود مستوى عال من التمييز ، إذا كشفت الموهبة عن نفسها في هذه المرحلة ، وأن عملية الكشف يجب أن تتم في مرحلة مبكرة ، فإذا لم تتم في مرحلة الروضة، فيجب أن تكون قد ظهرت بوضوح في الصفوف الأولى من المدرسة.

ويرى تورانس (Torrance, 1997) ، أن سنوات الطفولة الأولى تمثل السنوات الذهبية لنمو الموهبة من خلال تهيئة الظروف المناسبة التي تشجع الأطفال على التعبير عن أفكارهم وتثير دافع الاكتشاف لديهم وتزيد مبادراتهم لطرح الأسئلة والبحث ولقد أدرك الباحثون في مجال الأعصاب أن المراحل المهمة للتعلم تبدأ بالاختفاء عند سن العاشرة وذلك مع انخفاض أعداد الخلايا العصبية إلى النصف. كما يرى شوغني (Chugani, 1996) كما ورد في شونج (Chong, 2000) أن الأطفال يتعلمون بسرعة أكبر وأسهل خلال السنوات العمرية بين 4-10 وإذا لم يتلقى الأطفال تحفيز من البيئة خلال هذه السنوات فإنهم يفقدون إمكانيات مهمة. أيضاً وجد شور (Shore, 1997) أن دماغ الأطفال بعمر ٣ سنوات يظهر نشاط أكبر مرتين و نصف من دماغ الشخص البالغ ويستمر مستوى نشاط الدماغ خلال السنوات العشر الأولى لدورة الحياة.

بالإضافة الى أن النمو العقل في هذه المرحلة يكون في منتهى السرعة حيث أكد عالم النفس (بلوم) أن 50 % من النمو العقل للطفل يتم فيما بين الميلاد و العام الرابع من عمره 3 % منه يتم بين العام الرابع و الثامن من حياة الطفل في هذه المرحلة يكتسب الطفل الكثير من المعلومات وتتكون لديه المفاهيم المعرفية المختلفة التي تساعد على اللحاق بهذا الركب الهائل من المعلومات، وخصوصاً أننا نعي في عصر الانفجار المعرفي. حيث يستمر النمو العقلي للطفل في هذه المرحلة بمعدلات سريعة، وفي هذه المرحلة يتلقى الطفل للمرة الأولى معلومات عن كل ما يحيط به كما انه يبدأ في تكوين المفاهيم المعرفية المختلفة مما يوضح ضرورة تعريض الطفل في هذه المرحلة لأكبر قدر ممكن من المعلومات والمفاهيم المعرفية المختلفة بطريقة مبسطة وصحيحة ، لتسهيل عليه عملية اكتسابها ، ولتضمن له نمواً معرفياً سليماً، حيث أن تلقي الطفل في هذه المرحلة لأي معلومة خاطئة يصعب تغييرها لاحقاً ما يؤثر على ثقافة الطفل، كما أن حرمانه من التعرض لهذه المعلومات والمفاهيم في هذه المرحلة يؤثر سلباً على نموه المعرفي (محامدة ، ٢٠٠٥).

وسائل الكشف والتعرف على الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة

-مقاييس القدرة العقلية: وهي مقاييس تقيس المهارات العقلية الشفوية وغير الشفوية والقدرات العقلية المختلفة.

-مقاييس القدرة الاكاديمية: وهي تقيس مهارة الطالب ف التعامل مع المواد المرتبطة بالمدرسة مثل مهارة القراءة ومهارة الكتابة .

-مقاييس الإبداع: وهي تقيس قدرة الطالب على التفكير والتمثيل وإنتاج أفكار فريدة واصيلة .

-مقاييس القدرة القيادية: وهي تقيس قدرة الطالب على تحفيز الآخرين تجاه هدف عام أو مشترك وهي تقيس السمات القيادية - . مقاييس الدافع: تعمل على قياس مثابرة الطالب والرغبة في النجاح والميل للاستمتاع بالمهام المثيرة للتحدي والقدرة على العمل بشكل جيد دون تعزيز او تشجيع. (Pfeiffes, Blei, 2008)

خصائص الموهوبين

يتميز الأطفال الموهوبون بالخصائص العقلية التالية :

١- أفكار جديدة ومنظمة يسهل عليهم صياغتها بلغة سليمة، يقترح أفكار يعتبرها الآخرون غريبة (الشبخلي، ٢٠٠٥)

٢- القدرة على حل المشاكل الفكرية المختلفة بشكل أسرع من غيرهم من الأطفال العاديين وأيضاً يتقدمون بالمناهج النظامية بشكل اسرع من غيرهم العاديين (Christian,2008)

٣- سرعة التعلم والحفظ والفهم والادراك لمحيطه والوعي لما يدور حوله، دائم التساؤل ومتفوق في التحصيل الدراسي (Yessel Dyke,1995)

٤- القدرة على المثابرة والتركيز والانتباه والتفكير الهادف.

٥- سرعة الاستجابة وحضور البديهة وسعة الأفق ويملك القدرة على التحليل والاستدلال.

٦- الموضوعية المجردة في التفكير ومحاولة التعلم قبل أن يصل الى سن المدرسة.

٧- تفضيل الكلام المباشر على استعمال الرموز.

٨- حب الاطلاع في عمق واتساع.

٩- الاستمتاع بقراءة القصص وكتابة القصائد الشعرية.

١٠- امتلاك الطاقة اللفظية والمرونة والاصالة في التفكير والتفكير الناقد والتفكير

الرمزي، التجاوب بطريقة مختلفة وتعدد الميول والمواهب.

١١- لديهم مهارات كتابة عالية وقادرون على القراءة قبل غيرهم من

العاديين.(Sternberg and Kuafman,2008)

معلمة رياض الأطفال ودورها في التعرف والتعامل مع الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

يعد المعلم المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية والتعليمية التعليمية في أي برنامج تربوي سواء للأطفال العاديين أو المعوقين أو الموهوبين. وتلعب شخصية المعلم دوراً فائق الأهمية في الكشف عن استعدادات الطفل الموهوب وتنمية استعداداته، حيث يجب أن يكون المعلم على دراية تامة ومعرفة واسعة بحقل تخصصه وبالمجالات المرتبطة به (العتار، ٢٠٢١).

وذكر (الشهراني، ٢٠١٠) أن من أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم: أن يتعرف على طرق وأساليب الكشف عن الموهوبين وأن يميز الطالب الموهوب من خلال معرفته لخصائصه النفسية والعقلية، وقد أثبتت طرق الملاحظة المباشرة فائدة كبيرة في المدرسة والجامعة، إذا قام المدرس بالملاحظة بشكل طبيعي في بيئة الفصل العادية. ولكي تكون ملاحظة المعلمين دقيقة وفعالة في عملية الكشف عن الموهبة لدى الأطفال لا بد من إعداد المعلمين في التعليم العام، وتدريبهم على التعرف على الأطفال الموهوبين. حط من الضروري أن يلم المعلم بالخصائص المختلفة التي يتحلى بها الموهوبون لأن ذلك يعطيهم الفرصة الكافية للملاحظة الطلاب الموهوبين بأسلوب أكثر موضوعية بدلاً من اعتمادهم على أسلوب التخمين (الفرحان، ٢٠٢٠). ولا يقل دور معلم رياض الأطفال عن دور المعلمين في مراحل التعليم الأساسية، مما يستدعي من معلم رياض الأطفال أن يكون على يقين بوجود الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال، وأن يسعى في البحث عن الأطفال الذين يمتلكون استعدادات خاصة، وأن يتحدى الأطفال في مجال التعلم، وأن يبدي روح الدهشة للأطفال عند استجاباتهم (رهبي، ٢٠١٩).

وتعتبر المعلمة العامل الرئيسي الأول في رعاية الموهوبين في رياض الأطفال، حيث يجب أن تعرف المعلمة كل من ميول ومواهب الأطفال، وهذا وحده ليس كافياً، ولهذا فإن معلمة رياض الأطفال أن تكون عارفة بأساليب التعلم المفضلة لدى تلاميذها، وقدرتهم على مواجهة الإحباط وتجاوز الصعوبات. فمعلمة رياض الأطفال القادرة على التعامل مع الأطفال الموهوبين تستطيع التخفيف من صدمة إخفاق التلميذ في تأدية بعض الأنشطة التعليمية، ولكنها لا تمنعهم من التجريب والإخفاق، فالأخطاء جزء أساسي من العملية الإبداعية، ولكي تنمو معارف وقدرات ومواهب الأطفال الموهوبين ويصبحوا مبدعين فيجب أن يتعلموا كيف يتقبلوا الإحباط، بل والفشل في بعض الأحيان (الشمري، ٢٠١٩).

وأشار (Grant, 2013) إلى أهمية وجود خدمات وأنشطة فعالة داخل المدرسة لمرحلة ما قبل المدرسة، ويجب على المعلمين إعطاء الأولوية للتوصل إلى برامج تجعل كل طفل يشعر بالأمان العاطفي في المدرسة وتساعد على بناء علاقات

اجتماعية صحية. وقد وجد أن الأطفال يشعرون بالأمان العاطفي والتحفيز الفكري عندما يشارك هؤلاء الأطفال بصدق من قبل معلمهم في محادثات حول الموضوعات التي يجدها مثيرة للاهتمام ومحفزة. علاوة على ذلك، يعتقد المعلمون أن مساعدة الأطفال على التواصل الاجتماعي واللعب مع أقرانهم أكثر أهمية من تنمية المهارات وأنه قد يكون من المفيد عدم تسليط الضوء على أنهم استثنائيون لتجنب التمييز المتعمد بين المتعلمين العاديين والموهوبين (Mohamed & Elhoweris, 2022).

وبناء على ذلك نتضح لنا أهمية تزويد مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) بمعلمات مؤهلات يستطعن فهم خصائص الأطفال الموهوبين وقدرات على مراعاة طبيعة واحتياجات هذه الفئة، ورعايتهم بالشكل الذي ينمي مواهبهم ويعزز إبداعاتهم (Barge, 2014).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

- دراسة (الراجحي وحفناوي، ٢٠٢٣)، بعنوان: "مستوى وعي معلمي التعليم العام بمؤشرات الموهبة لدى طلاب الصفوف الأولية بمنطقة القصيم"، والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على: مستوى وعي المعلمين والمعلمات بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية والمعرفة العقلية لدى الطلاب والطالبات في مرحلة الصفوف الأولية بمنطقة القصيم، والفروق في مستوى وعي المعلمين والمعلمات بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية والمعرفية العقلية لدى الطلاب والطالبات في مرحلة الصفوف الأولية باختلاف (النوع، المؤهل الدراسي، التخصص العلمي، عدد الدورات في مجال الموهبة، عدد سنوات الخبرة في التدريس، الصف الدراسي المكلف بتدريسه)، ولتحقيق تلك الأهداف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) معلماً ومعلمة، وبتطبيق استبانة لقياس درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة، وتم تحليل البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة، وتوصلت الدراسة إلى: وعي المعلمين والمعلمات بالمؤشرات الانفعالية والإبداعية والمحور الأول بصفة عامة، والمؤشرات التعليمية كان أقل من المتوقع، بينما وعيهم بالمؤشرات الدافعية، واللغوية والتفكير الرياضي والدرجة الكلية للمحور الثاني كان جيداً. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجة تقييم كل من المعلمين والمعلمات لوعي المعلمين بمؤشرات الموهبة لدى الطلاب والطالبات بالصفوف الأولى، فيما عدا المؤشرات الإبداعية والمؤشرات اللغوية، وكانت الفروق لصالح المعلمات. وقد أوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية للمعلمين والمعلمات في

الصفوف الأولى للمرحلة الابتدائية، في مجال الموهبة والإبداع لأطفال المرحلة الابتدائية، وتدعيم المقررات الدراسية في الجامعات السعودية بموضوعات نظرية وتطبيقية في مجال الموهبة والإبداع تتناسب مع التخصص.

- دراسة (رهيني، ٢٠١٩)، بعنوان: "درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة"، والتي فت الدراسة إلى الكشف عن درجة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد طبقت استبانة مكونة من جزأين: الأول تضمن المعلومات الأولية لمعلمات العينة، والثاني تكون من محورين؛ تضمن الأول (٢٢) عبارة لقياس درجة الوعي بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية، وتضمن (٢٢) عبارة لقياس درجة الوعي بمؤشرات الموهبة السلوكية المعرفية (العقلية). وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٦) معلمة لرياض الأطفال، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية. واستخدم في تحليل البيانات الكمية المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، كما استخدم اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين أفراد العينة. وتوصلت النتائج إلى أن درجة الوعي بمؤشرات الموهبة مرتفعة بشكل عام، وفي محوري المؤشرات السلوكية الشخصية والمعرفية (العقلية)، هذا مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الوعي بين معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية؛ لصالح معلمات رياض الأطفال الحكومية. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بعدد من التوصيات، من أبرزها: تقديم خدمات الكشف والرعاية للموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة، ويشمل ذلك مرحلتي رياض الأطفال والابتدائية والصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، وإلزام معلمات رياض الأطفال بحضور برامج توعوية في مجال رعاية الموهبة بمرحلة الطفولة المبكرة وبشكل دوري، وإجراء بحوث ودراسات تتناول برامج الكشف والرعاية للموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة.

- دراسة (العتار، ٢٠٢١)، بعنوان: "نحو إعداد معلم الأطفال الموهوبين في ضوء رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية وخبرات بعض الدول المتقدمة"، والتي أشار فيها أن المعلم هو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية والتعليمية التعليمية في أي برنامج تربوي سواء للأطفال العاديين أو المعوقين أو الموهوبين، فالمعلم هو العامل الأساسي في إحداث التطوير الملائم في جوانب العملية التعليمية. ويحاول البحث الحالي التعرف على مفهوم الموهبة، وطرق وأساليب اكتشاف الموهوبين، التعرف على إعداد معلم الأطفال الموهوبين في المملكة العربية السعودية، التعرف على إعداد معلم الموهوبين في بعض الدول المتقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا

واليابان وألمانيا، إعداد تصور مقترح لإعداد معلم الموهوبين في ضوء رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية يستمد عناصره من الخبرات العالمية المعاصرة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا واليابان وألمانيا. وتستند الدراسة في منهجيتها إلى المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على التسلسل المنطقي للأفكار، وكذلك من حيث الوصف والتحليل لإعداد معلم الأطفال الموهوبين في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا واليابان وألمانيا، تمهيداً إلى التوصل إلى التصور المقترح لإعداد معلم الموهوبين في ضوء رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية. ويمكن إيجاز أهم نتائج البحث في لا توجد دورات تدريبية متخصصة لإعداد معلم الأطفال الموهوبين، لصقل وتجديد ما اكتسبه من معلومات ومهارات وقدرات واتجاهات أثناء الدراسة.

- دراسة (الرفاعي، ٢٠١٧)، بعنوان: "الخصائص المعرفية والشخصية لدى الطلبة الموهوبين وكفاءة المعلمين في تقدير تلك الخصائص بالمرحلة الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية"، والتي هدفت الدراسة إلى الكشف عن الخصائص المعرفية والشخصية لطلبة المرحلة الابتدائية (الرابع، والخامس، والسادس)، وإلى معرفة كفاءة المعلمين في تقدير تلك الخصائص في الصفوف: وكذلك بناء أداة للكشف عن هذه الخصائص، واستخدم الباحث المنهجين (الكمي-الكيفي)، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٦٣ طالبا وطالبة يمثلون مناطق المملكة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الخصائص المعرفية والشخصية للطلبة الموهوبين بالمرحلة الابتدائية، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للصف والعمر والجنس في تلك الخصائص، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمنطقة التعليمية لصالح المنطقة الشمالية الشرقية، كما وجدت الدراسة تدني كفاءة مستوى المعلمين في تقدير تلك الخصائص، وتوصلت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

- دراسة (كردي وآخرون، ٢٠١٩)، بعنوان: "دور التعليم عن بعد في الكشف عن مؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات " هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة دور التعليم عن بعد في الكشف عن مؤشرات الموهبة سواء كانت المعرفية أو الشخصية لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات في منطقة المدينة المنورة، وبيان أهمية ملاحظة المعلمات للأطفال في الكشف عن مؤشرات الموهبة خلال الصف الافتراضي، ولتحقيق ذلك تم إعداد أداة الاستبانة وفق محاور متعددة، وللتحقق من ثبات المحاور تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وقد بلغت عينة الدراسة (١٢٣) معلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع العبارات في كل من المؤشرات السلوكية المعرفية (التعليمية

العامية، اللغوية، التفكير الرياضي) والمؤشرات السلوكية الشخصية (الانفعالية الاجتماعية، الإبداعية، الدافعية)، انحصرت وبشكل كلي في المدى بكونها (مرتفعة)، وأيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الروضات الحكومية والأهلية عند الأطفال في مؤشرات الموهبة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الروضة الحكومي والخاص عند الأطفال في مؤشرات الموهبة لصالح الفئة العمرية (من ٥ إلى ٦ سنوات) عن الفئة العمرية (من ٤ سنوات إلى أقل من ٥ سنوات)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور عند الأطفال في مؤشرات الموهبة.

- دراسة (عبيد ، ٢٠٢٢)، بعنوان: " فعالية برنامج تدريبي إرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة " هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة بمدينة قنا، بلغت عينة الدراسة التجريبية (17) معلمة، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (22) (42 - عاماً، استندت الدراسة على المنهج التجريبي، تم إعداد وتطبيق أداتا الدراسة : مقياس الوعي بالموهبة، البرنامج التدريبي الإرشادي، تم تحليل البيانات باستخدام اختبار " T-Test " للعينات المرتبطة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي الإرشادي في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة، حيث أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الوعي بالموهبة (الدرجة الكلية وعوامل المقياس : الوعي السلوكي، الوعي الانفعالي الاجتماعي، الوعي المعرفي) في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وكان حجم تأثير البرنامج قوياً، كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي (بعد البرنامج مباشرة) والتتبعي (بعد شهرين من انتهاء البرنامج) على مقياس الوعي بالموهبة (الدرجة الكلية)، مما يدل على انخفاض استمرارية فعالية البرنامج في القياس التتبعي.

- دراسة (الفرحان ، ٢٠٢١)، بعنوان: " مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين " ، هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على اكتشاف الطلبة الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، يتكون مجتمع الدراسة من عدد (٩٦) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة وفق التخصصات التالية (رياضيات، علوم، لغة عربية)، استخدم الباحث

الاستبانة كأداة للدراسة وتكونت من (٢٢) عبارة وفق بعد واحد حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) ٠.٩٦. بعد أن تم عرضها على (٢) محكمين من أهل الاختصاص والخبرة في مجال تربية الموهوبين، أهم نتائج الدراسة: أن معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة لديهم كفاءة بدرجة عالية في اكتشاف الطالب الموهوبين من خلال استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية، وذلك يتمثل في: ملاحظتهم الطالب المتميز من قوة حفظه وذاكرته وسرعة استرجاعه للمعلومات داخل الحصة الدراسية، قدرتهم على تمييز الطالب الذي يتميز بقدرته على عقد المقارنات لاكتشاف العلاقات بين الأشياء ضمن مواضيع المقرر الذي يقومون بتدريسه، ملاحظتهم للطالب المتميز من خلال انجذابه واهتمامه بالمقرر وقوة تركيزه وطول انتباهه أثناء الشرح داخل الحصة الدراسية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- دراسة (Altintas & Ilgun, 2016)، بعنوان: "مصطلح "الطفل الموهوب" من وجهة نظر المعلمين"، والتي هدفت إلى توفير معنى مصطلح "الطفل الموهوب" من خلال سؤال المعلمين الذين يعملون في المدارس المتوسطة والثانوية في مجالات مختلفة. في هذه الدراسة، تم استخدام تحليل المحتوى بناءً على تحليل البيانات النوعية. تألفت مجموعة الدراسة للبحث من ٣٠٠ معلم يعملون في المدارس التركية المتوسطة والثانوية. من ثلاثة أسئلة مفتوحة، تم تحليل إجابات سؤال مفتوح "هل يمكنك شرح مصطلح "الطفل الموهوب"؟" تم تجميع الإجابات التي تم الحصول عليها من المعلمين تحت ٦ محاور على النحو التالي: ميزات الإبداع، والميزات الأكاديمية، وميزات الشخصية، والسمات الجسدية، والسمات الاجتماعية، والميزات الخلقية.

- دراسة (Jorge, Ferreira, Sempere & Marques, 2021)، بعنوان: "تصورات الموهبة والممارسة الصفية مع الأطفال الموهوبين - دراسة استكشافية لمعلمي المدارس الابتدائية" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي المدارس الابتدائية في البرتغال حول الموهبة وتجاربهم في العمل مع الأطفال الموهوبين في فصولهم العادية. هذه دراسة استكشافية أجريت على ١٣ معلماً وتم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة. كان المشاركون يميلون إلى تمثيل الموهبة مع التركيز على السمات الفكرية للمتعلّمين الموهوبين وتعديل نهجهم التربوي وفقاً لذلك. ركزت ممارسات التقييم الخاصة بهم بشكل أساسي على الأساليب الموجهة نحو المنتج بدلاً من الأساليب الموجهة نحو العمليات. تشير النتائج التي توصلنا إليها إلى أنه لا يزال هناك طريق طويل لنقطعه، خاصة فيما يتعلق بالتدريب

الرسمي للمعلمين، لتصميم التدريس بما يتناسب مع احتياجات وخصائص المتعلمين الموهوبين.

التعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها:

- بلغت الدراسات السابقة (١١) دراسة، العربية منها (٧)، والأجنبية دراستين.
- طبقت الدراسات السابقة التي جمعتها الباحثتان في الفترة الزمنية ما بين (٢٠١٧-٢٠٢٣).
- تنوعت البيئات المجتمعية للدراسات السابقة ما بين البيئة العربية والبيئة الأجنبية، للتعرف على مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة.
- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، عدا دراسة (عبيد، ٢٠٢٢) التي استخدم فيها المنهج التجريبي.
- و اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المجتمع المستهدف وهو معلمات رياض الأطفال، كدراسة (رهيني، ٢٠١٩) و(عبيد، ٢٠٢٢).
- استفادت الباحثتان من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة ومعرفة الأبعاد والمحاور والعبارات المنتمية لها، والتي استخدمت الاستبانة كدراسة (رهيني، ٢٠١٩) ودراسة (الرفاعي، ٢٠١٧) دراسة (العتار، ٢٠٢١)، ودراسة (Altintas& Ilgun, 2016).
- استفادت الباحثتان من الإطار النظري في الدراسات السابقة والخصائص السيكومترية لها والمعاملات الإحصائية المستخدمة.
- أظهرت نتائج الدراسات أن مستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة جاء بدرجة مرتفعة كدراسة (رهيني، ٢٠١٩) و (الراجحي وحفناوي، ٢٠٢٣) و (كردي وآخرون، ٢٠١٩) عدا دراسة (الرفاعي، ٢٠١٧) التي أظهرت تدني كفاءة مستوى المعلمين في تقدير خصائص الموهبين.

أوجه التفرد:

- تتفرد هذه الدراسة عن الدراسات في السابقة في التالي:
- الهدف وهو التعرف على مستوى وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية والعقلية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك.
- المتغيرات المستقلة التالية المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الموهبة.
- المجتمع المستهدف وهو معلمات رياض الأطفال بمدينة تبوك.
- بناء وتصميم أداة الدراسة الاستبانة والتي تتمتع بمعاملات صدق وثبات مرتفع.

المنهجية والإجراءات:

منهج الدراسة: اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، واستخلاص النتائج، لتحقيق أهداف الدراسة، ويقوم المنهج الوصفي بدراسة ظاهرة من الواقع، وذلك بوصفها بدقة، والتعبير عنها بشكل كفي أو كمي (رهيني، ٢٠١٩).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يعرف مجتمع الدراسة بأنه "جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة" (عبيدات وآخرون ٢٠٠٩: ١٠٩). وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال بمدينة تبوك، في الروضات الحكومية والأهلية داخل مدينة تبوك. أما عينة الدراسة فقد اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على العينة العشوائية البسيطة بحيث تتوفر لكل فرد من المجتمع فرصة الاختيار بشكل متكافئ. حيث كان حجم العينة (37) معلمة من معلمات رياض الأطفال. بعد استبعاد عينة التفتين. حيث تقوم الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية لأفراد الدراسة متمثلة في (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الموهبة)، وفي ضوء تلك المتغيرات يمكن تحديد خصائص عينة الدراسة على النحو الآتي:

جدول (١) وصف خصائص عينة الدراسة

المتغير	البيان	العدد	النسبة المئوية
المؤهل الأكاديمي	بكالوريوس	٣٢	86.5
	دبلوم عال	٣	8.1
	ماجستير	٢	5.4
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	١٦	43.2
	من ٥ إلى ١٠ سنوات	٨	21.6
	أكثر من عشر سنوات	١٣	35.1
عدد الدورات في مجال الموهبة	لا يوجد	٢٤	64.9
	٣ فأقل	٧	18.9
	أكثر من ٣	٦	16.2

أداة الدراسة:

للحصول على معلومات ميدانية حول مستوى الوعي بمؤشرات الموهبة لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة تبوك؛ قامت الباحثتان بتصميم استبانة إلكترونية لتكون أداة لجمع البيانات تحقيقاً لأهداف الدراسة ولسرعة الحصول على البيانات من أفراد العينة، وذلك حسب مقياس ليكرت، خماسي التدرج (أوافق بشدة- أوافق -محاييد- لا أوافق- لا أوافق بشدة). وقد اطلعت الباحثتان على عدد من الدراسات والأدبيات

كدراسة (رهيني، ٢٠١٩؛ الرافعي، ٢٠١٧؛ العطار، ٢٠٢١؛ كردي وآخرون، ٢٠٢١؛ باشطح، ٢٠٢٣؛ Altintas& Ilgun, 2016) والتي تناولت خصائص الموهوبين.

وفي ضوء ما سبق صممت الباحثتان الاستبانة على جزئين: الجزء الأول: يحتوي على بيانات أولية عن عينة البحث، والمتمثلة في المتغيرات التالية: (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، الدورات في مجال الموهبة).

أما الجزء الثاني: يتضمن محاور وعبارات الاستبانة، التي تتعلق بمستوى وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك مقسمة إلى محورين:

المحور الأول: المؤشرات السلوكية الشخصية للأطفال الموهبين في مرحلة ما قبل المدرسة، ويتكون من (١٦) عبارة.

المحور الثاني: المؤشرات المعرفية (العقلية) للأطفال الموهبين في مرحلة ما قبل المدرسة، ويتكون من (٩) عبارات.

خطوات بناء الاستبانة:

- قامت الباحثتان بالاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والاستفادة منها في بناء الاستبانة وصياغة عباراتها.
- حددت الباحثتان محاور الاستبانة الرئيسية والعبارات التي تنتمي لكل محور.
- صممت الباحثتان الاستبانة في صورتها الأولية.
- عرضت الباحثتان الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين والخبراء، ومعرفة رأيهم حيال الاستبانة، وما يستوجب التعديل (ملحق رقم ١).
- تعديل بعض عبارات الاستبانة بناء على آراء المحكمين، لتستقر الاستبانة في صورتها النهائية، (ملحق رقم ٢).
- توزيع الاستبانة على العينة الاستطلاعية المكونة من (٧) مفردات من عينة البحث.
- التحقق من صدق وثبات الاستبانة.
- توزيع الاستبانة على العينة الفعلية في البحث (٣٧) مفردة.
- تحليل البيانات وتفسيرها.

صدق وثبات الاستبانة:

يقصد بالصدق "شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية، بحيث تكون مفهومة

لكل من يستخدمها" (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٦: ١٧٩). حيث قامت الباحثتان بالتأكد من صدق أداة الدراسة كما يأتي:

صدق فقرات الاستبانة:

تم التأكد من صدق فقرات الاستبانة بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين):

قامت الباحثتان بعرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين تألفت من (٣) أعضاء من الهيئة التدريسية في جامعة تبوك، ويوضح الملحق رقم (٣) بيان بأسماء السادة المحكمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أداة الدراسة. وذلك لأبداء مرئياتهم ومقترحاتهم بشأن الاستبانة. وقد تركزت توجيهات المحكمين إلى حذف بعض العبارات، وتعديل الصياغة لبعض العبارات. واستناداً إلى التوجيهات التي أبداها المحكمون قامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة، وبناء على ذلك تم تثبيت الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٦٧% فما فوق بين المحكمين وتم صياغة الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

لحساب صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة تم التطبيق على عينة ممثلة للمجتمع المستهدف وخارج عينة البحث والبالغ عددهم (٥) من معلمات رياض الأطفال، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، والارتباط بين كل محور والأداة ككل كما في الجدولين التاليين:

جدول رقم ٢: صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول: المؤشرات السلوكية الشخصية للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

م.	العبارة	معامل الارتباط
١-	يتصف بالمسؤولية فوق المتوقع من عمره.	.801*
٢-	يظهر العطف والتعاطف مع الآخرين.	.755*
٣-	يبادر في قيادة النشاطات الاجتماعية.	.818*
٤-	يحافظ على خصوصيته واستقلاليته.	.858*
٥-	يتواصل مع الآخرين بطلاقة.	.922**
٦-	يحترم حقوق الآخرين وأرائهم.	.922**
٧-	ينكيف بسرعة مع المستجدات.	.818*
٨-	يمتلك خيالا واسعا.	.755*
٩-	يستخدم بعض الأدوات بطريقة إبداعية، مثل: الألعاب والألوان.	.755*
١٠-	يولد أفكار جديدة.	.801*
١١-	يمتلك سرعة البديهة.	.801*

١٢-	يرتب الأشياء بطريقة غير عادية أو مألوفة.	.755*
١٣-	مثابر، يميل للعمل بشكل ملحوظ أكثر من باقي زملائه.	.858*
١٤-	ينجذب للأعمال غير الروتينية التي يغلب عليها الابتكار والأبداع.	.858*
١٥-	يملك حب استطلاع.	.755*
١٦-	يتمتع بالحيوية والطاقة غير المحدودة.	.922**

يبين الجدول رقم ٢ ان معامل الارتباط عالي بين كل عبارات المحور الأول والمعدل الكلي للمحور الأول، ودالة عند مستوى دلالة 0.05 ، وبذلك تعتبر العبارات صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم ٣: صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني: المؤشرات المعرفية (العقلية) للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة

م.	العبارة	معامل الارتباط
١-	يبقى على الأثر التعليمي المكتسب فترة طويلة.	.946**
٢-	يتوقع بعض ما يمكن أن يحدث في قصة ما.	.892**
٣-	يتصف بالدقة، وقوة الملاحظة، وسرعة الاستجابة.	.892**
٤-	تحصيله الأكاديمي مرتفع.	.916**
٥-	يبدأ القراءة في وقت مبكر مقارنة بأقرانه.	.892**
٦-	يوظف حصيلته اللغوية في تركيب جمل معقدة وطويلة	.946**
٧-	يملك مفردات عديدة في سن مبكرة مقارنة بأقرانه في العمر نفسه.	.892**
٨-	يرتب الأرقام والأعداد بشكل سليم.	.892**
٩-	يطبق ما تعلمه بسرعة وإتقان.	.835*

يبين الجدول رقم ٣ ان معامل الارتباط عالي بين كل عبارات المحور الثاني والمعدل الكلي للمحور الثاني، ودالة عند مستوى دلالة 0.05 ، وبذلك تعتبر العبارات صادقة لما وضعت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

لحساب ثبات أداة الدراسة، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لكل محور وللمحاور ككل كما في الجدول التالي:

جدول رقم ٣: قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة

المحاور	معامل الثبات
المؤشرات السلوكية الشخصية للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة.	0.952
المؤشرات المعرفية (العقلية) للأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة.	0.950

يتضح من الجدول رقم ٣ أن قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات مرتفعة للمحورين حيث بلغ الثبات لكلا المحورين (0.95) مما يدل على تمتع أداة الدراسة بثبات عالٍ ويؤكد صالحيتها لجمع بيانات الدارسة. وبناءً على ذلك تستخلص الباحثتان من نتائج اختباري الصدق والثبات أن أداة الدراسة صادق في قياس ما وضعت لقياسه، كما أنها ثابتة بدرجة عالية جداً، وهذا يؤهلها لتكون أداة قياس مناسبة وفعالة لهذه الدراسة ويمكن تطبيقها بثقة، وبذلك تكون الاستبانة في صورتها النهائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول: ما درجة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة (معلمات رياض الأطفال) حول عبارات محور المؤشرات السلوكية الشخصية.

جدول رقم (٤) يوضح حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المؤشرات السلوكية الشخصية، حسب استجابات معلمات رياض الأطفال

م.	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
١.	يتصف بالمسؤولية فوق المتوقع من عمره.	4.11	.875	مرتفعة
٢.	يظهر العطف والتعاطف مع الآخرين.	3.92	.759	مرتفعة
٣.	يبادر في قيادة النشاطات الاجتماعية.	4.19	.776	مرتفعة
٤.	يحافظ على خصوصيته واستقلاليته.	4.00	.850	مرتفعة
٥.	يتواصل مع الآخرين بطلاقة.	4.16	.727	مرتفعة
٦.	يحترم حقوق الآخرين وآرائهم.	4.11	.699	مرتفعة
٧.	يتكيف بسرعة مع المستجدات.	4.05	.743	مرتفعة
٨.	يمتلك خيالاً واسعاً.	4.35	.716	مرتفعة جداً
٩.	يستخدم بعض الأدوات بطريقة إبداعية، مثل: الألعاب والألوان.	4.43	.555	مرتفعة جداً
١٠.	يولد أفكار جديدة.	4.30	.618	مرتفعة جداً
١١.	يمتلك سرعة البديهة.	4.32	.626	مرتفعة جداً

١٢.	يرتب الأشياء بطريقة غير عادية أو مألوفة.	4.00	782.	مرتفعة
١٣.	مثابر، يميل للعمل بشكل ملحوظ أكثر من باقي زملائه.	4.05	911.	مرتفعة
١٤.	ينجذب للأعمال غير الروتينية التي يغلب عليها الابتكار والأبداع.	4.32	784.	مرتفعة جدا
١٥.	يملك حب استطلاع.	4.43	603.	مرتفعة جدا
١٦.	يتمتع بالحيوية والطاقة غير المحدودة.	4.38	681.	مرتفعة جدا
١٧.	المتوسط العام للمحور	4.20	489.	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق (٤) وعي عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لعبارات المحور بشكل عام (4.20) بانحراف معياري (0.489) ضمن درجة وعي (مرتفعة)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال لديهن وعي بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بدرجة مرتفعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رهبني، ٢٠١٩) التي كشفت وجود درجة وعي مرتفعة بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية لدى معلمات رياض الأطفال. ودراسة (الفرحان، ٢٠٢١) التي أشارت إلى وجود كفاءة عالية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة في اكتشاف الطلاب الموهوبين من خلال استخدامهم لأسلوب تقدير السمات السلوكية من خلال ملاحظتهم للطلاب في عدد من الخصائص.

ولقد جاءت إجابات أفراد الدراسة على العبارات رقم (٩، ١٥) وهما " يستخدم بعض الأدوات بطريقة إبداعية، مثل: الألعاب والألوان" و " يملك حب استطلاع " بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٤٣)، ومن هنا نستنتج الباحثان أن وعي المعلمات بالمؤشرات الإبداعية والدافعية للموهبة كان مرتفع، وهذا ما أشار له (الطار، ٢٠٢١) أن هناك خصائص للأطفال الموهوبين وسمات دال عليهم في مرحلة ما قبل المدرسة وأن على معلمة رياض الأطفال أن تتمتع بكفاءة علمية ومهنية وثقافية عالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة المعرفية (العقلية) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك؟

قياس مستوى وعي العلامات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل، سارة العطوي وآخرون

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة رياض الأطفال حول عبارات محور المؤشرات المعرفية (العقلية).

جدول رقم (٥) يوضح حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المؤشرات المعرفية (العقلية)، حسب استجابات معلمات رياض الأطفال

م.	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
١.	يبقي على الأثر التعليمي المكتسب فترة طويلة.	4.27	.693	مرتفعة جدا
٢.	يتوقع بعض ما يمكن أن يحدث في قصة ما.	4.19	.701	مرتفعة
٣.	يتصف بالدقة، وقوة الملاحظة، وسرعة الاستجابة.	4.43	.555	مرتفعة جد
٤.	تحصيله الأكاديمي مرتفع.	4.22	.854	مرتفعة جدا
٥.	يبدأ القراءة في وقت مبكر مقارنة بأقرانه.	4.30	.661	مرتفعة جدا
٦.	يوظف حصيلته اللغوية في تركيب جمل معقدة وطويلة.	4.16	.764	مرتفعة
٧.	يملك مفردات عديدة في سن مبكرة مقارنة بأقرانه في العمر نفسه.	4.30	.777	مرتفعة جدا
٨.	يرتب الأرقام والأعداد بشكل سليم.	4.32	.580	مرتفعة جدا
٩.	يطبق ما تعلمه بسرعة وإتقان.	4.41	.686	مرتفعة جدا
١٠.	المتوسط العام للمحور	4.29	.584	مرتفعة جدا

يتضح من الجدول السابق (٥) وعي عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة المعرفية (العقلية) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لعبارات المحور بشكل عام (4.29) بانحراف معياري (0.584) ضمن درجة وعي (مرتفعة)، مما يعني أن أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال لديهم وعي بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بدرجة مرتفعة.

وترى الباحثتان أن هذه النسب المرتفعة تدل على أن الأطفال يتميزون بالعديد من المؤشرات المعرفية والتي يمكن ملاحظتها بسهولة من قبل المعلمات، ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كلا من (الرافعي، ٢٠١٩؛ Altintas & Ilgun, 2016) التي أشارت إلى أن هناك خصائص معرفية مميزة للطلبة الموهوبين في المرحلة

الابتدائية ورياض الأطفال، وأنه من الممكن ملاحظة هذه الخصائص من قبل الجميع وخاصة معلمات ومعلمي الأطفال الموهوبين.

ولقد جاءت إجابات أفراد الدراسة على العبارة رقم (٣) وهي " يتصف بالدقة، وقوة الملاحظة، وسرعة الاستجابة " بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة جداً، بمتوسط حسابي (٤,٤٣) ويعزى ذلك إلى ما أشار إليه (العطار، ٢٠٢١) من أن الأطفال الموهوبين تفوقوا على أقرانهم الذين يماثلونهم في العمر الزمني في كثير من مظاهر النمو العقلي فهم أكثر دقة وأكثر انتباه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الوعي بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الموهبة)؟ وينبثق عن السؤال السابق الفرضيات التالية:

فرضيات البحث

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى الوعي بمؤشرات للموهبة تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثتان اختبار (F) للتعرف على الفرق بين المجموعات

جدول رقم (٦) يوضح قيمة (F) المحسوبة للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى الوعي بمؤشرات الموهبة تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة
المؤشرات السلوكية الشخصية	بين المجموعات	.010	2	.005	.020	.980
	داخل المجموعات	8.631	34	.254		
	المجموع	8.641	36			
المؤشرات المعرفية العقلية	بين المجموعات	.676	2	.338	.993	.381
	داخل	11.582	34	.341		

قياس مستوى وعي العلامات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل سارة العطوي وآخرون

المجموعات	المجموع	12.258	36		
المؤشرات الكلية	بين المجموعات	.121	2	.061	.793
المؤشرات الكلية	داخل المجموعات	8.844	34	.260	.233
المؤشرات الكلية	المجموع	8.965	36		

يتبين من الجدول (٦) أن قيمة مستوى الدلالة ($\text{sig} = .793$) أكبر من (0.05) حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات استجابة العينة حول المؤشرات الكلية في مجال الموهبة بجميع أبعادها في تبوك تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي ، وتشير النتيجة السابقة إلى تقارب وجهات نظر أفراد عينة الدراسة باختلاف المؤهل الأكاديمي في التعرف على مؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

وتأتي نتيجة تحليل هذا السؤال متوافقة معنى نتائج دراسة كلا من (الراجحي حفناوي، ٢٠٢٣؛ الفرحان، ٢٠٢١) في عدم وجود فروق دال إحصائياً بين درجة تقييم وعي المعلمين بمؤشرات الموهبة لدى الطلاب والطالبات الصفوف الأولى في تخصص المعلم أو المعلمة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى الوعي بمؤشرات للموهبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثان اختبار (F) للتعرف على الفرق بين المجموعات

جدول رقم (٧) يوضح قيمة (F) المحسوبة للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى الوعي بمؤشرات الموهبة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة
المؤشرات السلوكية الشخصية	بين المجموعات	.483	2	.242	1.007	.376
	داخل المجموعات	8.158	34	.240		
	المجموع	8.641	36			
	بين المجموعات	.474	2	.237		
المؤشرات المعرفية العقلية	داخل المجموعات	11.784	34	.347	.684	.511
	المجموع	12.258	36			
	بين المجموعات	.474	2	.237		
	داخل المجموعات	11.784	34	.347		

.403	.933	.233	2	.466	بين المجموعات	المؤشرات الكلية
		.250	34	8.499	داخل المجموعات	
			36	8.965	المجموع	

يتبين من الجدول (٧) أن قيمة مستوى الدلالة $\text{sig} = (.403)$ أكبر من (0.05) حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq (0.05)$ بين متوسطات استجابة العينة حول المؤشرات الكلية في مجال الموهبة بجميع أبعادها في تبوك تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الراجحي حفناوي، ٢٠٢٣)، وتفسر الباحثين هذه النتيجة إلى أن العديد من معلمات رياض الأطفال قد درس العديد من المقررات التي قد تطرقت إلى فئة الموهوبين ومؤشرات معرفتهم، وكذلك قد مررنا بعدد من الخبرات الميدانية بزيارتهم للروضات.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى الوعي بمؤشرات للموهبة تبعاً لمتغير الدورات في مجال الموهبة.

للتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثان اختبار (F) للتعرف على الفرق بين المجموعات

جدول رقم (٨) يوضح قيمة (F) المحسوبة للتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات العينة حول مستوى الوعي بمؤشرات الموهبة تبعاً لمتغير الدورات في مجال الموهبة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة
المؤشرات السلوكية الشخصية	بين المجموعات	.314	2	.157	.641	.533
	داخل المجموعات	8.327	34	.245		
	المجموع	8.641	36			
المؤشرات المعرفية العقلية	بين المجموعات	.327	2	.163	.465	.632
	داخل المجموعات	11.932	34	.351		
	المجموع	12.258	36			
المؤشرات الكلية	بين المجموعات	.312	2	.156	.613	.547
	داخل المجموعات	8.653	34	.255		
	المجموع	8.965	36			

يتبين من الجدول (٨) أن قيمة مستوى الدلالة ($\text{sig} = 0.547$) أكبر من (0.05) حيث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطات استجابة العينة حول المؤشرات الكلية في مجال الموهبة بجميع أبعادها في تبوك تبعاً لمتغير الدورات، وتفسر الباحثتين النتيجة بقلة الوعي لدى معلمات مرحلة ما قبل المدرسة بأهمية التدريب في مجال الموهبة والإبداع حيث بلغت نسبة المعلمات التي لم يلتحقن بدورات في مجال الموهبة 64.9% من إجمالي عينة الدراسة وقد أشار كلا من (الفرحان، ٢٠٢١؛ العطار، ٢٠٢٠) إلى أهمية برامج التأهيل والتدريب لمعلمي الأطفال الموهوبين. وذكر (Jorge, Ferreira, 2021, Sempere & Marques) التدريب المهني المستمر يزود المعلمين والمدارس بالمعرفة والمهارات اللازمة لتوفير تعليم أفضل للأطفال الموهوبين المدمجين في الفصول الدراسية العادية.

النتائج

عرض نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها تعرض الباحثتان موجزا لهذه النتائج في النقاط التالية:

١. وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة السلوكية الشخصية ومؤشرات الموهبة المعرفية (العقلية) كانت مرتفعة.
٢. عدم وجود فروق دال إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الوعي بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة تبوك تعزى للمتغيرات التالية: (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال الموهبة).

توصيات الدراسة:

- في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، توصي في الدراسة الحالية بما يلي:
- ١- الاهتمام بدور معلمات رياض الأطفال في الكشف عن الأطفال الموهوبين حيث تشير النتائج الى وعي المعلمات في الكشف عن الأطفال الموهوبين.
 - ٢- توجيه المعلمات للالتحاق بدورات تدريبية عن المقاييس التي تسهم في الكشف عن الموهوبين وتطبيق المقاييس الجديدة على الأطفال بمرحلة ما قبل المدرس حيث تشير نتائج الدراسة بأن نسبة المعلمات الذين يلتحقون بدورات بمجال الموهبة قليلة.

٣- عمل ملتقيات دورية للكشف عن الأطفال الموهوبين حيث تشير نتائج الدراسة بقدرة المعلمات على الكشف عن الأطفال الموهوبين من خلال أساليب تعليمية.

مقترحات الدراسة:

١ - الكشف عن أثر متغير نوع الروضة (حكومي-خاص) على وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة في مرحلة ما قبل المدرسة في مدينة تبوك.

٢ - معوقات رعاية الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من وجهة نظر المعلمات في مدينة تبوك.

٣ - فعالية برنامج تدريبي في تنمية كفاءة المعلمات في الكشف عن مؤشرات الموهبة الشخصية والمعرفية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.



المراجع:

١ - العربية:

باشطح، لينا بنت سعيد محمد. (٢٠٢٣). درجة وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض. *مجلة الطفولة العربية*، مج ٢٤، ع ٩٥، ٦٥.

فلتس، إيريني عبدالله جيد، عمر، محمود أحمد، و رزق، زينب شعبان. (٢٠٢٢). بعض الخصائص السيكومترية لمقياس الثقة بالنفس ومدى تنبؤه بمؤشرات المواهب الفنية الموسيقية لدى عينة من أطفال رياض الأطفال. *مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، مج ٤٦، ع ٣، ١٥.

الحميضي، منى بنت عبدالله بن إبراهيم. (٢٠١٩). برنامج إثرائي مقترح لتنمية مهارات التعبير الفني للتلميذات الموهوبات في المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، ج ٦٢، ٤٨١.

القاضي، عدنان محمد، (٢٠١٦)، الموهوبون في مرحلة رياض الأطفال: قراءة تربوية معاصرة. مملكة البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

الراجحي، هديل بنت خالد بن عبدالله، و حفناوي، أحلام محمد خاطر. (٢٠٢٣). مستوى وعي معلمي التعليم العام بمؤشرات الموهبة لدى طلاب الصفوف الأولية بمنطقة القصيم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مج ١٥، ع ٥٣، ٨٠.

الشمري، أفراح صالح. (٢٠١٦). الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال الموهوبين في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتها في دولة الكويت. *المجلة التربوية*، مج ٣٠، ع ١١٩، ٥٣.

العتار، محمد محمود. (٢٠٢١). نحو إعداد معلم الأطفال الموهوبين في ضوء رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية وخبرات بعض الدول المتقدمة. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ع ١٩، ١٠٣.

البحيري، عبدالرقيب أحمد إبراهيم، وافي، سميرة مختار، وسليمان، أحمد فتحي أحمد. (٢٠١٨). فاعلية الإرشاد الأسري للوالدين في خفض حدة بعض المشكلات الاجتماعية والانفعالية لدى أطفالهم التوحيديين. *دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، ع ٢، ١٤٧.

كردي، ساندي بنت فاروق إبراهيم، الحربي، شذى ناصر، البلوي، فائق حمود،
العروي، ماجدة ضاحي، و الجهني، ميار سعيد. (٢٠٢١). دور التعليم عن بعد
في الكشف عن مؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر
المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، مج ٥، ع ٣٥، ٩٦.

القاضي، عدنان محمد (٢٠١٥). دليل الأسرة لاكتشاف ورعاية الطفل الموهوب نحو
بيئة واعية ومستجيبة للموهبة. مملكة البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.

رهبياني، روان زياد عبدالله. (٢٠١٩). درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى
أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة. *المجلة العربية للعلوم والإعاقة
والموهبة*، ع ٨، ٢١.

السرور، ناديا هائل. (٢٠١٠). مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين. (ط٥).
عمان: دار الفكر.

الرافعي، يحيى عبد الله. (٢٠١٧). الخصائص المعرفية والشخصية لدى الطلبة
الموهوبين وكفاءة المعلمين في تقدير تلك الخصائص بالمرحلة الابتدائية العليا في
المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ١٨ (٢).

وزارة التعليم. (٢٠١٥). الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال. الرياض: وزارة
التعليم.

محمد، سماح أحمد، جودة، حسام عبدالعزيز محمد، منصور، نشأت محمد أحمد، و الذهبي،
محمد إبراهيم السعيد. (٢٠٢٢). برنامج ألعاب ترويحوية لتنمية الذكاء العاطفي لدى
أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *المجلة العلمية للعلوم التربوية البدنية والرياضة*،
ع ٤٦، ١٦٧.

أبو فراش ، حسين. (٢٠١٥). دليل الأسرة والمعلم لتربية الموهوبين والمبدعين.
عمان: دار جهينة.

عبيد، ياسمين رمضان كمال. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي إرشادي لرعاية
الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة.
المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج ٣٢، ع ١١٥، ٤٦٧ - ٥١٠.

قناوي، هدى محمد، الدسوقي، أماني إبراهيم، و فريحة، رنا محمود عوض. (٢٠١٩).
فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض

مؤشرات الموهبة لدى طفل الروضة. مجلة كلية رياض الأطفال، ع ١٤، ٣٠٤-٣٥٨.

الفرحان، مبارك محمد حمد. (٢٠٢١). مدى كفاءة المعلمين والمعلمات على استخدام أسلوب تقدير السمات السلوكية كأسلوب من أساليب الكشف عن الطلبة الموهوبين. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع ١٥، ٤١٣ - ٤٥٢. الشنيكات، فريال. (٢٠١٩). أساليب الكشف عن الموهوبين في الطفولة المبكرة. جلسة نقاشية.

السرور، نادية. (٢٠٠٠). الموهبة والتفوق، عمان: دار الفكر. الشربيني، زكريا وصادق، يسرية. (2002). أطفال عند القمة، الموهبة والتفوق العقلي والإبداع القاهرة، دار الفكر العربي. محامده، ندى، (٢٠٠٥). التربية البيئية لطفل الروضة، عمان: دار صيفا للنشر والتوزي.

حسين ومحمد. (٢٠١٩). " الخصائص السيكومترية لمقياس المؤشرات الدالة على الموهبة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ". مجلة الدراسات التربوية والإنسانية. كلية التربية. جامعة دمنهور. المجلد الحادي عشر. العدد الثاني. ٢٠١٩. عبيد. ياسمين. (٢٠٢٢). بعنوان: " فعالية برنامج تدريبي إرشادي عن رعاية الموهوبين والمتفوقين في تنمية وعي المعلمات بالموهبة لدى أطفال الروضة ". قسم الصحة النفسية. كلية التربية بقنا. جامعة جنوب الوادي. محمد. علي. (٢٠٢٠). بعنوان: " مشكلات الأطفال الموهوبين بين التشخيص والرعاية ". مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، جامعة محمد بن أحمد وهران. الجزائر.

عبيدات، ذوقان؛ وعدس؛ وعبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد. (٢٠٠٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط. ١٠ الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- Altintas, E., & Ilgun, S. (2016). The Term " Gifted Child" from Teachers' View. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 957-965.
- Barge, J. (2014). Georgia Resource Manual for Gifted Education Services 2014-2015.state school, Georgia Department of Education.
- Addison, Sandel, and Corliss, Mc Callister (1993). Child search and screening Activities for preschool Gifted children, Roeper Review. 16 (2).
- Torrance E , E and myers,R .(1997) .Greative learning And Teaching. Newyork, Dodd Mead .
- Pefeiffer, steven, Blei, Samara (2008). Gifted Identification Beyond the IQ test : Rating Scales and other Assessment procedures, Hand of gifted in children, PP (177 – 198). Use, Florida State University, Springer Us.
- Chong, Betty, Haw (2000). Early childhood giffed Education Relationship screening lest with Measured Intelligence D. Ed., University of Missouri – Columbia Pro Qusf and thesess.
- Macintyre, Christine (2008). Gifted and Talented children 4 – 11 Under standing and supporting their development, Taylor & Francis Group. London and New York, Promoting childrens Resilience and Wellberg.
- Jorge, Ferreira ,Sempere &Marques , (2021). Perceptions of Giftedness and Classroom Practice with Gifted Children – an Exploratory Study of Primary School Teachers.



التحديات التي تواجه إدارة التعليم العام في المملكة العربية السعودية

Challenges Facing Public Education Management in the
Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

سماح محمد الموهبي

Samah Mohammad Al-Mousa

مشرفة تربوية - الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض

Doi: 10.21608/jasep.2024.394982

استلام البحث: ٢٠٢٤/٩/١١

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/١٠

الموسى، سماح محمد (٢٠٢٤). التحديات التي تواجه إدارة التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٣١٥ - ٣٤٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

التحديات التي تواجه إدارة التعليم العام في المملكة العربية السعودية المستخلص:

تواجه إدارة التعليم العام في المملكة العربية السعودية تحديات متعددة. أحد هذه التحديات يتمثل في تطوير مناهج تعليمية متجددة ومناسبة لاحتياجات سوق العمل المتغيرة. كما تواجه الإدارة تحديات في تحسين جودة التعليم وضمان تكافؤ الفرص التعليمية لجميع الطلاب، بما في ذلك توفير تقنيات التعليم الحديثة والتدريب المستمر للمعلمين. إضافة إلى ذلك، تواجه التعليم في المملكة التحديات المتعلقة بالبنية التحتية للمدارس ونقص التمويل اللازم لتحسينها، بالإضافة إلى التحديات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على عملية التعليم. تعتبر توجيه الاستثمارات وتعزيز التعاون بين الجهات المعنية أمورا حيوية لتحسين جودة التعليم في المملكة العربية السعودية ومواجهة التحديات الحالية والمستقبلية التي تواجه نظام التعليم العام.

Abstract:

The administration of public education in the Kingdom of Saudi Arabia faces multiple challenges. One of these challenges is developing innovative curricula that are appropriate to the changing needs of the labor market. The administration also faces challenges in improving the quality of education and ensuring equal educational opportunities for all students, including providing modern educational technologies and continuous training for teachers. In addition, education in the Kingdom faces challenges related to school infrastructure and the lack of funding needed to improve it, in addition to social and cultural challenges that affect the education process. Directing investments and enhancing cooperation between stakeholders are vital to improving the quality of education in the Kingdom of Saudi Arabia and addressing current and future challenges facing the public education system.

المقدمة:

تسعى وزارة التعليم لتطوير كافة جوانبها التنظيمية والبشرية والمادية والتعليمية، وبوجه هذا التطوير وخطته رؤية المملكة ٢٠٣٠ وهي رؤية وطنية



شاملة لكل قطاعات المملكة، وقد أولت اهتماماً واضحاً لتطوير قطاع التعليم. وحيث أن وزارة التعليم تمثل أكبر قطاع في الدولة وأكثرها اتساعاً، فهي تعتمد على إدارات التعليم لتلبية احتياجات نظام التعليم، ويرتبط نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهدافه بمدى فاعلية إدارة التعليم، مما يتطلب العناية بتحسين أدائها ورفع من كفاءتها (الشهري، ٢٠١٩). خاصة وأن عصر المعرفة واحتمالاته المستقبلية ولدت تحديات كبيرة، مما أوجب على إدارات التعليم مواجهتها والتعامل معها حاضراً ومستقبلاً (اليوسف، ٢٠١٧)، إضافةً لتضخم حجم المؤسسات التعليمية وتنوع أنشطتها، وتشابك عملياتها، وتزايد الصعوبات المالية التي تواجهها، وزيادة عدد الكوادر البشرية فيها؛ نتيجة للإقبال الواضح من أفراد المجتمع على التعليم (الجرادة، ٢٠١٢)، كما أن قطاع التعليم يحتاج لمسيرة التطور الرقمي، من خلال اهتمامه بتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين المطلوبة لسوق العمل (Vitiello, 2020)، و تضمينها في المناهج الدراسية، بما يسهم في تحسين بيئة التعليم وتطوير أنظمتها، وتعزيز ثقافة الابتكار والتغيير والتطوير في المدارس، من أجل إعداد جيل قادر على مسيرة التطورات في شتى المجالات (عمران، ٢٠٢١)، وهو ما اتفقت معه توصيات مؤتمر الثورة الصناعية الرابعة بسلطنة عمان المنعقد في الفترة ما بين ٢١-٢٣ يناير ٢٠١٩، التي أكدت ضرورة نشر الثقافة التقنية في البيئات التعليمية، وتزويدها بتقنيات ومحركات الثورة الصناعية الرابعة، وكذلك تنمية الوعي التقني لدى منسوبيها، والتركيز على البعد القيمي والاجتماعي والأخلاقي لمواجهة آثار هذه الثورة (المعمري، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من بذل وزارة التعليم جهوداً كبيرة للارتقاء بالمستوى التعليمي وتحسين جودة المخرجات، إلا أنّ نتائج الطلاب في الاختبارات الدولية لا تزال منخفضة قياساً بمعايير الأداء الدولية، مما يشير إلى انخفاض مقلق في جودة التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١)، كما أكد وزير التعليم الحالي أنّ الفجوة بين سنوات السلم التعليمي وسنوات الدراسة الفعلية تصل إلى أربع سنوات ولا يمكن معالجة تلك التحديات بأدوات لم يعد لها تأثير (الثيري، ٢٠٢١)، فما كان ملائماً ومناسباً منذ سنوات قليلة قد لا يكون كذلك اليوم، فالتطور المتسارع يفرض ضغطاً على المؤسسات التعليمية لتعليم وتدريب الطلاب لدخول سوق العمل بمهارات وقدرات تتناسب مع متطلبات المستقبل (ملكاوي، ٢٠٢٠).

ولأن التعليم يعتبر القاعدة التي تستند عليها جميع القطاعات التنموية الأخرى، بما يقدمه من مخرجات مؤهلة قادرة على الدفع بعجلة التنمية، وقدرات متمكنة من

أدوات سوق العمل المطلوبة على اختلاف نوعياتها ومستوياتها الوظيفية، كان لا بد من رصد التحديات التي تواجه التعليم (مرشد، ٢٠٢٠).
استناداً على ماسبق جاءت هذه الورقة لتسلط الضوء على التحديات التي تواجه إدارة التعليم العام، وهي تحديات متشعبة نتيجة لأن نظام التعليم نظام مفتوح ويتأثر بالظروف المجتمعية والوطنية والدولية.

مفهوم التحديات:

التحدي هو ذلك الوضع الذي يمثل وجوده تهديداً أو إضعافاً أو تشويهاً كلياً أو جزئياً، دائماً كان أو مؤقتاً، لوجود وضع آخر يُراد له الثبات والقوة والاستمرار (فتحي، ٢٠٠٥).

وتُعرّف التحديات بأنها مجموعة من التهديدات التي تهدد نجاح المنظمة، وتؤثر سلباً على وضعها التنافسي بين المنظمات الأخرى (الجابري، ٢٠٢١).
وفي المجال التعليمي عرفتها رياض (٢٠١٠) بأنها "مجموعة من الأزمات أو المشكلات أو التغيرات المعاصرة التي تواجه نظم التعليم" (ص. ٥١).
وتُعرّف الباحثة تحديات إدارة التعليم العام إجرائياً بأنها المشكلات والصعوبات الفنية والمادية والإدارية والأكاديمية والثقافية التي تواجه إدارة التعليم العام وتُحد من قدرته على تحقيق أهدافه.

التحديات التي تواجه إدارة التعليم العام:

يرتبط قطاع التعليم بكافة القطاعات الأخرى، لذلك فإن التغيرات من حوله تؤثر على أدائه، وتستلزم على وزارة التعليم والإدارات التابعة له التطوير والتحسين لاستثمار الفرص ومواجهة التحديات والصعوبات التي تواجهها، ويمكن تصنيف التحديات إلى تحديات عالمية، محلية، وتحديات داخل النظام التعليمي.

أولاً/ تحديات عالمية:

تتأثر وزارة التعليم بما يؤثر على العالم من حولها، فالكثير من التحديات العالمية تُشكّل تحدياً لها، تلخّص الباحثة أبرز التحديات التي ذكرها كل من الجوعاني (٢٠١٨)؛ الزغيبي (٢٠٢١)، الشهري (٢٠١٩)؛ عبد الحميد (٢٠٢٠)؛ ووزارة التعليم (٢٠١٣):

١. **ثورة التقنية والمعلومات:** شكّل التطور التقني السريع تحديات عديدة، منها الحاجة لقدرات بشرية عالية للتعامل مع التقنية، اندثار تخصصات وظهور تخصصات ومهن جديدة، إضافة لذلك فإن الثورة المعلوماتية الناتجة من ثورة التقنية والاتصال، تسببت بتراكم المعرفة والمعلومات، وأثر ذلك على الحياة الثقافية والعلمية والاجتماعية، مما يضع القيادات في تحدٍ كبير لتوفير

التجهيزات وتهيئة الميدان التربوي للتأقلم معها واستثمارها في مختلف المجالات.

٢. **العولمة:** ساهمت القدرة التقنية وثورة الاتصالات في تداخل متزايد لأمر الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك أيضاً، مما أتاح المجال للتأثير الخارجي في شتى المجالات، وذلك يفرض تحدياً مهماً يتمثل في تنمية وعي الأفراد وقدرتهم على التمييز والتصنيف والتحليل والتفسير والتقويم، وقدرة الانظمة التربوية والتعليمية في الحفاظ على شخصية الفرد وهوية المجتمع. وينبع من العولمة العديد من التحديات منها التحدي السياسي والاقتصادي والتقني والثقافي الاجتماعي، ويبرز تحدي العنف والتطرف والإرهاب فالتوجهات الفكرية عموماً تركز في تأثيرها على الأطفال والشباب وهذا يشكل تحدياً على إدارة التعليم العام ويتطلب منها التركيز على النواحي الفكرية و تعزيز الانتماء الوطني.

كما برزت في السنوات الأخيرة مشكلة الترويج للمثلية من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، فتنبّهت السلطات السعودية لذلك، حيث طالبت لهيئة السعودية للإعلام المرئي والمسموع والبصري وهيئة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات موقع يوتيوب بحذف وإزالة الإعلانات التي تروج للمثلية و كل محتوى يتعارض مع القيم الإسلامية والمجتمعية، وجاء ذلك نتيجة لعدد من مطالب المواطنين بوقف مثل هذه الإعلانات غير الأخلاقية(الجابر، ٢٠٢٢)، وذلك يشكل تحدياً لإدارة التعليم العام لحماية الأطفال والشباب من هذا الفكر والميول المنحرف.

ويجدر بالذكر أن لوزارة التعليم العديد من الجهود لرفع وعي الطلبة، أبرزها إنشاء وحدات التوعية الفكرية في إدارات التعليم والجامعات لتعزيز قيم المواطنة والاعتدال والوسطية والتصدي لأفكار التطرف والانحلال، إضافةً لذلك تم ادراج مقرر التفكير الناقد والذي يهدف الي العديد من القيم الإنسانية منها تعلم حرية التفكير والتسامح مع الآخرين. استخدام العقل في المواقف الحياتية اليومية التي تساعد الفرد على مواجهة المشكلات التي تصادفه سواء في المجتمع أو في الدراسة. يُضاف لتأثيرات العولمة **التغير الاجتماعي المتسارع**، فالتغيير يحدث في نمط المعيشة في المجتمعات، ونظم ومراحل التعليم، ووضع المرأة ومكانتها الاجتماعية وطبيعة العلاقات الأسرية والاجتماعية وغيرها، وعادة ما يصاحب التغير الاجتماعي السريع بعض المشكلات الاجتماعية من أهمها الصراع الثقافي، فيأتي دور المؤسسات التعليمية في توعية الأفراد لحل الكثير من المشكلات الاجتماعية والتغلب عليها، كما أن عليها المساهمة في بناء النظام الاجتماعي

الجديد، والحفاظ على هوية وقيم المجتمع الهامة وتراثه الثقافي (محمود، ٢٠١٩). لذلك فإن إدارة التعليم العام تهتم بالمناسبات الوطنية وأبرزها الاحتفال بمناسبة "الجنادرية" والتي تتضمن تعزيز تراث كافة المناطق التعليمية، كما أنها مسؤولة عن توعية الطلاب بالجهات المسؤولة عند التعرض للمشكلات الاجتماعية كالعنف والتنمر.

٣. التنافسية: أجبرت العولمة الدول على المحافظة على اقتصادها قوية ومرنة للتكيف مع الطبيعة المتغيرة للتنافسية، مما يولد الحاجة لمواطنين مزودين بالمهارات منتجين في مجتمع المعرفة بدلاً من أن يكونوا مستهلكين لمعرفة البلدان أخرى، والتنافسية تتطلب المرونة والقدرة على التكيف مع المتطلبات المتغيرة للقرن الحادي والعشرين، مما يستلزم تطوير نظام التعليم ليسمح للمتعلمين بالاستمرار في التعلم مدى الحياة، ويهيئ خريجي المدارس والجامعات لأن تكون لديهم المهارات المطلوبة للمنافسة.

وتجدر الإشارة إلى أن المملكة العربية السعودية تقدمت ٥ مراتب في نتائج مؤشر التنمية البشرية الصادر عن تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ٢٠٢٢م، حيث أصبح ترتيبها ٣٥ عالمياً من بين ١٩١ دولة مقارنةً بالمرتبة ٤٠ في الإصدار السابق من التقرير، كما حصلت المملكة على المرتبة العاشرة من بين دول مجموعة العشرين، وحقت أعلى تقدم بين نتائج العامين ٢٠١٩ و ٢٠٢١م من بين دول مجموعة العشرين، وسجلت تعليم المملكة تقدماً فارقاً في محور اكتساب المعرفة متقدماً ١٨ مرتبة في مؤشر متوسط سنوات الدراسة (بالسنوات)، حيث تقدمت المملكة للمرتبة ٥٦ مقارنةً بالمرتبة ٧٤ في الإصدار السابق، وهو ما يعكس استمرار عمليات التطوير وتعزيز قدرة تعليم المملكة في المنافسة العالمية، وما صاحب ذلك من جهود حثيثة لتحسين نواتج التعلم (وكالة الأنباء السعودية، ٢٠٢٢).

٤. الثورة المعرفية: فتحت الابتكارات في مجالات التقنية والاتصالات آفاقاً معرفية، فجعلت المعرفة متاحة للجميع، وذلك يتطلب تمكين الطلاب والمعلمين من استخدام التقنية الحديثة بفاعلية؛ للرفع من مستوى التحصيل العلمي، والاستمرار في التعلم مدى الحياة (وزارة التعليم، ٢٠١٣).

٥. الجوائح والأوبئة: تؤثر الجوائح على الأنظمة التعليمية إلى درجة أنها قد تتسبب في عرقلة العملية التعليمية فمثلاً يُعدُّ تأثير المدارس بجائحة فيروس كورونا خلال عام ٢٠٢٠ سابقة تاريخية، حيث اضطرت ١٩٠ دولة لتعليق الحضور للمدارس لغالبية الطلبة الذين يصل عددهم إلى مليار ونصف طالب حول العالم، وتحول المعلمون والطلبة في أغلب الدول إلى التعليم عن بُعد،

وتزامن مع ذلك حصول فاقد تعليمي يتمثل في أن الطلبة لم يكتسبوا المعارف والمهارات التي كان من المخطط اكتسابها وترى الباحثة أن إدارات التعليم ليست بمعزل عن هذه التحديات فهي تؤثر بها وبمخرجاتها التعليمية مما يتطلب منها تطوير أهدافها واهتماماتها واجراءاتها فما عادت مهمة المدرسة اليوم كمهمتها بالأمس، وما عادت احتياجات طالب اليوم هي احتياجات طالب الأمس.

ثانياً/ تحديات محلية:

تولد التحديات العالمية تحديات محلية، إضافة للظروف الخاصة بكل دولة سواءً سياسية أو مالية، والظروف الخاصة بالقطاع نفسه، فكل نظام هو جزء من نظام أكبر منه، تحدد الباحثة أبرز التحديات المحلية التي تواجه إدارة التعليم العام أو تؤثر عليه:

١. الامتداد الجغرافي: تشغل المملكة العربية السعودية أربعة أخماس شبه جزيرة العرب بمساحة تقدر بنحو ٢٠٠٠٠٠٠ كيلومتر مربع، وتتنوع تضاريس المملكة نظراً لاتساع مساحتها ، كما يختلف المناخ من منطقة لأخرى لاختلاف تضاريسها، وقد تم تقسيم المملكة إلى ١٣ منطقة إدارية ، وتنقسم المنطقة إلى عدد من المحافظات يختلف عددها من منطقة إلى أخرى، وتنقسم المحافظة إلى مراكز ترتبط إدارياً بالمحافظة أو الإمارة ، وتشتمل الإمارة أو المحافظة أو المركز على عدد من المسميات السكانية ترتبط بها إدارياً (الهيئة العامة للإحصاء، د.ت) هذا الاتساع والتباعد والتنوع الجغرافي يشكل تحدياً تجاه نشر التعليم بجودة عالية لكافة المناطق على اختلاف الطبيعة البيئة التي تميز كل منطقة عن غيرها من حيث المناخ والسكان والنشاط التجاري.

٢. النمو السكاني وارتفاع نسبة الشباب: بلغ إجمالي عدد السكان في المملكة ٣٤ مليون نسمة في منتصف ٢٠٢١ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢١) وأكدت الهيئة في تقريرها الإحصائي أن الشباب السعودي للفئة العمرية (١٥-٣٤ سنة) يمثلون ٣٦.٧% من إجمالي السكان السعوديين، فيما تمثل نسبة الأطفال والشباب من السكان السعوديين ٦٧.٠% (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٠)، وهذا النسبة الكبيرة تشكل تحدياً أمام المملكة العربية السعودية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم، حيث أن هذه الشريحة العمرية مرتبطة مهام وزارة التعليم.

جدول ١. تقديرات السكان وتوزيعهم حسب النوع لمنصف عام 2021			
النوع العمري	الذكور	الإجمالي	إجمالي
4 - 9	1,363,224	1,326,207	2,689,431
9 - 14	1,534,506	1,452,198	2,986,704
14 - 19	1,364,949	1,335,118	2,700,067
19 - 24	1,241,851	1,163,398	2,405,249
24 - 29	1,322,887	1,228,785	2,551,672
29 - 34	1,632,882	1,449,705	3,082,587
34 - 39	1,763,292	1,392,654	3,155,946
39 - 44	2,218,109	1,412,209	3,630,318
44 - 49	2,050,295	1,215,070	3,265,365
49 - 54	1,684,521	904,264	2,588,805
54 - 59	1,210,141	582,670	1,793,011
59 - 64	832,274	430,021	1,262,295
64 - 69	511,757	297,796	809,553
69 +	632,968	556,850	1,189,818
إجمالي	19,363,656	14,747,165	34,110,821

شكل 1 تقديرات السكان وتوزيعهم حسب النوع لمنصف عام ٢٠٢١ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢١)

بيد أن تقرير تقرير البنك الدولي أظهر انخفاض معدل المواليد في المملكة على مدى السنوات الماضية بشكل مخيف ليصل إلى ١٧ مولوداً لكل ألف نسمة في العام ٢٠٢٠، بعد أن كان ٤٤ مولود لكل ألف نسمة في العام ١٩٨٠، ويصل ترتيب المملكة عالمياً ١٠٢ وفق تصنيف مؤشرات التنمية العالمية WDI ، أما معدل الخصوبة الكلي الذي يقيس متوسط عدد مرات الولادة لكل امرأة فقد وصل في المملكة إلى ٢.٣ وكشف التقرير عن الحد الأدنى لمعدل الإنجاب والذي يبلغ ٢.١، وذلك لضمان وجود عدد سكان عالم مستقر على المدى الطويل، بذلك تكون المملكة قد اقتربت من هذا الرقم المخيف (ادريس، ٢٠٢٢).

وترى الباحثة أن هذا مؤشر لمستقبل أغلبية سكانه من كبار السن، وقلة عدد الأطفال والشباب، ولذلك مميزات أبرزها أن قلة أعداد الطلبة تجعل من تجويد التعليم عملية أسهل وتوفير الخدمات التعليمية للجميع، لكن بالمقابل ذلك يكون تحديات تواجه إدارة التعليم العام، أبرزها تأثيره على التنمية والتي تزداد بازدياد الكوادر البشرية المؤهلة، إضافة لذلك فإن التوسع الحاصل حالياً في المباني والتجهيزات والوظائف لن تستثمر لوقت طويل مما يجعلها هدراً على إدارة التعليم العام، وأخيراً قلة المواطنين ستنسب بالاعتماد على الوافدين لدفع عجلة التنمية، ولذلك آثار اقتصادية واجتماعية وثقافية لا يمكن تلافيتها.

٣. البطالة: بناءً على تقديرات مسح القوى العاملة الأخير الذي أجرته الهيئة العامة للإحصاء بلغ معدل البطالة في السعودية ١٠.١٪ في الربع الأول من عام ٢٠٢٢م،

كما بلغ معدل المشتغلين إلى السكان السعوديين ٤٥.١٪، و يعزى انخفاض نسبة البطالة إلى هدف رؤية ٢٠٣٠ المتمثل في زيادة معدلات مشاركة الإناث من خلال خلق المزيد من الفرص في سوق العمل لهن فقد انخفض معدل البطالة بالنسبة للسعوديات من ٣١.٧٪ في السنوات الثلاث الأخيرة ليصل إلى ٢٠.٢٪ في الربع الحالي، إلا أن معدل البطالة للسعوديين في فئة الشباب الذين تتراوح اعمارهم بين ١٥ إلى ٢٤ سنة، تصل إلى ١٥٪ (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٢)، وحيث كان معدل البطالة بين الشباب السعودي ٢٩٪ في عام ٢٠١٩م (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٠)، فإن هناك انخفاض واضح في نسبة البطالة، إلا أنها مازالت تشكل تحدي تهدف جميع الدول لخفضه لأقل ما يمكن؛ وذلك نتيجة لما يترتب عليه من مشكلات اجتماعية وهدر اقتصادي.

واستشعاراً من إدارة التعليم العام لضرورة تخفيض نسبة البطالة عبر توفير برنامج تعليمي يؤهل الخريجين لسوق العمل، تم استحداث مشروع المسارات الثانوية (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)، والذي سيتم تفصيله في مبحث القضايا.

ثالثاً/ تحديات داخل النظام التعليمي:

١. **تحديات مالية:** وضحت نفقات عام ٢٠١٩م، عدم وجود توازن بين الإنفاق الرأسمالي والتشغيلي في التعليم العام، حيث بلغت نسبة إجمالي النفقات الرأسمالية (١.٢٨٪) من إجمالي النفقات، مقابل (٩٨.٧٢٪) نسبة إجمالي النفقات التشغيلية، ويجدر بالذكر أن (٩٢٪) من النفقات التشغيلية تتعلق بأجور العاملين، ومكافآت نهاية الخدمة والتأمين الطبي للعاملين خارج المملكة (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

ويتضح من أحدث إحصائية لوزارة التعليم في عام ١٤٤٢هـ انخفاض مؤشر عدد الطلبة في التعليم العام الأهلي، حيث انخفضت نسبة الطلبة الملحقين بالتعليم الأهلي بسبب التحول إلى التعليم الإلكتروني وجائحة كورونا من ١٧.٢٪ إلى ١٣.٢٪، مما أدى إلى إغلاق عدد كبير من المدارس الأهلية والعالمية، وعدم استفادة الطلبة من مميزات التعليم الأهلي الحضوري، تسريح المعلمين من المدارس وخروج (٢٠) ألف موظف من قطاع التعليم الخاص، وهذا بدوره سيؤدي لارتفاع فاتورة الدعم لقطاع التعليم العام الحكومي مستقبلاً إذ تقدر التكلفة الإضافية على الميزانية العامة للدولة من انتقال الطلبة للمدارس الحكومية إلى (٣.٣) مليار ريال. إضافة لذلك تواجه إدارة التعليم العام تحديات مالية تتعلق بارتفاع تكلفة الطالب في أغلب المستويات، حيث وصل متوسط كلفة الطالب ٢٤.٤ (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، وارتفاع أسعار التقنية الحديثة، تطوير البيئة التعليمية استجابة للمتغيرات الكمية والكيفية، ومستوى الهدر التعليمي المتمثل في رسوب الطلاب،

والتسرب من المدرسة، الأمر الذي يؤثر على كلفة الوحدة التعليمية (البابطين ٢٠١٩).

ومن الجانب دعم و رعاية الطلاب غير العاديين فإن أعدادهم بزيادة، وبحسب إحصاءات وزارة التعليم لعام ٢٠١٩م فقد بلغ عدد الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام (٥٨.٣٧٨) في مختلف مناطق المملكة ، وبلغ عدد الطلبة المستفيدين من برامج رعاية الموهوبين (٤٥.٠٩٣)، وبذلك يتضح الاحتياج المالي لتقديم الرعاية المطلوبة لـ (١٣.٢٨٥) من الطلبة الموهوبين الذين لم تتمكن الوزارة من دعمهم ورعايتهم والذين يمثلون (٢٢٪) من العدد الإجمالي للموهوبين، أما من جانب الطلبة ذوي الإعاقة فتقدر نسبة في المملكة العربية السعودية بـ (١.٣٪)، ويلاحظ أن هناك ارتفاع في تكلفة الخدمات التعليمية والمساندة لهم على المستوى العالمي، وتعمل وزارة التعليم على زيادة نسبة المستفيدين من خدمات التربية الخاصة، والتوسع في الخدمات المقدمة لهم في جميع مناطق المملكة، وتقديم الدعم اللازم لمراكز الخدمات المساندة للتشخيص والتقييم، كذلك الاستثمار في التوسع ببرامج الطفولة المبكرة للحد من تطور الإعاقات في سن مبكر (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

كل ما سبق يؤكد على أهمية ترشيد النفقات وإشراك أولياء الأمور والقطاع الخاص في تمويل التعليم لتحقيق الإصلاح التعليمي (رضوان، ٢٠١٩).

٢. تحديات تقنية : تواجه القطاعات الحكومية ومنها التعليم تحديات في تنفيذ الخطة الوطنية للتحويل الرقمي، أهمها عدم كفاية قدرتها على إدارة المخاطر وضبط الإجراءات التقنية، إضافةً إلى البطء في تنفيذ المبادرات الوطنية للتحويل الرقمي (الأمانة العامة للجنة الوطنية للتحويل الرقمي، ٢٠١٨)، وقد كشفت نتائج التقرير الصادر عن مركز الأمن الإلكتروني لعام ٢٠١٨ ارتفاع المخاطر والتهديدات بقطاع التعليم ليتصدر كافة القطاعات الحكومية بنسبة ١٤٪، ومن أبرز هذه المخاطر: تسرب أو فقدان البيانات، تعطيل البنية التقنية وتوقف الأعمال (الطيب، ٢٠١٩)، إضافةً إلى ذلك، أشار اللقاء الحادي عشر لمديري تقنية المعلومات بالرياض المنعقد في إبريل ٢٠١٩ إلى وجود نقاط ضعف في تطبيق استراتيجية تقنية المعلومات بالوزارة وإداراتها التعليمية، ومنها التداخل في مهام الإدارات مع تقنية المعلومات، وغياب الإجراءات الواضحة في التعامل مع المستفيدين، وعدم وجود معايير موحدة على جميع إدارات تقنية المعلومات، ومحدودية الميزانية (البراك، ٢٠١٩)، علاوةً على ذلك أوضح المعارك (٢٠١٩)

ضرورة ترشيد الموارد لمواجهة الهدر الكبير في دوائر الانترنت مقابل الاستفادة من الخدمة، أو الاستفادة غير النظامية منها، والخلل في توزيع الموارد التقنية. إضافةً لما سبق تتضمن تحديات تطبيق التحول الرقمي في قطاع التعليم تحديات التعليم الإلكتروني، حيث أوجدت جائحة كورونا أكبر انقطاع في تاريخ التعليم بالعالم، لكنها حفزت الابتكار داخل قطاع التعليم، من خلال تفعيله لحزم تعليمية عبر التلفزيون والانترنت والامتحانات الإلكترونية ، كما ظهرت العديد من نظم التعليم الإلكترونية لاستمرار عمليات التعلم وإدارته (الأمم المتحدة ، ٢٠٢٠)، وعندما أصبح التعليم عن بعد إلزاميًا واجه العديد من التحديات، أهمها افتقار المناطق النائية لخدمات الاتصال يحد من تمكين الطلبة من التعلم عبر المنصات التعليمية وما ينتج عن ذلك من تأثير تحصيلهم الدراسي ويمتد ذلك لتعطيل استمرارية العملية التعليمية حيث لا تحصل بعض المدارس على التغطية الكافية لإدارة العملية التعليمية، ويعود عدم توفر التغطية لعدة أسباب منها النطاق الجغرافي التي تقع فيه هذه المناطق، وكذلك قلة عدد السكان في بعض القرى والهجر مما يقلل من تحفيز مقدمي خدمات الاتصالات لتدعيم شبكات الاتصالات فيها، إضافة إلى الحالات الخاصة لبعض مناطق الحد الجنوبي ومحدودية استخدام شبكات الاتصال (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

كما واجهت إدارة التعليم العام تحديات مرتبطة بتأهيل المعلم للتعامل مع المحتوى الإلكتروني، وتنمية مهارات التدريس عن بعد، وضبط الطلبة بغياب لغة الجسد (عزيبي، ٢٠٢١)، وتهيئة أعضاء المجتمع المدرسي ككل للتحول من التعليم الحضوري إلى التعليم عن بعد؛ فالمجتمع التربوي عمومًا ترسخت لديهم تقاليد التدريس الحضوري، والواجبات، والاختبارات الورقية، لذا كان على وزارة التعليم وإداراتها التعامل مع هذا التحدي إضافة لجهودهم الخاصة بإدارة التعليم عن بعد من خلال منصة مدرستي، ورغم توفيرها فرص التعليم والتعلم لملايين الطلبة إلا أن المعوقات المرتبطة بعدم توافر أجهزة لدى بعض الطلبة أو عدم توافر شبكة إنترنت أو ضعفها، قد مثلت تحديًا لخطة التعليم في توفير فرص عادلة لتعليم جميع الطلبة (وزارة التعليم، ٢٠٢١ ب)، وتفاوتت المشاكل التقنية في حداثتها من منطقة تعليمية لأخرى ويتضح ذلك من عدد تذاكر الدعم الفني لكل منطقة تعليمية كما يظهر في شكل (١):

عدد لتذاكر الدعم الفني	الإدارة التعليمية
41 + ألفا	إدارة التعليم بمنطقة الرياض
22 + ألفا	إدارة التعليم بمنطقة الشرقية
20 + ألفا	إدارة التعليم بمدينة جدة
12 + ألفا	إدارة التعليم بمنطقة مكة المكرمة
10 + ألفا	إدارة التعليم بمنطقة عسير
499 تذكرة	إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة

شكل 2 أكثر ٦ إدارات تعليم تقديمًا لتذاكر الدعم الفني (وزارة التعليم، ٢٠٢١ ب، ص. ١٢١)

إضافةً لما سبق لاقت الإدارة الإلكترونية بعض التحديات، ويقصد بها استخدام تقنية المعلومات والاتصالات لتحسين عمليات الإدارة وتنظيمها (Spalevit & Vrhovsek, 2011)، وبالرغم من الفرص الكبيرة التي تقدمها الإدارة الإلكترونية إلا أنها تواجه العديد من التحديات في إدارة التعليم العام اتفق عليها كل من الخنifer (٢٠١٨) والعودة (٢٠٢١) وصنفها إلى:

- تحديات إدارية: تتضمن غياب الخطط الإجرائية لتطبيق الإدارة الإلكترونية، ضعف توافق الهياكل التنظيمية مع متطلبات الإدارة الإلكترونية، عدم كفاية القوانين اللازمة لتطبيقها.
- تحديات بشرية: محدودية الفرص المتاحة للموظفين لحضور المؤتمرات والندوات المتعلقة بالإدارة الإلكترونية، قلة البرامج التدريبية المتخصصة بهذا المجال، قلة الحوافز للمتميزين في العمل على البرامج والأجهزة الإلكترونية، انخفاض مستوى الموظفين باللغة الانجليزية والتي تُعد اللغة المعتمدة في أغلب الأنظمة.
- تحديات مالية: محدودية المخصصات المالية للتدريب التقني، ضعف مساهمة القطاع الخاص، ارتفاع تكلفة البرامج الإدارية والتعليمية وبرامج الحماية.
- تحديات تقنية: ضعف البنية التحتية، الافتقار إلى برامج نوعية لإنجاز العمليات الإلكترونية، التطور المتسارع لأنظمة الادارة الالكترونية.

٣. **تحديات تنظيمية:** ويندرج ضمنها المركزية في نظام التعليم، صعوبة استقطاب الكوادر المتميزة من التقنيين والفنيين، تحديات التمكين الإداري وتمكين المرأة: أ/ المركزية في نظام التعليم: تشير المركزية إلى درجة تركيز السلطة في يد شخص أو مستوى إداري عال وبالتالي حق اتخاذ القرارات بحيث لا يسمح للمستويات الأدنى بالتصرف، إلا بناء على تعليمات من المستوى الإداري الأعلى أو بعد موافقته، أما الإدارة اللامركزية فتعني نقل السلطة من مستوى أعلى إلى آخر أدنى، ويكون هذا المستوى عبارة عن مستوى إداري آخر في إطار وزارة التربية والتعليم مثل إدارة إقليمية أو مدرسية (العرفج، ٢٠١٩). المركزية واللامركزية أسلوبين من أساليب التنظيم الإداري ولا يمكن الأخذ بأحدهما بشكل مطلق، فالمشكلة ليست الاختيار بينهما ولكن في كيفية الجمع بينهما، وقد ذكرت العرفج أنه على الرغم من تعدد مزايا المركزية والفوائد التي حققتها في إدارة التعليم العام إلا أنها تحتوي على الكثير من العيوب أبرزها:

- تشجيع البيروقراطية الإدارية التقليدية، وعدم إتاحة الحرية للمحليات للابتكار أو التجريب أو الاعتماد على نفسها في استحداث ما يتلاءم مع ظروفها المحلية، حيث يتم في ظل النمط المركزي تنظيم الإدارات في صورة تركيب هرمي يشغل الرئيس أو المدير في تفاصيل تشغله عن الأمور المهمة وتزيد من الأعباء والمسئوليات.

- انتشار النمطية نتيجة الاتجاه نحو الوحدة وعدم التنوع، وهذا من شأنه عدم مراعاة الفروق بين الجماعات أو الأفراد، فالمناهج الموحدة التي تملئها السلطات المركزية على كافة مؤسسات التعليم لا يراعى فيها نوع البيئة. وترى الباحثة أن وزارة التعليم تتجه إلى اللامركزية من خلال التمكين الإداري لمدرء المناطق التعليمية وتوسيع صلاحياتهم، وتتبع هذا الاتجاه إدارات التعليم، من خلال تفويضها بعض المهام لمكاتب التعليم، أبرزها تكليف مديرات المدارس والوكيلات التابعة للمكتب التعليمي، وتزويدهم بحسابات لمنصة تواصل من أجل معالجة قضايا ومشكلات المجتمع المدرسي داخليًا.

ب/ تراجع ترتيب المملكة في التقارير الإقليمية والدولية: تأثرت مؤشرات التعليم في العديد من التقارير الإقليمية والدولية وتراجع ترتيب المملكة فيها على سبيل المثال مؤشرات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ، ومؤشر رأس المال البشري ومؤشر التنافسية العالمي ومؤشرات البحث والابتكار، وترجع وزارة التعليم ذلك أن المؤشرات التعليمية تعتمد على البيانات السكانية التي تصدرها الهيئة العامة للإحصاء؛ حيث تبين أنها متضخمة وذلك نتيجة لاعتماد الهيئة على بيانات

تقديرية في ضوء التعداد السكاني لعام ٢٠١٠ مقارنة بالبيانات الخاصة بمركز المعلومات الوطني، مما نتج عن ذلك فروق في البيانات لا تعكس الواقع الفعلي؛ إضافة إلى أن بعض البيانات المطلوبة لبعض التقارير الدولية لا يمكن توفيرها للمنظمات الدولية؛ وذلك لاعتمادها على مسوحات وطنية يفترض أن تقوم بها الهيئة بشكل سنوي؛ مما أثر وبشكل سلبي على العديد من المؤشرات التعليمية (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

ج/ تحديات التمكين الإداري لمديري المدارس: يُقصد بالتمكين الإداري إعطاء العاملين مزيداً من الصلاحيات والمسؤوليات، وتشجيعهم على المشاركة والمبادرة باتخاذ القرارات، ومنحهم الثقة لأداء العمل بطريقتهم الخاصة دون تدخل مباشر من الإدارة (الردادي، ٢٠١٢)، ورغم ادراك إدارات التعليم لأهمية التمكين الإداري لمديري المدارس إلا أن أكثر الأسباب التي تحول بينهم وبينه يعود لوعي إدارات التعليم بكثرة الأعباء الإدارية عليهم ، إضافةً لقصور اللوائح المتعلقة بالمكافآت المالية والحوافز، والمركزية في العمليات الإدارية في إدارات التعليم (آل درع، ٢٠٢٠).

د/تحديات تمكين المرأة في قطاع التعليم: أكدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على أهمية دور المرأة باعتبارها قوة استثمارية تُسهم في تحقيق التنمية المستدامة (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦)، ورغم أن دراسة عمير (Omair et al, 2019) أوضحت أن السعودية من الدول التي اهتمت بسد الفجوة بين الجنسين، وأصبحت لا توجد فجوة في الأجور بالقطاع العام بين الرجال والنساء ولا في عدد الترقيات، وفي المناصب الإدارية بالقطاع الخاص، وفي التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي والعالي، وإتاحة مشاركتهن في المجالس البلدية ورتبة وزير، إلا أن دراسة غنيم (٢٠٢٠) ذكرت أهم التحديات التي تواجه القيادات النسائية ومنها مركزية القرارات واستحواذ الجانب الذكوري عليها، إضافةً إلى نوعية الثقافة الاجتماعية السائدة والتي تُعد عائقاً أمام بعض القيادات النسائية، ومن ناحية أخرى "السقف الزجاجي" وهو تعبير يصف العوائق غير الواضحة التي تُعيق تقدم النساء في تولي المناصب العليا مهما كانت مؤهلاتهن وإنجازتهن. واتفق معه مخلوف (٢٠٢٠) بأن التقاليد والمعتقدات الثقافية تُسبب إحجام بعض الكفاءات عن شغل المناصب المناصب القيادية، فكثير من السيدات يشعرن بعدم الارتياح عند محادثة رجل ليس من أفراد الأسرة. يُضاف إلى ذلك، مجموعة من التعقيدات، والقوانين، والمواقف الاجتماعية التي تؤثر على ممارسات العمل اليومية للمرأة وحرية حركتها (Al Subaie & Jones ,)

2017)، إضافةً للمعتقد السائد بأن الرجال لديهم قدرات ومهارات إدارية أعلى من النساء، وعدم ثقة الإدارة العليا بقدرات المرأة كقائدة (Al Subaihi, 2016). وفي هذا الجانب تؤكد الباحثة أن وزارة التعليم مكنت السيدات في وزارة التعليم فأصبحت المرأة وكيل ومدير عموم، إلا أنها رئاسة إدارات التعليم مازال تمكينها دون المأمول.

٤. **تحديات إدارية:** وتتمثل أبرز التحديات في جوانب إدارة الموارد البشرية التالية: أ/الخلل في التوزيع المكاني للموارد البشرية: يخفّض من إنتاجية المدرسة، ويؤثر سلبيًا على تحقيق الكفاءة في الإنفاق، ولعل من أبرز العوامل التي تسببت في هذه المشكلة هو الموقع الجغرافي لبعض المدارس غير المناسبة للمعلمين و المعلمات، وبحسب إحصاءات عام ٢٠١٩م ، كان عدد الإداريات خمسة أضعاف عدد الإداريين رغم تقارب أعداد المدارس والطلبة، في حين يبلغ المعيار العالمي للإداريين (١) إداري لكل (٢٣٠) طالب، وعلى حسب الجنس بلغ المعدل العام للبنين (١) إداري: (١٢٧) طالب، وللبنات (١) إدارية: (٣٢) طالبة، كما تشير بيانات المدارس الحكومية، إلى أن معدل طالب إلى معلم ينخفض جدًا إلى أقل من (١٢:١) في كثير من الهجر والقرى بالمملكة، وهو أقل من المعدل العالمي (٢٥:١)، وبشكل هذا تحدي لتحقيق مستهدف برنامج التحول الوطني لهذا المؤشر والمحدد بان يكون (١٧:١) (وزارة التعليم، ٢٠١٩). أضافت العنبي والمشل (٢٠١٩) مشاكل حركة النقل الداخلي والخارجي للكادر التعليمي، النمو المتزايد في أعداد الطلاب، كبر النصاب الاشرافي.

ومن زاوية أخرى أوضح المسح الدولي للتعليم والتعلم "تالس" (TALIS) ، Teaching and Learning International Survey والذي شاركت فيه المملكة العربية السعودية في دورتها الثالثة عام ٢٠١٨م ضمن ٤٨ دولة، انخفاض التأهيل العلمي لمعلمي المملكة فقد شكّلت نسبة حملة درجة الماجستير من المعلمين ٦.٢٪ و ٣.١٪ من المعلمات، وهي أقل بكثير من النسب المقابلة في تالس ٣٩٪ من المعلمين مقابل ٤١.٦٪ من المعلمات، كما أظهر المسح ارتفاع معدلات الحاجة للتطوير المهني للمعلمين في مهارات استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في التعليم، وبرامج تعليم ذوي الإعاقة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

ب/ صعوبة استقطاب الكوادر المتميزة من التقنيين والفنيين: ففي ظل التسارع التقني يصعب على الوزارة استقطاب الكوادر المتميزة للتقنيين والفنيين لعدم وجود بند للتوظيف على عقود تشغيلية، إضافةً لتسرب المتميزين التقنيين إلى خارج

الوزارة بسبب الثورة التقنية في جميع الجهات الحكومية والخاصة (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

ج/ تحديات تطوير أداء القيادات التعليمية: إن تغيير ممارسات القيادات التعليمية وتطوير أدائها يعني تغيير مسار التعليم ككل، وتطوير أدائهم يجب أن يشمل الممارسات اليومية والعلاقات المهنية ومصالح المجتمع (Kemmis et al., 2014)، فالقادة في إدارات التعليم يحتاجون لتنمية قدراتهم للقيام بمسؤولياتهم القيادية بأفضل مستوى من الإبداع والتميز، خاصة في ظل التوجه إلى اللامركزية (الشهري، ٢٠١٩)، لكن تطوير أدائهم يواجه العديد من التحديات أهمها انشغالهم بالوظائف المطلوبة منهم، الالتزام في خطط التطوير ببرامج جماعية، وغلبة الجانب النظري عليها (الهدبان، ٢٠٢١)، وقد يُسهم التغيير المستمر في اللوائح والتعاميم المنظمة للعمل وكثرتها في غياب التخطيط المناسب لتطوير القيادات التعليمية (البصري، ٢٠١٨).

ومن هذا المنطلق فمن الأهمية التطرق لمديري المدارس، الذين يتم ترشيحهم وفق معايير وخبرات عملية، حيث يشترط أن يكونوا وكلاء مسبقاً، إلا أنه لا يتم تدريبهم قبل توليهم مسؤولياتهم كمدرّاء مدرّاس، فلا يوجد حالياً في المملكة العربية السعودية تدريب بمعايير متفق عليها لإعداد مديري المدارس قبل تكليفهم بمهام القيادة، وهذا ما أظهره المسح الدولي للتعليم والتعلم "تالس" (TALIS)، الذي أكد انخفاض نسبة المدرّاء الذين تلقوا تدريباً قبل التكليف في المملكة، حيث بلغت نسبتهم ١٢.٢٪ مقابل تالس البالغ ٢٩.٧٪، في حين أن ٧٥.٥٪ من مديري مدارس فنلندا حصلوا على تدريب رسمي قبل تكليفهم بالإدارة المدرسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

د. تحديات مبادرات التغيير: تتعدد المبادرات والبرامج التعليمية بعضها يستمر وبعضها يتوقف، وتذكر الباحثة ضمن البرامج الموقفة برنامج حسن، والتقويم المستمر، هذه البرامج وغيرها واجهت العديد من التحديات التي حالت دون استمرارها، تلخص الباحثة أبرز مذكره كل من البارقي (٢٠٢١)؛ العسكر (٢٠١٤)؛ والمنيع (٢٠١٩) من تحديات تواجه مبادرات التغيير:

- استحداث مبادرات دون دمجها مع الخطة الاستراتيجية، لا يضمن استمرارية تمويلها والتوسع فيها.
- افتقار بعض المبادرات إلى تهيئة الميدان التربوي وتوفير الموارد اللازمة قبل تطبيقها.
- تبني مبادرات من بيئات مختلفة دون مراعاة للبيئة المحلية.

- ضعف تدريب المعنيين بتنفيذ المبادرات قبل بدئها، وعدم دقة معايير اختيارهم.
 - وجود أكثر من قائد ومرجعية للمبادرة وبأفكار مختلفة.
 - ضعف الاستفادة من الخبرات الوطنية من خارج الوزارة في دراسة وتنفيذ المبادرات الجديدة التي تنفذها الوزارة.
 - قلة إشراك أصحاب المصلحة من أولياء أمور الطلاب، والطلاب، والمعلمين، وإدارة المدرسة أثناء التخطيط للمبادرة.
 - تنفيذ المبادرات الجديدة في عزلة عن ماسبقها، بسبب تداخل وتكرار وبالتالي ضعف الأثر.
 - بعض المبادرات تخفتي دون وجود أسباب علمية واضحة مثل برنامج حسن، أو تتوقف عند خروج القائمين عليها من الوزارة.
 - بعض قيادات التعليم يتوقعون ظهور نتائج المبادرة بسرعة فإذا لم تظهر سريعاً بحثوا عن غيرها
 - بعض المبادرات لم تلامس مشاكل حقيقية ومؤثرة على العملية التعليمية.
 - التركيز على التقنية ومستجداتها بدل التخطيط التقني وتحديد الأولويات.
 - ضعف آليات متابعة وتقويم المبادرات الجديدة، وقياس الأثر لمخرجات المبادرات السابقة.
 - ارتفاع أنصبة المعلمين وكثافة أعداد الطلاب داخل الفصول لا يتوافق مع متطلبات بعض المبادرات والمشاريع.
- ومن جانب كفايات إدارة التغيير لمديري الإدارات التعليمية فهي أيضاً تواجه بعض التحديات، أبرزها: إيجاد مناخ تنظيمي يساعد على إحداث التغيير، وإنتاج خطط عملية للتعامل مع مقاومة التغيير (اليوسف، ٢٠١٧). وتتفق مع ذلك دراسة (Palumbo & Manna ٢٠١٩) من خلال تسليطها الضوء على أهمية المحفزات الداخلية والخارجية لدعم التغيير وتوجيه التطور التنظيمي، واعتراف مديري التعليم بالآثار الجانبية للتغيير ومحاولة تخفيفها.
- وفضلاً عن ذلك ترى الباحثة أهمية الاستفادة من المبادرات المحلية الناجحة والتخطيط لتعميمها على مستوى إدارة التعليم والرفع فيها للوزارة لدراساتها والتوسع في تعميمها، كما تقترح أن لا يتم إيقاف المبادرات إلا وفق تقييم دقيق وباعتماد من هيئة تقويم التعليم والتدريب لتجنب الهدر، إضافةً لتحديد معايير دقيقة لاختيار العاملين في مبادرات التغيير تُبنى استناداً على الوصف الوظيفي للمهام التي تتطلبها المبادرة.

٥. **تحديات تشغيلية:** لخصت وزارة التعليم أبرز التحديات التشغيلية التي تواجهها وتضمنت:

أ/عدم كفاية المرافق التعليمية في المخططات السكنية: نظراً لما تشهده المملكة من التوسع العمراني في المدن والمحافظات والمشاريع الإسكانية الخاصة بوزارة الشؤون البلدية والقروية والإسكان وما رافق ذلك من تطوير في أنظمة البناء منها السماح بتعدد الطوابق وتجزئة الأراضي وما شهدته بعض المدن من مشاريع الإزالة فإن ذلك صاحبه ازدياد في عدد السكان في نطاق الحي دون توفير مرافق أو خدمات تعليمية إضافية تواكب هذا الاحتياج، إضافةً لطول إجراءات اعتماد وتخصيص المرافق التعليمية (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، كما أن المباني الحكومية تمثل ٧٢٪ ، بينما تمثل المباني المستأجرة ٢٣٪ من إجمالي المباني الدراسية (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

ب/تحديات التشغيل والصيانة والنظافة: أكدت وزارة التعليم على ضعف المخصصات المالية لبنود الصيانة والنظافة، حيث أن لديها ما يقارب عشرون ألف مبنى مدرسي، وتحتاج هذه المباني إلى مخصصات مالية كبيرة لإمكانية التعاقد مع المؤسسات والشركات لتنفيذ عقود الصيانة والنظافة وصيانة أجهزة التكييف بها، ويتم مخاطبة وزارة المالية وتزويدها بالاحتياجات المطلوبة قبل صدور الميزانية سنوياً، ولكن ترد المخصصات المالية السنوية أقل من المبالغ المطلوبة، ونتيجة لذلك فإن هذه المخصصات لا تكفي لتغطية جميع المباني المدرسية بعقود الصيانة والنظافة، حيث وصلت نسبة التغطية الحالية للمباني المدرسية في عقود الصيانة (٩٠٪)، وفي عقود النظافة (٥٠٪)، وفي عقود صيانة أجهزة التكييف (٨١٪). بينما تستهدف الوزارة الوصول لتغطية كافة المباني المدرسية بعقود الصيانة والنظافة (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

ج/تحديات الأمن والسلامة: يُمكن حصرها في ضعف المخصصات المالية المعتمدة لبنود صيانة تجهيزات السلامة المدرسية، (وزارة التعليم، ٢٠١٩).

د/ تحديات إدارة خدمات النقل المدرسي بعد إسنادها للقطاع الخاص: يؤثر النقل المدرسي على حركة المرور، فهو يقلل عدد السيارات التي تنقل الطلاب وبالتالي يساهم في تقليل الازدحام المروري (Pitso & Oladele, 2017)، وقد أوضحت وزارة التعليم (٢٠١٩) أن النقل المدرسي لا زال يعاني من ضعف في المخصصات المالية المعتمدة من وزارة المالية، وبالتالي فهي تواجه صعوبة الوفاء بكامل التزاماتها المالية لمقدمي خدمات النقل المدرسي خلال العام الدراسي على مستوى جميع مناطق المملكة، الأمر الذي يترتب عليه توقف خدمات النقل المدرسي

في بعض المناطق من حين لآخر، وأضاف المحرج (٢٠٢٠) بعض التحديات التي تواجه إدارة النقل المدرس، أبرزها ضعف التحفيز المادي و المعنوي للعاملين في إدارة خدمات النقل المدرسي، قلة الصلاحيات الممنوحة لهم و قلة البرامج التدريبية الموجهة لهم، انشغال العاملين في إدارة التعليم ببعض مهام شركة تطوير للنقل المدرسي، قلة عدد المشرفين التربويين وقلة توفير سائقين مؤهلين للنقل المدرسي، ضعف التزام الشركات الناقلة بشروط السلامة، قلة مشاركة العاملين في إدارة خدمات النقل المدرسي في التخطيط لعمليات النقل المدرسي و صنع القرارات، ضعف التواصل والتغذية الراجعة بين شركة تطوير للنقل التعليمي وإدارات التعليم، ضعف الاستعداد والتخطيط للنقل المدرسي في بداية العام الدراسي، تأخر شركة تطوير للنقل التعليمي في صرف مستحقات الشركات الناقلة، و متعهدي النقل في القرى والهجر، قلة الصلاحيات الممنوحة لمديري مكاتب شركة تطوير للنقل التعليمي في إدارات التعليم، ضعف متابعة شركة تطوير للنقل التعليمي للشركات الناقلة، ضعف نظام النقل المدرسي في برنامج نور.

بعض القضايا المتعلقة بإدارة التعليم العام:

تُعد وزارة التعليم من الوزارات الحيوية، والتي لا تثبت على حال، لأنها تتأثر بالتحديات العالمية والمحلية، وكل تغيير تقرره لمواجهة تحدي، يواجه بدوره تحديات لتنفيذه، ولأنه لا يمكن حصر القضايا المتعلقة بإدارة التعليم العام، فإن الباحثة حصرت القضايا الأحدث والأبرز، والمتمثلة في الفاقد التعليمي، تمهين التعليم، مؤشر ترتيب، دمج مكاتب التعليم، تطوير مسارات الثانوية العامة، الاستثمار الأمثل للكوادر البشرية والتوسع في رياض الأطفال.

١. **الفاقد التعليمي:** يمكن تعريف الفاقد التعليمي بأبسط صوره وفقاً (Pier et al., 2021) بأنه الفرق بين ما يُفترض اكتسابه وما اكتسبه الطلبة فعلياً.

وقبل جائحة كورونا كشف تقرير الاختبار الدولي TIMSS ٢٠١٩م أن العديد من الطلبة يفتقرون إلى المعرفة الأساسية في الرياضيات والعلوم، إذ لم يصل الكثير منهم إلى المعيار الدولي المنخفض، مما يعني افتقارهم للمعرفة الأساسية المتوقعة من المماثلين لهم عمراً، وهذه النتائج المنخفضة قياساً بمعايير الأداء الدولية تشير إلى انخفاض مقلق في جودة التعليم، لأن معرفة الطلاب المحدودة لن تسمح لهم بالمشاركة الكاملة في المجتمع الحديث الذي تسود فيه التقنية والاقتصاد القائم على المعرفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١)، ويجدر بالذكر زيادة الفاقد التعليمي عام ٢٠٢٠م خلال جائحة كورونا عند طلبة المراحل الأولية في مادة الرياضيات واللغة، ويتوقع أن يكون لهذا الفاقد آثار اجتماعية واقتصادية، فاستدراك



هذا الفاقد سيتطلب عدة سنوات، وأوضح الزغبيني (٢٠٢١) أنه يمكن إرجاع أسباب الفاقد التعليمي الحالي إلى سببين رئيسيين، أولهما انخفاض عدد ساعات وأيام التدريس الرسمي، فهناك ارتباط قوي بين انخفاض ساعات التدريس عن الحد الأدنى وبين زيادة الفاقد التعليمي، وثانيهما، ما تُشير إليه بعض الدراسات من أن جودة التعليم عن بعد أقل من جودة التعليم الحضوري سواءً على المستوى النوعي أم على المستوى الكمي.

وفي آخر تقرير لمؤشر التنمية البشرية أكدت الأمم المتحدة في أن جائحة كورونا تسببت في تراجع العالم لخمس سنوات في التعليم، فقد انخفض مؤشر التنمية البشرية لعامين على التوالي، في ٢٠٢٠ ٢٠٢١، وعاد إلى ما كان عليه في ٢٠١٦، وأوضحت أن هذا التراجع الهائل يشمل أكثر من ٩٠٪ من دول العالم (سكاي نيوز، ٢٠٢٢).

٢. تمهين التعليم:

تضمن قرار مجلس الوزراء رقم (١٠٨) وتاريخ ١٤٤٠/٢/١ هـ -القاضي بالموافقة على تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب- إعداد واعتماد المعايير المهنية لممارسة مهن التعليم العام، وتقويم تطبيقها، وبناء وتطبيق الاختبارات الخاصة بالكفاية المهنية للمعلمين ، وإصدار الرخص المهنية (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء، ٢٠١٨). وتضمنت لائحة الوظائف التعليمية إشارات إلى "الرخصة المهنية" في عدد من موادها، فقد عرفت بأنها "وثيقة تصدرها الهيئة وفق معايير محددة؛ يكون حاملها مؤهلاً لمزاولة مهنة التعليم بحسب رتب محددة ومدة زمنية محددة، وبحسب تنظيم الهيئة ولوائحها"، وجعلت الحصول على الرخصة المهنية من بين الشروط اللازمة للترقية من رتبة معلم ممارس أو معلم متقدم إلى الرتبة التي تليها (متقدم أو خبير على التوالي). ونصت على الحرمان من العلاوة السنوية "إذا لم يحصل المعلم عليها أو لم يجددها خلال الفترة المحددة، وقد أثارت هذه الإشارات عدة قضايا أهمها قضية "منح رخص مهنية حسب الرتب الواردة في لائحة الوظائف التعليمية (معلم ممارس، متقدم، خبير)، أي رخصة لكل رتبة، وثانيها التساؤل حول مدى حاجة القائمين من المعلمين أو القيادات المدرسية والإشراف التربوي على رأس العمل سنوات قبل صدور اللائحة، حيث يرى البعض صعوبة اشتراط رخصة مهنية لكل رتبة وظيفية (غير رتبة الوظيفة الأولى) دون أن تحقق مردوداً مهنيًا يمكن أن يسفر عن التحسين في تعلم الطالب، الذي هو غاية مقصد كل الجهود التعليمية، ويجد البعض أن "فاعلية المعلم" تتحدد من خلال النظر إلى مجموعة من السمات والخصائص لا يمثل الجانب المرتبط منها بالمعرفة

العلمية بمادة التخصص أو بالجوانب التربوية والذي يمكن قياسه من خلال الاختبارات سوى الجزء اليسير منها (الدوسري، د.ت).

٣. **مؤشر ترتيب "للمدارس"**: أطلقت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالتعاون مع وزارة التعليم "مؤشر ترتيب" الذي يرتب مكاتب وإدارات التعليم والمدارس بناءً على درجات طلابها وطالباتها في الاختبارات المعيارية (القدرات العامة والتحصيلي) خلال آخر ثلاثة أعوام دراسية، ويهدف مؤشر ترتيب إلى خلق روح من التنافس بين إدارات ومكاتب التعليم والمدارس بغرض تجويد التعليم العام، وتحسين مستوى التحصيل العلمي للطلاب والطالبات، كما يهدف المؤشر إلى إتاحة المعلومات حول أداء طلبة المدارس المختلفة وذلك لقيادات ومنسوبي قطاع التعليم العام، ويساعد الطلاب والطالبات وأولياء أمورهم في تحديد المدارس المناسبة لهم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٢).

٤. **دمج مكاتب التعليم**: ضمن قرار دمج مكاتب التعليم (بنين وبنات) تم بنسبة ١٠٠٪ اصدار تكاليفات جديدة وتدوير للقيادات من المديرين والمساعدین للشؤون التعليمية والمدرسية والخدمات المساندة بمكاتب التعليم (إدارة تعليم الرياض، ٢٠٢٢ أ)، وقد ترتب على هذا القرار تكليف ١٣٨٣ مشرفاً ومشرفة في ١٥ مكتب تعليم وفق حدودها الجغرافية الجديدة، و تقليص المقاعد الاشرافية وانهاء تكليف ٤٦ مشرفاً ومشرفة (إدارة تعليم الرياض، ٢٠٢٢ ب).

٥. **تطوير مسارات الثانوية العامة**: يهدف نظام المسارات للمساهمة في تحقيق متطلبات التنمية الوطنية المستقبلية في المملكة وفق رؤية ٢٠٣٠ من خلال إيجاد البدائل والفرص أمام الطالب؛ ليختار مساراً يناسب ميوله وقدراته، ويمده بالمهارات والكفايات الحديثة، التي تساعد في الإعداد للحياة، وإكمال تعليمه بعد الثانوي، كما تمنحه فرصة المشاركة في سوق العمل، فهو نظام تعليمي يتكوّن من تسعة فصول دراسية تُدرّس في ثلاث سنوات، تبدأ بالسنة الأولى المشتركة التي يدرس فيها الطالب مجالات علمية وإنسانية متنوعة، تليها سنتان تخصصيتان، يُسكّن الطالب فيما يتوافق مع ميوله وقدراته، ويشتمل نظام المسارات على خمس مسارات رئيسية هي: المسار العام، مسار علوم الحاسب والهندسة، مسار الصحة والحياة، مسار إدارة الأعمال والمسار الشرعي (وزارة التعليم، ٢٠٢٢ أ).

بيد أن برنامج تطوير المسارات الثانوية ولد بعض التحديات، أبرزها الحاجة لمعلمين قادرين على تدريس مواد في غير مجالات اختصاصهم؛ لعدم كفاية المتخصصين، مما استدعى استحداث برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر البشرية.

٦. الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية: أوضحت وزارة التعليم (٢٠٢٢ ب) أنها تهدف من خلال مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية لتطوير المعلمين والمعلمات في جميع مراحل التعليم العام وإتاحة الفرصة لهم للتدريس في تخصصات أخرى وذلك من شأنه:

- المساهمة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ م بإعداد الكوادر المؤهلة لتدريس تخصصات مستهدفة بما يتوافق مع متطلبات الميدان التعليمي.
- إكساب المعلمين والمعلمات المهارات والمعارف اللازمة التي تؤهلهم للتدريس في تخصصاتهم الجديدة مع الإبقاء والمحافظة على تميزهم في تخصصاتهم السابقة.

- رفع جودة التعليم ومخرجاته من خلال تمكين المعلمين والمعلمات معرفيًا ومهنيًا في تخصصات جديدة تخدم جميع مراحل التعليم العام.
- واستهدفت المرحلة الأولى تأهيل المعلمين في مجالات التفكير الناقد، الفنون، المهارات الحياتية والأسرية، التربية البدنية والدفاع عن النفس، في حين استهدفت المرحلة الثانية: الهندسة، الصحة والحياة، المالية، والقانون.

٧. التوسع في رياض الأطفال: تسعى الوزارة إلى تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠ ومنها مشروع الطفولة المبكرة، حيث عملت الوزارة على التوسع في إنشاء مدارس وفصول رياض الأطفال بدعم من برنامج تنمية القدرات البشرية كما توسعت في إسناد تدريس البنين بالصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي إلى معلمات، مما يتطلب اعتمادات في ميزانية الوزارة لتشغيل تلك المدارس والفصول. وتواجه الوزارة بعض التحديات في اعتماد تلك المشاريع ويطلب منها توجيه طلبات التمويل إلى برامج الرؤية؛ التي لا تمول البنود التشغيلية وفق الحوكمة المعتمدة (وزارة التعليم، ٢٠٢١ أ)، و أوضح وزير التعليم، أن نسبة الالتحاق برياض الأطفال نحو ١٧٪، واصفًا إياها بالنسبة المنخفضة، مشيرًا إلى أن التوسع في هذه المرحلة خيار استراتيجي لا غنى عنه لتطوير منظومة التعليم، وتحقيق نواتج تعلم أفضل لباقي مراحل التعليم، وفق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأضافت مدير عام الطفولة المبكرة في وزارة التعليم أن ٧١٪ من أولياء الأمور في المملكة يرون أهمية إلحاق أطفالهم برياض الأطفال، والحضانات، مشيرة إلى أن ٩٠٪ من دماغ الإنسان يتطور قبل سن الخامسة، فضلاً عن سهولة تغيير عقل الطفل في هذه المرحلة مقارنة بالقدرة على تغييره في سنوات متقدمة من عمره (الثميري، ٢٠١٩).

الخاتمة:

أصبح التجديد والتطوير في ظل المتغيرات الدولية والمحلية مطلباً لا غنى عنه لمواكبة التقدم العلمي والتقني، وللإسهام في التنمية الشاملة من أجل حاضرٍ زاهر وغدٍ مشرق، واستشعاراً من المملكة العربية السعودية للتحديات التي تواجه إدارة التعليم العام وضعت للتعليم ضمن رؤية ٢٠٣٠ أهدافاً طموحة، حتى يكون تعليمًا متميزًا قادرة على بناء جيل المستقبل، ولكن هذه الأهداف أيضًا تواجه العديد من التحديات، و تختلف التحديات التي تواجه إدارة كل منطقة تعليمية مع مثيلاتها، وحتى تتمكن إدارات التعليم من مواجهتها عليها أن تبدأ بتحليل الواقع ومن ثم تحدد التحديات الحالية والمتوقعة سواءً كانت إدارية، أو بشرية، أو فنية، أو مادية أو تعليمية أو غيرها، فدراسة الواقع وتحديد تحدياته هي الخطوة الأولى للتخطيط من أجل مواجهتها أو استثمارها في إحداث تغييرٍ مثمر.



المراجع العربية:

ادريس، محمد. (٢٠٢٢، يوليو). انخفاض كبير في معدل الإنجاب بالمملكة. أسترجمت في أكتوبر ١، ٢٠٢٢ من:

<https://www.argaam.com/streamer/comments/703013>

الأمانة العامة للجنة الوطنية للتحول الرقمي. (٢٠١٨). التقرير ربع السنوي لأعمال ومنجزات وحدة التحوّل الرقمي. أسترجمت في سبتمبر ١٠، ٢٠٢٢ من

<https://cutt.us/xwivl>

الأمم المتحدة. (٢٠٢٠). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد ١٩ وما بعدها.

أسترجمت في سبتمبر ١٠، ٢٠٢٢ من <https://cutt.us/hvwwT>

البابطين، أماني. (٢٠١٩). تنويع مصادر نظام تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية لمواكبة تطلعات رؤية ٢٠٣٠ ضوء التجربة الأمريكية. المجلة

الدولية التربوية المتخصصة. ٨(٩). ٦٩-٥٥.

البارقي، محمد. (٢٠٢١). الصعوبات التي تواجه حوكمة مبادرات التغيير في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات

والاجتماع، (٧٣)، ٩٥-١٢١

البراك، محمد. (٢٠١٩، أبريل ٢-٣). استراتيجية وحوكمة تقنية المعلومات بالوزارة [عرض ورقة]. اللقاء (١١) لمديري تقنية المعلومات بالرياض، فندق

هيلتون، الرياض.

البصري، منال. (٢٠١٨). تطوير القيادات المدرسية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل إدارة الأداء [اطروحة دكتوراه غير

منشورة]. جامعة الملك سعود

الثميري، عبدالسلام. (٢٠٢١، مايو ٢٦). وزير التعليم: ٣ فصول في العام الدراسي و ١٢ إجازة للمعلمين والطلاب. الاقتصادية. أسترجمت في سبتمبر ٨، ٢٠٢٢ من

<https://cutt.us/LBUrU>

الثميري، عبدالسلام. (٢٠١٩، ٢٣ يناير). التعليم: ١٧ % نسبة الالتحاق برياض الأطفال ونعمل لرفعها. الاقتصادية. أسترجمت في سبتمبر ٨، ٢٠٢٢ من:

https://www.aleqt.com/2019/01/23/article_1528626.html

الجابر، مريم. (٢٠٢٢، يوليو ٢٥). يوتيوب تستجيب لطلب السعودية وتحذف الإعلانات المخالفة. أسترجمت في أكتوبر ٣، ٢٠٢٢ من :

<https://cutt.us/g1CIn>



الجابري، سيف. (٢٠٢١، يونيو ١٤). ما هي التحديات في تحليل swot وانعكاساتها على المنظومة الإستراتيجية. البيان. استرجعت في سبتمبر ٩، ٢٠٢٢ من

<https://cutt.us/NIBZO>

الجرايدة، محمد. (٢٠١٢). تطوير أداة لقياس فاعلية إدارة الموارد البشرية في مؤسسات التعليم العام. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)، ٤١-٧١

الجوعاني، مجبل. (٢٠١٨). رؤية تربوية للتحديات المستقبلية التي تواجه الأمة العربية. المجلة العربية للبحوث في العلوم التربوي، ١(٢)، ٥٩-٦٧

الحربي، أمل. (٢٠١٧). تمويل التعليم في المملكة العربية السعودية: تحديات وبدائل. مجلة العلوم التربوية، ٢(١)، ٥٨-٨٧

الخنيفر، أمل. (٢٠١٨). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ وسبل التغلب عليها. مجلة كلية

التربية بجامعة الأزهر، ٣٧(١٧٨)، ١٧٩-٢٢٦

آل درع، طحنون. (٢٠٢٠). تطوير أداء قيادات مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التمكين الإداري [اطروحة دكتوراه غير

منشورة]. جامعة الملك سعود

الدوسري، إبراهيم. (د.ت). منح الرخص المهنية بناءً على اختبارات تصورات بحاجة إلى تصحيح. سبار. سبتمبر ١١، ٢٠٢٢ من <https://cutt.us/9bfti>

الردادي، أمينة. (٢٠١٢). التمكين الإداري لتدعيم القدرة على اتخاذ القرارات لدى المشرفين التربويين بمدينة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة].

جامعة أم القرى

رضوان، ماهر. (٢٠١٩). إصلاح نظام التعليم الإلزامي في فنلندا وسنغافورة وكيفية الاستفادة منه في مصر [رسالة ماجستير، جامعة كفر الشيخ]. قاعدة

معلومات دار المنظومة.

رؤية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠. استرجعت في سبتمبر ٩، ٢٠٢٢

من: <https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview/>

رياض، فاطمة. (٢٠١٠). الجامعة ومواجهة التحديات التكنولوجية. دار اليسير

الزغبيني، محمد. (٢٠٢١). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استرداكه. مجلة العلوم التربوية، ٣٣(٣)، ٥٤٣-٥٧٧

سكاي نيوز. (٢٠٢٢، سبتمبر ٨). بفعل كورونا العالم تراجع ٥ سنوات في ٣

ملفات. استرجعت في أكتوبر ٢، ٢٠٢٢ من: <https://cutt.us/2AxXp>



الشهري، حليلة. (٢٠١٩). تطوير أداء القيادات التربوية بإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء مدخل القيادة الموزعة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود

العرفج، نوره. (٢٠٢٠). التعليم العام المركزية واللامركزية في الإدارة التعليمية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٤ (١١)، ٢٣-٤٠

الطيب، عبد الإله. (٢٠١٩، أبريل ٢-٣). أمن المعلومات بالوزارة [عرض ورقة]. اللقاء (١١) لمديري تقنية المعلومات بالرياض، فندق هيلتون، الرياض.

عبد الحميد، صفاء. (٢٠٢٠، ٢١ يوليو). تلوث الهواء والماء وتأثيره على تعليم جديد. استرجعت في سبتمبر ٩، ٢٠٢٢ من: <https://cutt.us/DORYs>

العتيبي، دلال و المشعل، نوير. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه إدارة التعليم في منطقة عسير من وجهة نظر القيادات التعليمية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥ (١٠)، ٥٥-٦٥

العرفج، نوره. (٢٠١٩). التعليم العام المركزية واللامركزية في الإدارة التعليمية. المجلة العربية للتربية النوعية، ٤ (١١)، ٢٣-٤٠

عزيبي، مصباح. (٢٠٢١، يوليو ٨). التعليم عن بعد وتحدياته في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. صحيفة الوطن. استرجعت في سبتمبر ١١، ٢٠٢٢

من <https://cutt.us/taqio>

العسكر، عبد العزيز. (٢٠١٤). معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣٣)، ٩٧-١٦٨.

عمران ، خالد (٢٠٢١). ثورة المناهج التعليمية لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة رؤى مستقبلية. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، ١ (٨٥)، ١-١٨

العودة، عبدالعزيز. (٢٠٢١). معوقات إدارة التعليم الإلكتروني بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٧ (٥)، ٤٧٤-٥٠٦

غني، فايزة (٢٠٢٠). التميز القيادي النسائي وواقعه في المجال الأكاديمي في الجامعات السعودية. المجلة العربية للإدارة، ٤٠ (١)، ٢١٥-٢٢٦.

فتحي، ممدوح. (٢٠٠٥). الإمارات إلى أين ؟ : استشراف التحديات والمخاطر على مدى ٢٥ عاماً القادمة. مركز الإمارات للدراسات والإعلام

المخرج، عبدالكريم. (٢٠٢٠). واقع إدارة خدمات النقل المدرسي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالمنصورة. ١٠٧ (١)، ٤٨٥-٥٢٩

محمود، هاجر. (٢٠١٩، ٥ يوليو). الأجيال الجديدة والتغيرات الاجتماعية. المجلة. استرجعت في سبتمبر ٧، ٢٠٢٢ من: <https://cutt.us/5v8WY>
مخلوف، أسماء. (٢٠٢٠). التمكين الإداري لدى القيادات النسائية في جامعة جازان. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ٣٩ (١٨٨)، ٢٣٨-٣٠٦
مرشد، عبلة. (٢٠٢٠، يونيو ٦). تطوير التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠. صحيفة آراء سعودية. استرجعت في سبتمبر ١١، ٢٠٢٢ من

<https://www.saudiopinions.org/ar/36570/>

المعارك، أحمد. (٢٠١٩، أبريل ٢-٣). مشروع ترشيد الموارد التقنية [عرض ورقة]. اللقاء (١١) لمديري تقنية المعلومات بالرياض، فندق هيلتون، الرياض.

المعمري، سيف. (٢٠١٩، يناير ١٣). ١٧ توصية لمؤتمر الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم. صحيفة عمان. استرجعت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من

<https://cutt.us/EVu6p>

المنيع، محمد. (٢٠١٩، أكتوبر ١٤). أسباب تعثر بعض البرامج والمشاريع التربوية في التعليم العام. صحيفة سبق الالكترونية. استرجعت في سبتمبر ١٠، ٢٠٢٢ من

<https://sabq.org/saudia/pwfqtg>

ملاكوي، نازم. (٢٠٢٠). دور التعليم والتدريب الجامعي في تنمية مهارات المستقبل من وجهة نظر أساتذة الجامعات الحكومية الأردنية. مجلة الإدارة العامة، ٩١ (٢)، ٢٩٢-٢٣٥

الهدان، تغريد. (٢٠٢١). دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٧ (١٢)، ١٠٣-١٧

هيئة الخبراء بمجلس الوزراء. (٢٠١٨، ٢٣ أكتوبر). تنظيم هيئة تقويم التعليم والتدريب. استرجعت في سبتمبر ١٠، ٢٠٢٢ من

<https://laws.boe.gov.sa>

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢٠). الشباب السعودي بالأرقام. مركز التحليل الإحصائي ودعم القرار. استرجعت في سبتمبر ١٠، ٢٠٢٢ من

<https://cutt.us/MS21F>



الهيئة العامة للإحصاء. (د.ت). موقع المملكة العربية السعودية. أسترجمت في
سبتمبر ١١، ٢٠٢٢ من

<https://www.stats.gov.sa/ar/page/3>

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢١). تقدير عدد السكان لمنصف عام ٢٠٢١.

أسترجمت في سبتمبر ١١، ٢٠٢٢ من <https://cutt.us/6l3Eg>

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢٢). إحصاءات سوق العمل للربع الأول ٢٠٢٢.

أسترجمت في سبتمبر ١١، ٢٠٢٢ من <https://cutt.us/2spKr>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). مهنة التعليم وقيمتها في نظر المعلمين وقادة
المدارس: تقرير عن مشاركة المملكة العربية السعودية في المسح الدولي
للتعليم والتعلم (TALIS 2018). أسترجمت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من

<https://cutt.us/EBuqU>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢١). تقرير تيمز ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل
طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية
السعودية في سياق دولي. أسترجمت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من

<https://cutt.us/07LQs>

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٢، ٣٠ يناير). الهيئة تطلق مؤشر ترتيب
للمدارس. أسترجمت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من

<https://etec.gov.sa/ar/Media/News/Pages/-schools.aspx>

وزارة التعليم. (٢٠١٣). استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية
السعودية. أسترجمت في أكتوبر ٣، ٢٠٢٢ من :

<https://issuu.com/nany-alb/docs>

وزارة التعليم. (٢٠١٩). التقرير السنوي للتعليم العام. أسترجمت في سبتمبر ١٢،

٢٠٢٢ من: <https://cutt.us/tZjKM>

وزارة التعليم. (٢٠٢٠م). أبرز مؤشرات التعليم العام. أسترجمت في سبتمبر ١٢،

٢٠٢٢ من: <https://cutt.us/NGkDB>

وزارة التعليم. (٢٠٢١أ). التقرير السنوي للتعليم العام ٢٠٢١. أسترجمت في أكتوبر

٢، ٢٠٢٢ من: <https://cutt.us/25Cj7>

وزارة التعليم. (٢٠٢١ب). عام من التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: التقرير
السنوي للتعليم العام. أسترجمت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من:

<https://cutt.us/L7yAF>



وزارة التعليم، (٢٠٢٢). مسارات المرحلة الثانوية: وثائق تعريفية . أستر جعت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من: <https://cutt.us/FNsNs>
وزارة التعليم، (٢٠٢٢ أ). المسارات الثانوية. أستر جعت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من: <https://cutt.us/mfTfd>
وزارة التعليم، (٢٠٢٢ ب). تعميم برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية. أستر جعت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من:

<https://www.kharjtraining.net/index.php/register/circulars>
اليوسف، مصطفى. (٢٠١٧). الكفايات الإدارية اللازمة لمديري التعليم وفق متطلبات مجتمع المعرفة [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠٢٢، ٨ سبتمبر). المملكة تتقدم ٥ مراتب عالمية في مؤشر التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ٢٠٢٢ م .. وتحقق المرتبة ٣٥ عالمياً من بين ١٩١ دولة. أستر جعت في سبتمبر ١٢، ٢٠٢٢ من: <https://www.spa.gov.sa>

مواقع التواصل الاجتماعي

إدارة تعليم الرياض [@MOE_RYH]. (٩ سبتمبر ٢٠٢٢ أ). نسبة التكاليف الجديدة وتدوير للقيادات من المديرين والمساعدین للشؤون التعليمية والمدرسية والخدمات المساندة بمكاتب التعليم. [تغريدة]. تويتر:
https://twitter.com/MOE_RYH/status/15681900336386048

03

إدارة تعليم الرياض [@MOE_RYH]. (٩ سبتمبر ٢٠٢٢ ب). كلف ١٣٨٣ مشرفاً ومشرفة في ١٥ مكتب تعليم وفق حدودها الجغرافية الجديدة، بلغت فيها نسبة التكاليف الجديدة والتدوير ٥٠٪. [تغريدة]. تويتر:
https://twitter.com/MOE_RYH/status/15681940414597447

71

المراجع الأجنبية:

- Al Subaihi, Sh.(2016). *Challenges for Women Academic Leaders to Obtain Senior Leadership Positions in Higher Education in Saudi Arabia*[Doctoral dissertation]. Pepperdine University, California
Al Subaie, A., & Jones, K.(2017). *An Overview of the Current State of Women's Leadership in Higher Education in Saudi Arabia*



- and a Proposal for Future Research Directions. *Journal of Administrative Sciences*, (7)36, 2-15
- Omair, M., Alharbi, A., Alshangiti, A., Tashkandy, A., Alzaid, S., Almahmud, R., Almousa, M., Alenazi, E., Aldooh, F., & Binhazzaa, S. (2019). The Saudi Women Participation in Development Index. *Journal of King Saud University*, 32(1), 1233–1245.
- Palumbo, R., & Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: a literature review). *International Journal of Educational Management*, 33 (4), 734-752.
- Pier, L., Hough, H., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B., & Miller, R. (2021). *COVID-19 and the Educational Equity Crisis: Evidence on Learning Loss from the CORE Data Collaborative*. PACE, Policy Analysis for California Education.
- Pitso, T., & Oladele, A. (2017, October). *Evaluation of Urban Transportation Quality of Service of School Buses for Sustainable Development of Gaborone City, Botswana* [Paper presentation]. *International Conference on Sustainable Infrastructure*
- Vitiello, M. (2020). Future Education and Its Challenges: A Millennial's Perspective. *Cadmus*, 4(2), 282-290.
- Vrhovšek, E., & Spalević, Ž. (2011). The Perspectives of Development of Electronic Government in Serbia and EU Experience. *Megatrend Review*, 8(2).
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing Practices: Changing Education*. Springer.



المضامين التربوية المستنبطة من أحاديث الإحسان في صحيح البخاري

The educational implications derived from the hadiths on
charity in Sahih Al-Bukhari

إعداد

عبد الله بن مخضور المزمومي
Abdullah Makhdour Al Mazmoumi

طالب ماجستير - جامعة جدة - كلية التربية

د. مسلم بن عبد القادر مضوي
Dr. Muslim Abdul Qader Madawi

أستاذ أصول التربية المشارك - جامعة جدة - كلية التربية

Doi: 10.21608/jasep.2024.394983

استلام البحث: ١١ / ٩ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٠ / ١٠ / ٢٠٢٤

المزمومي، عبد الله بن مخضور ومضوي، مسلم بن عبد القادر (٢٠٢٤). المضامين
التربوية المستنبطة من أحاديث الإحسان في صحيح البخاري. *المجلة العربية للعلوم
التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٣٤٥ -
٣٧٦.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

المضامينُ التربويَّةُ المُستنبطَةُ من أحاديثِ الإحسانِ في صحيح البخاريّ المستخلص:

هدف البحث إلى استنباط المضامين التربوية، التعبدية والأخلاقية، من الأحاديث التي ورد فيها لفظ الإحسان من صحيح البخاري. ولتحقيق هذا الهدف؛ استخدم الباحث المنهج الوصفي، وفق المدخل الاستنباطي. وقد توصل الباحث إلى نتائج، من أبرزها: أن الإحسان يقوي العلاقة بين العبد وربّه، والخُلُق فيما بينهم، وله الأثر الكبير في إتقان العمل وتحقيق الصدق. والاهتمام بخُلُق الإحسان يحقق التقوى ومراقبة الله في السر والعلانية، وترك هذا الخُلُق هو سبب لكثير من الخلافات وسوء العاقبة.

الكلمات المفتاحية: المضامين التعبدية، المضامين الأخلاقية، الإحسان.

Abstract:

The aim of the research is to derive educational, devotional and moral contents from the hadiths in which the word “Ihsan” was mentioned from Sahih Al-Bukhari. To achieve this goal, the researcher used the descriptive method according to the deductive approach. The researcher reached results, the most prominent of which are: that Ihsan strengthens the relationship between the servant and his Lord and the creation among themselves, and it has The great impact is on the perfection of work, honesty, which achieves this great goal, attention to creating good deeds, which achieves piety, observing God in secret and public, and abandoning the creation of good deeds, which causes many disagreements and bad consequences.

Keywords: devotional contents, moral contents, charity.

مقدمة:

الحمد لله وكفى، والصلاة والسلام على معلم الناس الخير والهدى، وعلى آله وصحبه أجمعين، أمّا بعد

فإنه مما تميزت به الشريعة الإسلامية اعتمادها على أصليين عظيمين: كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، وقد تكفل الله بحفظ كتابه من التبديل والتحريف، أو الزيادة والنقصان، قال تعالى: { إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ } [الحج: ٩]. والقرآن



الكريم يحث المسلمين على ضرورة الالتزام بكل ما جاء به الرسول ﷺ ، ووجوب طاعته والافتداء به في جوانب الحياة كلها، سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية، والنظام التربوي الإسلامي جزء مما جاء به النبي ﷺ (الدخيل، ١٤٣٢، ٣٧). قال تعالى: { وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمُ عَنْهُ فَانْتَهُوا وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ } [الحشر: ٧].

والسنة النبوية لها مكانة عظيمة في التشريع الإسلامي؛ فهي الأصل الثاني بعد القرآن الكريم، والتطبيق العملي لما جاء فيه، وهي الكاشفة لغوامضه، المجلية لمعانيه، الشارحة لألفاظه ومبانيه، وإذا كان القرآن قد وضع القواعد والأسس العامة للتشريع والأحكام، فإن السنة قد عيّنت بتفصيل هذه القواعد، وبيان تلك الأسس، كما قال تعالى: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَلَا تُبْطِلُوا أَعْمَالَكُمْ } [محمد: ٣٣]، فالسنة النبوية بينت كل ما يحتاج إليه الإنسان، حتى في تعاملاته مع نفسه وغيره، فمطلوب منه الإحسان في كل ما يعمل أو يقوله، قال - ﷺ -: (إن الله كتب الإحسان على كل شيء) (مسلم، ١٩٥٥). وقد أمر الله تبارك وتعالى عباده بالإحسان أمراً مطلقاً عاماً، وكما أنه من أسباب محبة الله لعباده المحسنين لينالوا الأجر العظيم والخير العظيم، قال تعالى: { وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ } [البقرة: ١٩٥]. وهذا يشمل جميع أنواع الإحسان؛ لأنه لم يقيد بشيء دون شيء، فيدخل فيه الإحسان بالمال، والإحسان بالجاء، وتعليم العلم النافع، وقضاء حوائج الناس، من تفريج كرباتهم، وإزالة شداتهم، وعيادة مرضاهم، وتشجيع جنائزهم، وإرشاد ضالهم، وإعانة من يعمل عملاً، والعمل لمن لا يحسن العمل، ونحو ذلك، مما هو من الإحسان الذي أمر الله به. (السعدي، ١٤٢١، ٩٠).

والدارس لأحاديث الرسول ﷺ يجد فيها الكثير من والفوائد والقيم التربوية، التي لها الأثر البالغ في تعزيز القيم والأخلاق التي أوصى بها النبي ﷺ أصحابه رضي الله عنهم ومن جاء بعدهم؛ لذا جاءت هذه الدراسة لاستنباط المضامين التربوية من الأحاديث التي ورد فيها لفظ الإحسان في صحيح البخاري.

مشكلة الدراسة:

الإحسان فضيلة دعا إليها الإسلام، وأوصى الله بها عباده المؤمنين، وهي من أسباب محبة الله لعباده المحسنين، قال تعالى: { وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ } [البقرة: ١٩٥]. ورسولنا عليه الصلاة والسلام حريص على تعليم أمته كل ما ينفعهم، وتحذيرهم مما يضر بهم في الدنيا والآخرة.

وكشفت دراسة (الجهني، ١٤٣٠) أن أساس الوصايا النبوية مبنية على الرحمة والشفقة، والعبادة في الإسلام أداة تربوية لتزكية النفوس، ولا يمكن الاستغناء عنها

بحال من الأحوال. واشتملت الوصايا النبوية على أسس أخلاقية، تجعل الفرد المسلم يتحلى بالأخلاق الحميدة، التي تقوم عليها حياة الفرد والأسرة والمجتمع.

والإحسان خُلُقٌ يطبق في جميع العبادات، قال عليه الصلاة والسلام حينما سُئِلَ عن الإحسان: (أن تعبد الله كأنك تراه) (البخاري، ٥٠). والقُدوة أساس في التربية العملية؛ فالابن يتعلم من أبيه ما يشاهده، سواء ذلك خير أو شر، فيحرص المربي على مراقبة أقواله وأفعاله؛ فإنه قدوة لمن يراه أو يسمعه. وأشارت دراسة (الحيزان، ١٤٤١) إلى توجيه الآباء من خلال المساجد ووسائل الإعلام إلى كيفية تطبيق أنواع الإحسان للجيران عملياً، وإشراك الأبناء في الإحسان وتقديم المعروف، ويكون الآباء في ذلك قدوة حسنة. والإحسان من أهم أجزاء العملية التربوية، التي تساعد المربي على نجاحه، والوصول إلى أرقى الطرق والأساليب التربوية.

وأوضحت دراسة (الرشدي، ١٤٣٥) بأنه ينبغي أن يكون لدى المربي جميع المستلزمات لإيجاد نظرية تربوية كاملة أصيلة وعصرية، والأمة الإسلامية تملك أرقى عملية تربوية تعليمية عبر التاريخ، من خلال سيرة الرسول ﷺ وصحابته الكرام والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين.

ومن خلال خبرة الباحث في ميدان التعليم؛ اتضح أن تطبيق خُلُق الإحسان له دور كبير في إتقان العمل وتحسينه، وهو سبب للمحبة بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب فيما بينهم.

وعليه؛ فإن السؤال الرئيس للدراسة هو:

ما المضامين التربوية في الأحاديث التي ورد فيها لفظ الإحسان في صحيح البخاري؟
ويتفرع من السؤال الرئيس سؤالان فرعيان:

١- ما المضامين التعبدية في الأحاديث التي ورد فيها لفظ الإحسان في صحيح البخاري؟

٢- ما المضامين الأخلاقية في الأحاديث التي ورد فيها لفظ الإحسان في صحيح البخاري؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في التعرف إلى:

- المضامين التعبدية في الأحاديث التي ورد فيها لفظ الإحسان في صحيح البخاري.
- المضامين الأخلاقية في الأحاديث التي ورد فيها لفظ الإحسان في صحيح البخاري.

أهمية الدراسة:

- ١- الإحسان مطلب اجتماعي، يسهم في استقرار المجتمع، وتحقيق المحبة بين أفراد؛ لذلك كان سبباً في محبة الله للمحسنين، فالتعرف عليه في الأحاديث النبوية له أهمية خاصة في حياة الفرد والمجتمع.
- ٢- تسعى الدراسة إلى تأصيل المضامين التعبدية والأخلاقية المرتبطة بالإحسان في حياة المسلم؛ لارتباط الإحسان بكل شؤون ومجالات الحياة الإنسانية.
- ٣- استفادة المعلمين والطلاب من هذه الدراسة، بأن يكون الإحسان أساساً للتعامل فيما بينهم.
- ٤- تطبيق الإحسان يؤدي إلى الترابط والتماسك والمحبة بين أفراد المجتمع.
- ٥- الاهتمام بالبحث والدراسة لأحاديث النبي ﷺ التي تحت على الإحسان، واستخراج المضامين التربوية منها، وهذا يمثل هدفاً لتطبيق السُّنة النبوية الشريفة والعمل بها.
- ٦- استفادة الأسرة في وضع برامج توعوية لتطبيق خلق الإحسان بين أفرادها، بما يعود عليهم بالخير والسعادة.

مصطلحات الدراسة:

- المضامين (لغة): "هي ما في بطون الحوامل من كل شيء، كأنه تضمنه، وقال عبيد: هي ما في أصلاب الفحول. وهي جمع مَضْمُون، ويقال: ضَمَن الشيء بمعنى: تَضَمَّنَهُ، ومنه قوله: مَضْمُونُ الكتاب كذا وكذا. (ابن منظور، ٢٥٨، ١٤١٤).

والشَّكْل والمضمون: اللَّفْظ والمعنى، وفارغ المضمون: لا معنى له، ومضمون الكتاب ما في طَيِّه، ومضمون الكلام فحواه وما يُفهم منه. (عمر، ١٣٧١، ١٤٢٩).

المضامين التربوية اصطلاحاً:

"كافة المغازي والأنماط والأفكار والقيم والممارسات التربوية، التي تتم من خلال العملية التربوية لتنشئة الأجيال عليها، تحقيقاً للأهداف التربوية". (الغامدي، ١٤٠١، ٤٠).

التعريف الإجرائي:

القيم والمبادئ والتوجيهات التربوية، في الجوانب التعبدية والأخلاقية والاجتماعية، التي جاءت في أحاديث الإحسان في صحيح البخاري.

الإحسان في اللغة:

"فِعْلٌ ما ينبغي أن يفعل من الخير". (الجرجاني، ١٤٢٤، ١٦). أحسنَ إلى، أحسنَ يُحسِن، إحساناً، فهو مُحسِن، والمفعول مُحسَن (للمتعدّي).

يقال: أحسنَ الشَّخصُ: فعل ما هو حسنٌ، ضدَّ أساء، {إِنْ أَحْسَنْتُمْ أَحْسَنْتُمْ أَنْفُسَكُمْ} أحسنت: أجدت "أثَّقَ شَرًّا مِنْ أَحْسَنْتَ إِلَيْهِ" قد أحسنت إليَّ وأنعمت: زدت عليَّ الإحسان. (عمر، ٤٩٧، ١٤٢٩).

الإحسان اصطلاحاً:

لزوم النفس لكل مُستحسنٍ من الأقوال والأفعال. (السلمي، ١٤٢١، ٣٧٢).
التعريف الإجرائي:

بذل المعروف في عبادة الله، وإلى عباد الله، من قول أو فعل أو جاه.

منهج البحث:

يستخدم الباحث المنهج الوصفي وفق المدخل الاستنباطي، ويعرف المنهج الوصفي (عبيدات، ١٩٨٤، ١٨٧) بأنه: أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً وكمياً. والمدخل الاستنباطي يتناول النظر والتأمل في أمور جزئية ثابتة، واستنتاج واستخراج أفكار ومعلومات وفق أسس معينة. (الربيع، ١٤٣٣، ١٨٠).

ويستخدم الباحث المنهج في التأمل والتدبر في أحاديث الرسول ﷺ، التي ورد فيها لفظ الإحسان في صحيح البخاري، واستنباط المبادئ والقيم التربوية منها.

حدود البحث:

١. اقتصرَت الدراسة على البحث في الأحاديث التي ورد فيها لفظ الإحسان في صحيح البخاري، والتي ذكرها الشيخ: صالح بن حميد، في كتاب (نصرة النعيم في أخلاق الرسول الكريم)، وتشمل: الإحسان في عبادة الله، والإحسان إلى الخلق، ومنهم: الوالدان والزوجة والأولاد، ويشمل الإحسان أيضاً إلى الدواب والحيوانات. وعلى ذلك تقتصر هذه الدراسة بالبحث عن المضامين التربوية في (ثمانية) أحاديث؛ وهي:

٢. عن عبد الله بن عمرو - رضي الله عنهما - قال: أَقْبَلَ رَجُلٌ إِلَى نَبِيِّ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: أَبَايُكَ عَلَى الْهَجْرَةِ وَالْجِهَادِ، أَبْتَغِي الْأَجْرَ مِنَ اللَّهِ. قَالَ: (فَهَلْ مِنْكَ الْدِينَارُ أَحَدٌ حَيٌّ؟). قَالَ: نَعَمْ، بَلْ كِلَاهُمَا. قَالَ: (فَتَبْتَغِي الْأَجْرَ مِنَ اللَّهِ؟). قَالَ: نَعَمْ. قَالَ: (فَارْجِعْ إِلَى الْوَالِدَيْنِ فَأَحْسِنْ صُحْبَتَهُمَا). (البخاري، ٥٩٧٢).

٣. عن أبي سعيد الخدري - رضي الله عنه - سمع رسول الله صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يقول: (إِذَا أَسْلَمَ الْعَبْدُ، فَحَسَنَ إِسْلَامُهُ، يُكَفِّرُ اللَّهُ عَنْهُ كُلَّ سَيِّئَةٍ كَانَ رَفَعَهَا، وَكَانَ بَعْدَ ذَلِكَ الْقِصَاصُ: الْحَسَنَةُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا إِلَى سَبْعِ مِائَةٍ ضِعْفٍ، وَالسَّيِّئَةُ بِمِثْلِهَا، إِلَّا أَنْ يَتَجَاوَزَ اللَّهُ عَنْهَا) (البخاري، ٤١).

٤. عن أبي موسى - رضي الله عنه - أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: (ثَلَاثَةٌ لَهُمْ أَجْرَانِ: رَجُلٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ، آمَنَ بِنَبِيِّهِ وَآمَنَ بِمُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَالْعَبْدُ الْمَمْلُوكُ إِذَا أَدَّى حَقَّ اللَّهِ وَحَقَّ مَوْلَاهُ، وَرَجُلٌ كَانَتْ عِنْدَهُ أَمَةٌ فَأَدَّبَهَا فَأَحْسَنَ تَأْدِيبَهَا، وَعَلَّمَهَا فَأَحْسَنَ تَعْلِيمَهَا، ثُمَّ أَعْتَقَهَا فَتَرَوَّجَهَا؛ فَلَهُ أَجْرَانِ) (البخاري، ٩٧).
٥. عن عائشة رضي الله عنها قالت: جَاءَتْني امْرَأَةٌ معها ابْنَتَانِ تَسْأَلْنِي، فَلَمْ تَجِدْ عِنْدِي غَيْرَ ثَمَرَةٍ وَاحِدَةٍ، فَأَعْطَيْتُهَا فَفَسَمَتْهَا بَيْنَ ابْنَتَيْهَا، ثُمَّ قَامَتْ فَخَرَجَتْ، فَدَخَلَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَحَدَّثْتُهُ، فَقَالَ: (مَنْ يَلِي مِنْ هَذِهِ الْبَنَاتِ شَيْئًا، فَأَحْسَنَ إِلَيْهِنَّ؛ كُنْ لَهُ سِتْرًا مِنَ النَّارِ) (البخاري، ٥٩٩٥).
٦. عن ابن مسعود رضي الله عنه قال: قَالَ رَجُلٌ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، أَتُؤَاخَذُ بِمَا عَمَلْنَا فِي الْجَاهِلِيَّةِ؟ قَالَ: (مَنْ أَحْسَنَ فِي الْإِسْلَامِ لَمْ يُؤَاخَذْ بِمَا عَمِلَ فِي الْجَاهِلِيَّةِ، وَمَنْ أَسَاءَ فِي الْإِسْلَامِ أُخِذَ بِالْأَوَّلِ وَالْآخِرِ) (البخاري، ٧٩٢١).
٧. عن أبي هريرة - رضي الله عنه - قال: كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ بَارِزًا يَوْمًا لِلنَّاسِ، فَأَتَاهُ جَبْرِيلُ فَقَالَ: مَا الْإِيمَانُ؟ قَالَ: (الْإِيمَانُ أَنْ تُؤْمِنَ بِاللَّهِ، وَمَلَائِكَتِهِ، وَكُتُبِهِ، وَبِلِقَائِهِ، وَرُسُلِهِ، وَتُؤْمِنَ بِالْبَعْثِ) قَالَ: مَا الْإِسْلَامُ؟ قَالَ: (الْإِسْلَامُ أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ، وَلَا تُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا، وَتُقِيمَ الصَّلَاةَ، وَتُؤَدِّيَ الزَّكَاةَ الْمَقْرُوضَةَ، وَتَصُومَ رَمَضَانَ). قَالَ: مَا الْإِحْسَانُ؟ قَالَ: (أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ، فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ). قَالَ: مَتَى السَّاعَةُ؟ قَالَ: (مَا الْمَسْئُولُ عَنْهَا بِأَعْلَمَ مِنَ السَّائِلِ، وَسَأُخْبِرُكَ عَنْ أَشْرَاطِهَا: إِذَا وَلَدَتِ الْأُمَةُ رَبَّهَا، وَإِذَا تَطَاوَلَ رِعَاةُ الْإِبِلِ النَّهْمُ فِي النَّبْيَانِ، فِي حَمْسٍ لَا يَعْلَمُهُنَّ إِلَّا اللَّهُ)، ثُمَّ تَلَا النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (إِنَّ اللَّهَ عِنْدَهُ عِلْمُ السَّاعَةِ) [لقمان: ٣٤]، ثُمَّ أَدْبَرَ فَقَالَ: (رُدُّوهُ)، فَلَمْ يَرَوْا شَيْئًا، فَقَالَ: (هَذَا جَبْرِيلُ جَاءَ يُعَلِّمُ النَّاسَ دِينَهُمْ). (البخاري، ٥٠).
٨. عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: (لَا يَدْخُلُ أَحَدٌ الْجَنَّةَ إِلَّا أَرَى مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ لَوْ أَسَاءَ؛ لِيَزْدَادَ شُكْرًا، وَلَا يَدْخُلُ النَّارَ أَحَدٌ إِلَّا أَرَى مَقْعَدَهُ مِنَ الْجَنَّةِ لَوْ أَحْسَنَ؛ لِيَكُونَ عَلَيْهِ حَسْرَةٌ) (البخاري، ٦٥٦٩).
٩. عن أبي هريرة رضي الله عنه - قال: جاء رجل إلى الرسول صلى الله عليه وسلم فسأله فقال: يا رسول الله، مَنْ أَحَقُّ النَّاسِ بِحُسْنِ صَحَابَتِي؟ قَالَ (أُمُّكَ). قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: (أُمُّكَ). قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ: (أُمُّكَ). قَالَ: ثُمَّ مَنْ؟ قَالَ (أَبُوكَ) (البخاري، ٥٩٧١).

الدراسات السابقة:

بعد المطالعة في مصادر المعرفة الرقمية، والمكتبات الجامعية، ومركز الملك فيصل للبحوث العلمية؛ لم يطلع الباحث على بحث يتحدث عن مضامين تربوية ورد فيها لفظ الإحسان في جميع جوانبه، وكانت أقرب الدراسات السابقة للدراسة الحالية على النحو الآتي:

١- دراسة (السلمي، ١٤٢٧):

هدفت الدراسة إلى استنباط المضامين التربوية من الأحاديث الواردة في صحيح البخاري، ووضع تصور مقترح لتطبيقات مضامين العفو التربوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن سيرة الرسول ﷺ منهج تربوي متكامل للحياة؛ ليتأسى الناس بما جاء فيها من أخلاق رفيعة تنظم علاقة الإنسان في المجتمع الواحد.

٢- دراسة (المقوسي، ٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المضامين التربوية النازمة للعلاقات الزوجية المستنبطة من السيرة النبوية. واعتمد الباحث المنهج الوصفي والاستنباطي. ومن أهم نتائج الدراسة: أن الأسرة من أهم عوامل التنشئة الاجتماعية، وتعتبر أقوى الجماعات الاجتماعية في تكوين شخصية الفرد، وتوجيه سلوكه الفردي والاجتماعي، وتنمية القيم الإنسانية والأخلاقية لديه.

٣- دراسة (الحيزان، ١٤٤١):

هدفت الدراسة إلى توضيح مفهوم الجوار وأهميته في الإسلام، واستنباط بعض الأسس الإيمانية والممارسات الاجتماعية من أحاديث حقوق الجار في السُّنة النبوية. واستخدمت الدراسة المنهج الاستنباطي. ومن أهم نتائج الدراسة: توجيه الآباء من خلال المساجد ووسائل الإعلام إلى كيفية تطبيق أنواع الإحسان للجيران عملياً، وإشراك الأبناء في الإحسان وتقديم المعروف، ويكون الآباء في ذلك قدوة حسنة.

٤- دراسة (عبد الهادي، ٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى شرح أحاديث الإحسان التي ورد فيها الإحسان إلى الحيوان في الركوب والتحميل والحلب والذبح، وغيرها. وقد استخدم الباحث المنهج الاستقرائي التحليلي. ومن أبرز نتائج الدراسة: الإحسان قاعدة عظيمة تحوط حياة المؤمن من الخلل والزلل، ويقصد به إخلاص العمل لله مع إجادته وإتقانه.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١- أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (السلمي، ١٤٢٧)، ودراسة (المقوسي، ٢٠١٤)، ودراسة (الحيزان، ١٤٤١)، ودراسة (عبد الهادي، ٢٠١٨)، أنها تبحث في أحاديث الرسول - ﷺ وتكشف عن المضامين التربوية التي تجسد أخلاق الرسول ﷺ واتفقت مع دراسة (عبد الهادي، ٢٠١٨) في مبحث من جوانب الإحسان.

٢- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن دراسة (السلمي، ١٤٢٧)، ودراسة (المقوسي، ٢٠١٤)، ودراسة (الحيزان، ١٤٤١)، في موضوع الدراسة؛ فهذه الدراسة في موضوع الإحسان وتطبيقاته في الواقع المعاصر، بخلاف الدراسات المذكورة؛ فقد تنوعت موضوعاتها.

٣- استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- تصور عام للإطار النظري.

- اختيار المنهج المناسب للدراسة.

- الاطلاع على بعض المراجع والتوصيات والنتائج.

المبحث الأول: المضامين التربوية التعبدية

تمهيد:

العبادة تحيط بحياة الإنسان كلها، وهي تشمل نواحي كثيرة في حياة المسلم؛ فهي تحمي عقيدته، وتجعله ثابتاً على توحيد الله وإفراده بالعبادة، وتقوي الجانب الروحي لدى الإنسان، وتعوده الصبر، الذي هو الوسيلة الأولى لمواجهة مصاعب الحياة؛ فالعبادة تعلمنا الصبر واحتساب الأجر؛ فالصيام صبر، والحج تحمل للمشاق ويحتاج إلى صبر وكذلك العبادة تنمي شعور مراقبة الله وإخلاص العمل له، كما أنها تجعل شخصية المسلم متكاملة ومعتدلة، وتنمي فيه روح الإرادة، وتجعله يشعر بالعزة والتميز، وتحمي الفرد والمجتمع من القلق والشقاء، فالقرب من الله يجعل المسلم مطمئن الفؤاد ومرتاح النفس، قال تعالى: { أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ } [الرعد: ٢٨]. فالعبادة طريق للخلق الحسن، وإصلاح النفس وتركيتها، وترسيخ المبادئ الهامة في حياة المسلم؛ كتوحيد الله، وتقدير الوالدين، واحترام الوقت، وانتظام الحياة، وصيانة القيم.

والناظر في حياة الإنسان يلاحظ في جانب العبادة أنه إما فعلٌ شيء أو تركٌ شيء، وإما تفضيل أمور يحبها الله أو ترك أمور يبغضها الله، وهذا يدل على أن العبادة شاملة لجميع حياة الإنسان، وتشمل الواجبات والمستحبات. الغاية من خلق الإنسان:

غاية خلق الإنسان عبادة الله وحده لا شريك له، قال تعالى: {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ} [الذاريات: ٥٦]. وبكلمة التوحيد أرسل الله جميع الرسل ليدعوا بها أقوامهم، ويخبروهم بالغاية من خلقهم، قال تعالى: {اغْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ} [هود: ٨٤]. والعبادة تتضمن كمال الذل مع كمال الحب لله - سبحانه وتعالى . وتنقسم العبادة إلى أقسام، هي:

- العبادات الاعتقادية: وتشمل الإيمان بالله أنه المتفرد بالأمر، والخلق، والنفع والضرر، وإحياء الموتى، وإنزال المطر، وكل ذلك بيد الله وحده لا شريك له.
- العبادات القلبية: وتشمل التوكل على الله، والإنابة إليه، والخوف منه، ورجاء ما عنده، والمحبة والتوبة، وغيرها من العبادات القلبية.
- العبادات البدنية: وتشمل الصلاة، والحج، والصيام، وزكاة الفطر، والجهاد في سبيل الله.
- العبادات اللفظية: وتشمل قراءة القرآن، والذكر، والتسبيح، وتدبر القرآن، واستخراج ما تضمنه من فوائد تربوية وإيمانية واجتماعية.
- العبادات المالية: وتشمل الزكاة والنذور إذا كانت مالا، والنفقة في سبيل الله، والصدقة، وغيرها من العبادات. (مجلة البحوث الإسلامية، ص ١١٠).
- وللعبادة ثلاثة أركان تقوم عليها، ولا بد من اجتماعها جميعاً:
- المحبة: محبة العبودية المستلزمة للذل والخضوع والتعظيم وكمال الطاعة والخوف، وهو أن يعبد ربه خوفاً من عقابه، دون أن يدفعه الخوف إلى شيء من اليأس والقنوط، وعلى حسب المحبة يكون الخوف، وخوف المحبة لا يصحبه وحشة بخلاف خوف المسيء. والرجاء: وهو أن يقوم العبد بالعبادة على نور من الله، يرجو ثواب الله، ويرجو مغفرته وعفوه، ويطمع في مزيد إحسانه، دون أن يقع في شيء من الأمن من مكر الله.
- وتتمثل أهمية العبادة في أن الله سبحانه وتعالى خلق آدم، وأنزله إلى الأرض، وأسبغ عليه نعماً كثيرة لا تعد ولا تحصى، وجعل له العقل والسمع والإرادة، ثم أرسل إلى ذريته الرسل، وأنزل عليهم الكتب؛ لتعريفهم بخالقهم ورازقهم، وليعرفوا أمره ونهيه ووعدته وعيده، ومعرفة المقصد الأساس الذي من أجله خلقهم وأوجدتهم في هذه الأرض واستخلفهم فيها، ألا وهو عبادته وإخلاص العبادة له، والبراءة من كل معبود سوى الله. (الطيفلي، ١٤١٨، ٢٩٥).
- وتقتضي العبادة:

١. الالتزام بما شرعه الله ورسوله من الأوامر والنواهي والتحليل والتحريم.
٢. الذل والخضوع لله وحده، والمحبة لله تعالى وللرسول ﷺ .

٣. أن تكون العبادة عن إرادة وقصد، عن عُمَرُ بْنُ الْخَطَّابِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: (إِنَّمَا الْأَعْمَالُ بِالنِّيَّاتِ، وَإِنَّمَا لِكُلِّ امْرِئٍ مَا نَوَى، فَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ فَهَجْرَتُهُ إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ، وَمَنْ كَانَتْ هِجْرَتُهُ لِدُنْيَا يُصِيبُهَا أَوْ امْرَأَةٍ يَنْكِحُهَا، فَهَجْرَتُهُ إِلَى مَا هَاجَرَ إِلَيْهِ) (البخاري، ١).

٤. أن تكون حياة المسلم منضبطة بضوابط الشرع. (السعدي، ١٤٣٤، ٧٣٤)، فالإخلاص أمره عظيم ينبغي للمسلم الحرص عليه في جميع أعماله ولو كانت بسيرة، فالمخلص يبتغي الأجر والثواب من الله، ويرفعه الله به درجات، كما دل ذلك حديث عبدالله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما - قَالَ: (أَقْبَلَ رَجُلٌ إِلَى نَبِيِّ اللَّهِ ﷺ فَقَالَ: أَبَايُكَ عَلَى الْهَجْرَةِ وَالْجِهَادِ أَبْتَغِي الْأَجْرَ مِنَ اللَّهِ تَعَالَى. قَالَ: (فَهَلْ مِنْ وَالدَيْكَ أَحَدٌ حَيٌّ؟) قَالَ: نَعَمْ، بَلْ كِلَاهُمَا. قَالَ: (فَتَبْتَغِي الْأَجْرَ مِنَ اللَّهِ تَعَالَى؟) قَالَ: نَعَمْ. قَالَ: (فَارْجِعْ إِلَى وَالدَيْكَ فَأَحْسِنْ صُحْبَتَهُمَا)) (البخاري، ٥٩٧٢).

المطلب الأول: الإخلاص

لا يقبل أي عمل دون إخلاص لله - سبحانه وتعالى ومتابعة للنبي ﷺ بالإخلاص مطلب وشرط لقبول الأعمال، قال تعالى: {فَمَنْ كَانَ يَرْجُوا لِقَاءَ رَبِّهِ فَلْيَعْمَلْ عَمَلًا صَالِحًا وَلَا يُشْرِكْ بِعِبَادَةِ رَبِّهِ أَحَدٌ} [الكهف: ١١٠]، وهو خُلُقٌ من الأخلاق الحسنة الحميدة، التي هي سبب من أسباب دخول الجنة. والإخلاص هو إرادة وجه الله ظاهراً وباطناً بذلك العمل، رضاً لله وتجنب سخطه. (الرحيلي، ١٤٢١، ١٥).

ومن مقتضيات الإخلاص في حياة المسلم:

- أن يكون الإخلاص رقيباً على الإنسان، يمنع من المخالفات، ويدفعه إلى فعل الطاعات.

- يجعله دائماً مراقباً نفسه، ومحاسباً لها ظاهراً وباطناً.

- استجابة لأمر الله ورسوله في الغيب والشهادة. (الرحيلي، ١٤٢١، ١٦).

أولاً: أهمية الإخلاص في العمل:

خلق الله سبحانه وتعالى الخلق لعبادته وحده لا شريك له، وأمرهم بالإخلاص، قال تعالى: {وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ خُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقِيَمَةِ} [البينة: ٥]، وقال تعالى: {قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ} [الأنعام: ١٦٢]، وقال تعالى: {الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ} [الملك: ٢]، فالإخلاص هو روح العمل، ومن أهم أعمال القلوب، والمخلص لا يريد ثناء الناس ولا مدحهم؛ فيجد

حلاوة في القلب، وحب أهل السماء له، وهو أساس قبول الأعمال، وبه يوضع القبول للمخلص في الأرض، وبه تتحقق طمأنينة القلب له، ومحبة الناس له، وحسن الخاتمة، واستجابة دعائه، وحصول النعيم في قبره وفي الآخرة. (الدويش، مج ٢٣، ص ٢٧).

ثانياً: فضائل الإخلاص:

- ينجيك من إغواء الشيطان وإضلاله، قال تعالى: {قَالَ فَبِعِزَّتِكَ لأُغَيِّرَنَّكُمْ أَجْمَعِينَ} [ص: ٨٢].

- يطهر القلب من الحقد والغل والحسد.

- يورث نعيم الجنة.

- يزيل الكروب، ويخفف المصائب والهموم.

- طريق النصر والفوز.

إذا علم المسلم هذه الفضائل؛ يكون أشد تمسكاً بها وتطبيقاً لها ابتغاء الأجر والثواب من الله؛ لأن ذلك مما يعين على إخلاص العمل لله، والبعد عن مواطن الرياء، فالله الذي يجزي على الأعمال، فمن وجد خيراً فليحمد الله، ومن وجد غير ذلك فلا يلومَنَّ إلا نفسه.

ثالثاً: فوائد الإخلاص: ومنها: (حميد، ٢٠١٩، ص ١٤٠)

١- أساس قبول الأعمال عند الله.

٢- طمأنينة القلب والشعور بالسعادة.

٣- حصول الأمن والاهتداء في الدنيا، والثبات في الآخرة.

٤- تحرير العبد من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد.

٥- تقوية الإيمان، والبعد عن الفسوق والعصيان.

٦- تفرج شدائد الدنيا والآخرة.

رابعاً: الإخلاص وأثره التربوي:

الإخلاص سر من أسرار الله، يلقيه الله في قلب من يحب، ولا يقبل من العمل إلا ما كان خالصاً صواباً، فالعامل يحرص على الإخلاص؛ لأنه لب العمل، فالمخلص يشعر بالراحة أثناء وبعد العمل، فيعمل ليرضى الله عنه؛ فيمتلئ قلبه محبة وتعظيماً لله، فيحفظ أعماله من الرياء وخطره حتى يسلم قلبه من الزيغ وأمراض القلوب، فيفرق بين العادة والعبادة، ويعمل العمل اليسير ويجعل له الله الأجر الكثير، وقد يعطى ثواب أعمال لم يعملها بالنية الحسنة يكتبها الله له، والإخلاص يسطع نوره في النفس؛ فالإنسان حين ينسلخ من أهوائه، ويتبرأ من حوله وقوته؛ يقف بين يدي الله يرجو رحمته ويخاف عذابه. (الغزالي، ١٤٠٨، ص ٧١).

المطلب الثاني: التوبة

فالتوبة والإنابة إلى الله سبحانه وتعالى والإحسان في الأعمال الصالحة، والابتعاد عن المواطن التي تغضب الله؛ هي سبب لمغفرة الذنوب وقبول الأعمال ومضاعفة الحسنات، كما دل على ذلك حديث أبي سعيد الخدري - رضي الله عنه أنه سمع رسول الله ﷺ يقول: (إذا أسلم العبدُ فحسن إسلامه، يُكَفِّرُ اللَّهُ عَنْهُ كُلَّ سَيِّئَةٍ كَانَ رَفَقَهَا، وَكَانَ بَعْدَ ذَلِكَ الْقَصَاصُ: الْحَسَنَةُ بِعَشْرِ أَمْثَالِهَا إِلَى سَبْعِ مِائَةِ ضِعْفٍ، وَالسَّيِّئَةُ بِمِثْلِهَا إِلَّا أَنْ يَتَجَاوَزَ اللَّهُ عَنْهَا) (البخاري، ٤١). فالعفو والصفح من كرم الله على عباده، والإنسان مهما بلغ من الذنوب والمعاصي، ما لم يصل حد الكفر والشرك، فهو بإذن الله إذا تاب واستغفر؛ يغفر الله له، فما من كبيرة مهما عظمت إلا وعفو الله أعظم منها، فلا صغيرة إذا قابلك عدله، ولا كبيرة إذا واجهك فضله، ولذلك قال تعالى: { قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ } [الزمر: ٥٣] (قاسم، ١٤١٠، ص ١٢٧).

ومن رحمة النبي ﷺ بأمته يفتح لهم أبواب التوبة إلى الله، ويرغبهم فيها والرجوع إليه سبحانه وإذا أسلم العبد وحسن إسلامه، وصح اعتقاده، وندم على ما كان منه، وأقلع عما كان عليه من الكفر والذنوب والمعاصي؛ فإن الله يقبل التوبة، ويعفو عن السيئات، بل من كرم الله أنه يبذل السيئات إلى حسنات، قال تعالى: { إِلَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا فَأُولَئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا } [الفرقان: ٧٠]. ومن فضل الله وإحسانه على عباده أنه يجازي بالاجر والثواب الكثير على العمل القليل، وهذا من كمال فضله وواسع كرمه على عباده، فالحسنه بعشر أمثالها إلى سبعمائة ضعف، وبضاعف الله لمن يشاء أضعافاً كثيرة، وإذا أتى العبد بسيئة كتبت له سيئة واحدة، وإذا تاب واستغفر غفر له ما كان منه. (العسقلاني، ١٤٢١، ١٢٢).

أولاً: أهمية التوبة إلى الله تعالى:

حسن العبادة والتوبة توجب مغفرة الذنوب، فالله يحب العبد إذا تاب ورجع إليه وأناب، قال تعالى: { إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ التَّوَّابِينَ وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ } [البقرة: ٢٢٢]، فالتائب من الذنب كمن لا ذنب له، فيجب على المسلم إذا أذنب أو وقع في عمل يسخط الله أن يسارع إلى التوبة والندم والرجوع إليه - سبحانه .

ثانياً: شروط التوبة: (الزحيلي، م ج ١٢، ١٤١١، ص ١٧٣)

١- الإخلاص لله تعالى، والصدق في التوبة.

٢- الإقلاع عن المعصية وتركها بالكلية.

٣- الندم على ما كان من الذنوب والمعاصي.

٤- رد المظالم إلى أهلها، وطلب السماح ممن آذاهم.
ثالثاً: الأمر بالتوبة:

الله سبحانه وتعالى يأمر عباده بالتوبة والإنابة إليه، قال تعالى: {وَتُوبُوا إِلَى اللَّهِ جَمِيعًا أَيُّهَ الْمُؤْمِنُونَ} [النور: ٣١]، وكذلك في سنة النبي صلى الله عليه وسلم نجد الأحاديث التي ترغب في التوبة والإحسان مع الله سبحانه وتعالى فقد كان النبي ﷺ سيد المستغفرين، يستغفر في المجلس الواحد أكثر من سبعين مرة، عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: قال رسول الله ﷺ: (يا أيُّها الناسُ تُوبُوا إلى الله، فإنِّي أتوب في اليوم إليه مائة مرة). (مسلم، ٢٧٠٢). وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (والذي نفسي بيده، لو لم تُذنبوا لذهب الله بكم، ولجاء ب قومٍ يذنبون فيستغفرون الله؛ فيغفر لهم). (مسلم، ٢٧٤٩). وعن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي - ﷺ فيما يحكي عن ربِّه عزَّ وجلَّ قال: (أُذْنِبَ عَبْدِي ذَنْبًا، فَعَلِمَ أَنَّ لَهُ رَبًّا يَغْفِرُ الذَّنْبَ، اغْفِرْ لِي ذَنْبِي، فقال تبارك وتعالى: أُذْنِبَ عَبْدِي ذَنْبًا، فَعَلِمَ أَنَّ لَهُ رَبًّا يَغْفِرُ الذَّنْبَ، وبأخذ بالذَّنْبِ، ثم عاد فأذْنِبَ، فقال: أي رب، اغْفِرْ لِي ذَنْبِي، فقال - تبارك وتعالى: عبيدي أذْنِبَ ذَنْبًا، فَعَلِمَ أَنَّ لَهُ رَبًّا يَغْفِرُ الذَّنْبَ، وبأخذ بالذَّنْبِ، ثم عاد فأذْنِبَ، فقال: أي رب، اغْفِرْ لِي ذَنْبِي، فقال تبارك وتعالى: أذْنِبَ عَبْدِي ذَنْبًا، فَعَلِمَ أَنَّ لَهُ رَبًّا يَغْفِرُ الذَّنْبَ، وبأخذ بالذَّنْبِ، اعمل ما شئتَ؛ فقد غفرتُ لك) (البخاري، ٧٥٠٧). وعن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه عن النبي ﷺ قال: (إن الله عزَّ وجلَّ يبسط يده بالليل؛ ليثوبَ مُسيءُ النهار، ويبسط يده بالنهار؛ ليثوبَ مُسيءُ الليل، حتى تطلع الشمس من مغربها) (مسلم، ٢٧٥٩).

رابعاً: علامات صحّة التوبة:

أن يكون العبد بعد التوبة خيراً منه قبلها؛ فيكثر من عمل الصالحات، ومصاحبة أهل الصلاح، ويحرص على ترك المعاصي والسيئات، والابتعاد عن أهل الرِّبِّع والانجراف، وأن يكون الخوف مصاحباً له، فلا يأمن من مكر الله. وفي الحديث بيان رحمة الله بعباده؛ بفتح باب التوبة والرجوع إلى طاعته، وفيه دعوة إلى عدم تقنيط المذنب والعاصي من رحمة الله، وفيه أن التوبة النصوح تزيل الذنوب وتبذلها حسنات.

خامساً: التوبة وأثرها التربوي:

الاستغفار والتوبة يحسن فيها المرء علاقته مع ربه، والندم على ما كان منه من تقصير؛ فبذلك يكون محسناً مستجيباً لأمر الله تعالى وأمر الرسول ﷺ، فالمحسن إن أخطأ أحد في حقه يعفو ويغفر، ولا ينتظر الاعتذار، فيقابل السيئة بالحسنة، والتقصير بالصلة والبر، يحتسب الأجر والثواب من الله وحده لا شريك له، فلا ينظر لمدح أو

تكريم حتى يكون محسناً، بل ينظر في الآيات والأحاديث التي أعدها الله للمحسنين. وأولى الناس بالإحسان والعفو الأقربون من الوالدين والزوجة والأولاد والإخوان، ثم الأقرب فالأقرب.

المطلب الثالث: المكافأة على إتقان العمل

من فضل الله على عباده أنه ينعم عليهم، ويزيد لهم في الأجر والمثوبة، الحسنة بعشر أمثالها إلى سبعمئة ضعف، ويضاعف الله لمن يشاء برحمته وكرمه سبحانه، قال تعالى: {مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سَنَابِلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٌ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ} [البقرة: ٢٦١]. وعن أبي سعيد الخدري رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ: (إذا أسلم العبدُ فحَسُنَ إسلامُهُ؛ يكفر الله عنه كل سيئة كان زَلَفَهَا، وكان بعد ذلك القصاص، الحسنة بعشر أمثالها إلى سبع مئة ضعف، والسيئة بمثلها إلا أن يتجاوز الله عنها) (البخاري، ٤١). وهذا مما يجعل المسلم يحسن عمله، ويقترّب من ربه، ويعلم أنه قريب محسن يحب المحسنين، قال تعالى: {وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ} [آل عمران: ١٣٤]. أولاً: الأمور التي تساعد على الاستمرار في فعل الخير:

- ١- مضاعفة الحسنات والعفو عن الزلات.
- ٢- تحقيق العبودية لله سبحانه وتعالى.
- ٣- الجزاء من جنس العمل؛ فمن أحسن يجازى بإحسانه.
- ٤- التحفيز بالقول أو بالفعل من تكريم أو شكر.

ثانياً: أهمية المكافأة على العمل:

للمكافأة أثر في مواصلة العمل والاستمرار فيه، بل وفي الإبداع والتميز والعمل فوق المطلوب منه، ويدل على ذلك القرآن الكريم، قال تعالى: {هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ} [الرحمن: ٦٠].

وقال تعالى: {لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَىٰ وَزِيَادَةٌ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ أُولَٰئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ} [يونس: ٢٦].

وقال تعالى: {لِّلَّذِينَ أَحْسَنُوا فِي هَذِهِ الدُّنْيَا حَسَنَةٌ وَلَدَارُ الْآخِرَةِ خَيْرٌ وَلَنِعْمَ دَارُ الْمُتَّقِينَ} [النحل: ٣٠].

ثالثاً: أنواع المكافآت: (أبو حميد، ٢٠٢٠)

- ١- مادية:
- وتشمل المكافآت المالية، والدرجات، والعلاوات الاستثنائية مقابل العمل الذي قام به، والتأمين الصحي، والتعويضات، وإعانة مالية للزواج أو مولود، أو معايدة.
- ٢- معنوية:

عبارات وخطابات الثناء والشكر والتقدير، وتحسين ظروف العمل، وهذا مما يبيث روح العمل والإحسان فيه، وإتقانه وإتمامه على أكمل وجه.

رابعاً: حرص النبي ﷺ والصحابة رضي الله عنهم على المكافأة على المعروف: فالنبي ﷺ قدوة لنا، وحريص على تعليمنا جميع ما نحتاج إليه في حياتنا، والمسلم يتعلم أخلاق الرسول ﷺ ويعمل بها، ويعلم غيره، ومن جملة هذه الأخلاق المكافأة على العمل، فقد دل على ذلك حديث جابر بن عبد الله رضي الله عنه: (من صنّع إليه معروف فليجزه، فإن لم يجد ما يجزه، فليثن عليه؛ فإنه إذا أثنى عليه فقد شكره، وإن كتمه فقد كفره). (أبو داود، ٤٨١٣) (الترمذي، ٢٠٣٤).

وعن أسامة بن زيد رضي الله عنه قال رسول الله ﷺ: (من صنّع إليه معروف فقال لفاعله: جزاك الله خيراً؛ فقد أبلغ في الثناء). (الترمذي، ٢٠٣٥). وهذا يدل على أهمية المكافأة والثناء؛ فإن لها تأثيراً على العامل، مما يدعوه إلى الاستمرار في العمل والإحسان فيه.

خامساً: الأثر التربوي للمكافأة على العمل:

الطبيعة البشرية تحتاج إلى الثناء والشكر على ما يقوم به الشخص، وقد دل على هذا القرآن الكريم، ودلت عليه السنة النبوية، ففي المكافأة على العمل ارتياح النفس، وزيادة العطاء، وحب العمل وصاحب العمل، والتميز فيه، وهذا من الخلق الكريم ورد الجميل، الذي يدخل السرور ويطيب الصدور؛ فعلى المسلم أن يحرص على ما يقوي العلاقة بينه وبين أخيه.

المطلب الرابع: الإيمان وحسن الاتباع

الإيمان وحسن الاتباع من الأمور التي يزداد فيها المسلم من الحسنات حتى يبلغ الدرجات العلى، ويحصل على الخير الكثير من الله جل وعلا، والاعتناء والتأسي بالنبي ﷺ يكون في الاعتقاد والأقوال والأفعال وترك النواهي، مع القصد والإرادة، قال تعالى: {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا} [الأحزاب: ٢١]. وفي اتباع منهج النبي ﷺ كسب الأجر، وانسراح الصدر، والفوز العظيم، قال تعالى: {وَمَن يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَٰئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِم مِّنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَٰئِكَ رَفِيقًا} [النساء: ٦٩].

والإيمان بما جاء به الأنبياء عليهم السلام من الخير والهدى دليل على الاتباع وحسن العبادة، فالموفق من اتبع ما جاء به الأنبياء عليهم السلام من عند الله، فالغاية من إيجاد الخلق للعبادة وعدم الإشراك به، قال تعالى: {وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنسَ إِلَّا

لِيَعْبُدُونَهُ} [الذاريات: ٥٦]، فلا طريق لتحقيق العبادة إلا باتباع ما جاء به الرسل عليهم السلام .

ومن أركان قبول الأعمال عند الله تعالى اتباع ما جاء به النبي ﷺ ، وهذا يدل على أهمية متابعته ﷺ .

أولاً: الأمر بطاعة الله واتباع الرسول ﷺ :

وقد تواترت الآيات والأحاديث التي تحت على طاعة الله واتباع رسوله ﷺ قال تعالى: {قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَالرَّسُولَ} فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْكَافِرِينَ} [آل عمران: ٣٢]، وقال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ} فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا} [النساء: ٥٩]، وقال تعالى: {مَنْ يُطِيعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّى فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِظًا} [النساء: ٨٠].

ثانياً: من مظاهر اتباع النبي ﷺ - :

- ١ - التأسي به ﷺ ظاهراً وباطناً.
- ٢ - التحاكم بما جاء به ﷺ في الكتاب والسنة.
- ٣ - نشر سنته ﷺ ، والدفاع عنها، وتعليمها للآخرين.
- ٤ - الرضا بما جاء به النبي ﷺ من الخير والهدى.
- ٥ - تصديق القول والعمل بما جاء به النبي ﷺ .

ثالثاً: أهمية الإيمان في حياة المسلم:

الإيمان بالله هو الطريق الموصل إلى مراد الله، وتحقيق العبودية له سبحانه وتعالى ، وهو الموجّه والضابط لسلوك الإنسان، والدافع للخلق الحسن والتمسك بالفضائل واجتناب الكبائر والردائل.

رابعاً: ثمرات متابعة النبي ﷺ :

- ١ - نيل محبة الله، قال تعالى: {قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ} [آل عمران: ٣١].
- ٢ - العصمة من الزيغ والوقوع في البدع والمعاصي.
- ٣ - حياة القلب، فيكون عامراً بذكر الله وذكر النبي ﷺ .
- ٤ - مرافقة النبي ﷺ في الجنة.
- ٥ - الجزاء العظيم، والأجر الكبير، ومغفرة الذنوب. (زواري، ص ١١).

خامساً: ثمرات الإيمان:

- ١ - تحقيق توحيد الله في جميع الأحوال، فلا يخاف إلا من الله، ولا يرجو إلا الله، ولا يعبد إلا الله.

٢- كمال محبة الله وتعظيم أسمائه وصفاته.
٣- تحقيق العبودية بفعل الأوامر وترك النواهي.
٤- الراحة والطمأنينة في الدنيا والآخرة. (العثمين، ١٤٢٤، ص ٩٠).
سادساً: الأثر التربوي للإيمان في حياة المسلم:
يؤثر الإيمان على حياة المسلم؛ فيجعله يشعر بالراحة والطمأنينة والاستقرار النفسي، والإعانة على تكوين شخصية متزنة، فيعرف ويعي ما يقول وما يفعل، وتحرير عقله من الأوهام والخرافات؛ فلا يخاف إلا من الله، ولا يرجو إلا الله، ولا يتوكل إلا على الله، ولا يطلب إلا من الله، فيمتليء قلبه محبة وطمأنينة وسكوناً، فالتوحيد يجعل للمسلم قوة في تحمل الشدائد والمصائب والصعاب؛ فيجعله راسخاً كالجبل لا تضعفه الأهوال والفتن، فيدفعه ذلك إلى الصدق والشجاعة، فيكسب القيم الروحية والقيم المادية؛ فتصبح شخصيته متكاملة مهذبة، تتسم بخشوع القلب وخضوعه وجوارحه وتفكيره، فبذلك يتعرف على أسماء الله وصفاته، وتكون لها أثر على عبادته وأخلاقه، وترقى إلى البحث عن الطموح والوصول إلى أعلى الدرجات، والقرب من رب الأرض والسموات. (علي، ١٤٢٨، ص ٧١).
سابعاً: أمور تقوي الإيمان وتثبتته:

- ١- مراقبة الله في السر والعلانية.
- ٢- الإكثار من قراءة القرآن وتدبره، ومعرفة مراد الله منه.
- ٣- استشعار الوقوف بين يدي الله، والمحاسبة على أعمالنا.
- ٤- متابعة ما جاء به النبي ﷺ من الخير والهدى.
- ٥- البعد عن الذنوب والمعاصي وكل ما يغضب الله تعالى.

المطلب الخامس: تقديم حق الله على حق المخلوقين

فمن حسن الخلق أن يقدم المسلم حق الله تعالى على غيره؛ لأن الله خلقنا وأنعم علينا، وأمرنا بطاعته، فتقديم طاعة الله فيه محبة له، وامتنال أوامره، والبعد عن نواهيه، قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ} [الحجرات: ١]. ويدل على ذلك حديث أبي موسى - رضي الله عنه أن رسول الله - ﷺ قال: (ثَلَاثَةٌ يُؤْتَوْنَ أَجْرَهُمْ مَرَّتَيْنِ: رَجُلٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنَ بِنَبِيِّهِ، وَأَدْرَكَ النَّبِيَّ فَآمَنَ بِهِ وَاتَّبَعَهُ وَصَدَّقَهُ، فَلَهُ أَجْرَانِ، وَعَبْدٌ مَمْلُوكٌ أَدَّى حَقَّ اللَّهِ تَعَالَى وَحَقَّ سَيِّدِهِ، فَلَهُ أَجْرَانِ، وَرَجُلٌ كَانَتْ لَهُ أُمَةٌ فَعَدَّاهَا فَأَحْسَنَ غَدَاءَهَا، ثُمَّ أَدْبَاهَا فَأَحْسَنَ أَدْبَاهَا، ثُمَّ أَعْتَقَهَا وَتَزَوَّجَهَا، فَلَهُ أَجْرَانِ). ثُمَّ قَالَ الشَّعْبِيُّ لِلْخُرَّاسَانِيِّ: "خُذْ هَذَا الْحَدِيثَ بِغَيْرِ شَيْءٍ، فَقَدْ كَانَ الرَّجُلُ يَرْحَلُ فِيمَا دُونَ هَذَا إِلَى الْمَدِينَةِ" (البخاري، ٩٧).
أولاً: الحقوق التي يجب على المسلم القيام بها والإحسان فيها:

- ١ - توحيد الله وعدم الإشراك به، فالشرك بالله محبط لجميع الأعمال، وفيه سوء أدب مع الله؛ لأن الخالق لنا مستحق للعبادة وحده لا شريك له، قال تعالى: {وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ خُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلَاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ} [البينة: ٥].
 - ٢ - الصلاة في أوقاتها، وعدم التهاون بها أو تأخيرها عن وقتها بغير عذر؛ فالصلاة عماد الدين، فيجب على المسلم الإحسان في أدائها في وقتها بأركانها وواجباتها.
 - ٣ - الزكاة؛ فهي من أركان الإسلام التي أوجبها الله علينا، فنقدمها وأداؤها في وقتها، من غير تأخير ولا نقص ولا تهاون أو تضجر، دليل على إحسانك في أداء ما أمرك به الله عز وجل.
 - ٤ - الحج؛ ومن الإحسان في الحج أدائه على الفور، وعدم التكاسل أو التسويف؛ لأنه يجب على الفور.
 - ٥ - الصوم، وقد شرع الله الصوم ولم يكن المقصد منه حرمان من الأكل والشرب، بل تربية للنفس للوقوف عند حدود الله وأوامره. (الغزالي، ١٤٠٨، ص ٨).
- المطلب السادس: الإحسان فيما أنعم الله به علينا من المال**
- المال محبوب للنفس، وهو ما تقوم به أمور الناس، ويحرص بعض الناس على جمعه وكنزه، ويكون الإنفاق منه وإعطاء الفقراء والمساكين والمحتاجين منه فيه ثقل على النفس؛ لذلك جاء في القرآن والسنة الترغيب في بذل المال في أوجه الخير، والإحسان إلى الأقارب والجيران وللمن يحتاج إلى المساعدة، ولو بالشيء اليسير، قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ مِمَّنْ قَبْلَ أَنْ يَأْتِيَكُمْ يَوْمٌ لَا بَيْعَ فِيهِ وَلَا خُلَّةٌ وَلَا شَفَاعَةٌ وَالْكَافِرُونَ هُمُ الظَّالِمُونَ} [البقرة: ٢٥٤].
- أولاً: مواطن الصدقة والإنفاق:
- ١ - كفاية اليتيم والإحسان إليه: عن سهل بن سعد الساعدي رضي الله عنه قال: قال الرسول ﷺ : (أنا وكافل اليتيم في الجنة كهاتين، وأشار بأصبعيه يعني السبابة والوسطى) (البخاري، ٦٠٠٥).
 - ٢ - السعي على الأراامل والمساكين: عن صفوان بن سليم رضي الله عنه قال: قال الرسول ﷺ : (الساعي على الأرملة والمسكين كالمجاهد في سبيل الله، أو كالذي يصوم النهار ويقوم الليل) (البخاري، ٦٠٠٦).
 - ٣ - عتق الرقاب بالتقرب إلى الله.
 - ٤ - حفر الآبار.
 - ٥ - توريث العلم وتعليم الناس الخير. (القحطاني، ١٤٠٨).

ثانياً: ثمرات الصدقة والإحسان فيها:

- ١ - نيل محبة الله تعالى ومحبة رسوله ﷺ .
- ٢ - كسب الثواب والأجر العظيم.
- ٣ - إدخال السرور على المحتاج.
- ٤ - طهرة المال من الدُّنَس والآفات.
- ٥ - تزكية النفس وتطهيرها بإخراج الشُّح منها. (العلاف، ص ٢٠).

المطلب السابع: حسن إسلام المرء من أسباب مغفرة الذنوب

الله لطيف بعباده، يغفر لمن تاب ورجع إليه، فمن أساء الله جل وعلى (الغفار)، قال تعالى: {وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِّمَن تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى} [طه: ٨٢]. والتوبة معروضة ولو عمل العبد ما عمل من المعاصي، فهذا قال تعالى: "وإني لغفار" أي: كثير المغفرة والرحمة لمن تاب من الكفر والبدعة والفسوق، وآمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر، وعمل صالحاً من أعمال القلب والبدن وأقوال اللسان. (السعدي، ١٤٢١، ص ٥١١). فالتوبة تُجِبُّ ما قبلها، فتصبح صحيفة الإنسان بيضاء نقية، فيقبل على الله بقلب سليم من الآفات والمعائب، فيبدأ يشعر بالسعادة والطمأنينة، فالانكسار بين يدي الله، وإظهار الافتقار إليه، ولزوم العمل الصالح والمداومة عليه؛ يبذل الله به السيئات إلى حسنات، وهذا أعظم إحسان من الله، قال تعالى: {إِلَّا مَن تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا فَأُولَٰئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا} [الفرقان: ٧٠]. كذلك المربي مع من تحت يده إذا كان مقصراً في بعض واجباته، ثم تحسن مستواه، فلا ينظر للماضي، ولا يحاسبه على ما كان منه من تقصير، ولا يذكره بما كان منه، بل يبدأ معه صفحة جديدة وتعاملاً مختلفاً عما كان عليه، وكذلك الأب مع أبنائه، والزوج مع زوجته؛ حتى تكون الحياة مليئة بالحب والعفو عن الزلات، والبحث عن مكارم الأخلاق، والبعد عن الأمور التي تكرر صفوها.

المطلب الثامن: المحسن يفرح بإحسانه يوم الجزاء

فالذي يقدم الخير لا يندم؛ لأنه يتعامل مع رب كريم رحيم، يقبل الحسنة وينميها، ويعفو عن السيئة ويمحوها، فالحسنة بعشر أمثالها إلى سبعمائة ضعف، والسيئة بالسيئة وإن تاب محيت عنه، فمن أحسن في هذه الدنيا سوف يفرح بإحسانه، ويستبشر بأعماله الصالحة، قال تعالى: {هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ} [الرحمن: ٦٠]. هل جزاء من أحسن في عبادة الخالق، ونفع الخلاق، إلا أن يحسن الله إليه بالثواب العظيم، والفوز الكبير، والنعيم الدائم، والعيش الطيب، والخير الكثير (السعدي، ١٤٢١، ص ٨٣٢). فإذا علم المحسن هذا الثواب العظيم من الرب الكريم؛ يزداد

إحساناً إلى إحسانه، واستغفاراً وتوبة لما حصل منه من تقصير تجاه الخالق والمخلوقين.

أولاً: الأمر بالإحسان والترغيب فيه:

والمأمل في الآيات والأحاديث التي تحت على الإحسان والترغيب فيه يجد رغبة شديدة في فعل الخير والإحسان فيه، ومن الآيات التي تدل على ذلك قوله تعالى: {مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلُهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ} [الأنعام: ١٦٠]، وقوله تعالى: {إِنْ أَحْسَنْتُمْ أُحْسِنْتُمْ أَلَنْفُسَكُمْ وَإِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا فَإِذَا جَاءَ وَعْدُ الْآخِرَةِ لِيَسُوءُوا وُجُوهَكُمْ وَلِيَدْخُلُوا الْمَسْجِدَ كَمَا دَخَلُوهُ أَوَّلَ مَرَّةٍ وَلِيَبْتَلُوا مَا عَلُوا تَنْبِيْرًا} [الإسراء: ٧]، وقوله تعالى: {وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ} [البقرة: ١٩٥].

وعن شداد بن أوس رضي الله عنه قال: "ثنتان حفظتهما عن رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ قال: (إِنَّ اللَّهَ كَتَبَ الْإِحْسَانَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ، فَإِذَا قَتَلْتُمْ فَأَحْسِنُوا الْقِتْلَةَ، وَإِذَا ذَبَحْتُمْ فَأَحْسِنُوا الذَّبْحَ، وَلِئِدَّ أَحَدُكُمْ شَفْرَتَهُ، فَلْيُرْخْ ذَبِيحَتَهُ). (البخاري، ٣٥٦٠) (مسلم: ١٩٥٥).

ثانياً: ثمرات الإيمان باليوم الآخر:

- ١- انشراح الصدر وطيب النفس.
- ٢- جلب النِّعَم ودفع النَّقَم.
- ٣- المحبة والتواد بين المسلمين.
- ٤- منع الظلم والاعتداء على الآخرين.
- ٥- تعويد المؤمن على التغلب على المواقف الصعبة.
- ٦- بذل وتقويم النفس في طاعة الله. (عيسى، ١٤٣٣، ٦٧٩).

ثالثاً: الأثر التربوي للإيمان بيوم الجزاء والحساب:

يوم القيامة يوم مهول ويوم عظيم، يحتاج المسلم فيه إلى الحسنة الواحدة التي قد تكون سبباً لدخوله الجنة، فيزداد فرحاً وسروراً بما أعده الله له من النعيم المقيم والسعادة التي لا شقاء بعدها؛ فيذهب عنه التعب والمشقة التي حصلت له في الدنيا، من القيام بالطاعات وترك النواهي، ويتذكر ذلك اليوم يزداد المسلم طاعة لله، ويبتعد عن المعاصي؛ فيحفظ لسانه وبصره وسمعه وقلبه عما لا يحل، فيجعله متذكراً لهذا اليوم والوقوف بين يدي الله جلّ وعلا .

المطلب التاسع: سوء العاقبة يوم القيامة

فيتحسر المسلم على ما كان منه من العمل إذا لم يقم بما أمره الله به حق القيام، فيصيبه الندم إذا كان محسناً لم يزدد إحساناً، وإذا كان مقصراً ندم على

تقصيره، قال ﷺ في حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ : (لَا يَدْخُلُ أَحَدُ الْجَنَّةِ إِلَّا أَرَى مَقْعَدَهُ مِنَ النَّارِ لَوْ أَسَاءَ؛ لِيَزْدَادَ شُكْرًا، وَلَا يَدْخُلُ النَّارَ أَحَدٌ إِلَّا أَرَى مَقْعَدَهُ مِنَ الْجَنَّةِ لَوْ أَحْسَنَ؛ لِيَكُونَ عَلَيْهِ حَسْرَةً). (البخاري، ٦٥٦٩).

أولاً: من الأمور التي تعين على إتقان العمل:

- ١ - الإخلاص لله تعالى، وطلب الأجر والثواب منه.
- ٢ - تذكر يوم الحساب والمعاد إلى الله والوقوف بين يديه.
- ٣ - تذكر الخير الذي يعود إليك بإحسانك في عملك.
- ٤ - الجزاء من جنس العمل؛ فمن أحسن فله الحسنی، ومن أساء فعليها.

ثانياً: الأثر التربوي لمن أحسن في عمله أو حصل منه تقصير:

على المربي متابعة من تحت يده، فيتابعه ويوجهه ويعلمه ما ينفعه أو يعود عليه بالنفع والفائدة، وإن أخطأ يعدل السلوك الخاطيء؛ حتى لا يندم على فعله السيء إذا أساء فيه أو قصر، فيفوت عليه الخير الكثير، فيندم حين لا ينفع الندم. والإحسان في العمل يجعل المسلم يقوم بعمله حق القيام، ويتذكر الوقوف والجنة والنار والحساب، وأنه سيسأل عن تلك الأمانة التي تحملها وأنيطت به؛ لقول الرسول ﷺ : (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته؛ فالأمير الذي على الناس راع عليهم، وهو مسؤول عنهم، والرجل راع على أهل بيته، وهو مسؤول عنهم، والمرأة راعية على بيت بعلها وولده، وهي مسؤولة عنهم، وعبد الرجل راع على بيت سيده، وهو مسؤول عنه، ألا فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته) (البخاري، ٢٥٥٤).

فالحاكم والأب والمربي وغيرهم ممن أسند إليه أمانة يعلم أن إحسانه في عمله مأجور عليه، والإساءة فيه أو النقص محاسب عليه، فيبتعد عن كل ما يخل بالإحسان أو يضر به.

ثانياً: المضامين الأخلاقية

تمهيد:

الأخلاق هي عنوان الأمم والتقدم الحضاري، وهي وسيلة لكسب الثواب والأجر، وكسب القلوب وإدخال السرور على من تتعامل معه، ولأهمية الأخلاق وأثرها على المجتمع قال رسول الله ﷺ : (إنما بُعثت لأتمم صالح الأخلاق) (أخرجه أحمد، ٨٩٣٩).

وهذا يدل على أهمية الأخلاق في إصلاح حياة المسلم ومجتمعه، فالمسلم الموفق يحرص على تعلم أخلاق الرسول ﷺ حتى يكسب رضا الله تعالى، ويطبق أخلاق الرسول ﷺ في تعامله مع ربه ومع نفسه ومع أهله وجيرانه، وكل من له حق عليه،

وحتى الكافر له نصيب من حسن التعامل معه. (العويد، ١٤٣٣، ص ٩٥). والأخلاق الإسلامية قيم هادفة، تعمل لبناء المجتمع الإنساني على الصدق والمحبة، لتكون القيم والفضائل لها دور في بناء المجتمع وتماسك الأمة الإسلامية بالقيم السامية التي جاء بها القرآن الكريم، وعلمنا إياها الرسول ﷺ، التي تساهم في بناء المجتمع وفي تماسكه واستقراره ونشر الأمن فيه. (الموجان، ١٤٣٢، ص ٢٢).

أولاً: الأمر بامتنال الأخلاق الحسنة والبعد عن رذيلها:

الأخلاق الحسنة امتثال لأمر الله وأمر الرسول ﷺ، والناظر في كتاب الله يجد الآيات التي تأمر بالأخلاق الحسنة، قال تعالى: {إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ} [النحل: ٩٠]، وقال تعالى: {خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ} [الأعراف: ٢٠٠]، وقال تعالى: {وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ} [البقرة: ١٩٥]، وقال تعالى: {والله يحب الصابرين} [آل عمران: ١٤٦]، كذلك نهت عن الأخلاق المذمومة، قال تعالى: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الإِسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ} [الحجرات: ١١]، وقال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ وَلَا تَجَسَّسُوا وَلَا يَغْتَبَ بَEُضُكُمُ بَEُضًا} [الحجرات: ١٢]. وجاء في السنة الأمر بالأخلاق الحسنة، والحث عليها، عن أبي ذر رضي الله تعالى عنه قال: قال لي رسول الله صلى الله عليه وسلم : (اتَّقِ اللَّهَ حَيْثُمَا كُنْتَ، وَاتَّبِعِ السَّيِّئَةَ الْحَسَنَةَ تَمَحُّهَا، وَخَالِقِ النَّاسَ بَخْلٍ حَسَنٍ). (الترمذي، ١٩٨٧).

وعن جابر - رضي الله عنه أن رسول الله - ﷺ قال: (إن من أحبكم إليّ، وأقربكم مني مجلساً يوم القيامة، أحاسنكم أخلاقاً، وإن أبغضكم إليّ، وأبعدكم مني يوم القيامة، الثرثارون والمتشدقون والمتفيهقون. قالوا: يا رسول الله، قد علمنا الثرثارون والمتشدقون، فما المتفيهقون؟ قال: المتكبرون). (الترمذي، ٢٠١٨).

وإن الأخلاق أثقل شيء في الميزان، وإنها عبادة يصل بها صاحبها إلى درجة الصائم القائم. (الخراس، ١٤٣٠، ص ٣٦).

ثانياً: كيف نكسب الأخلاق الحسنة:

الأخلاق الفاضلة منزلة رفيعة، وارتباط قوي بالإيمان، ولأنها مما يمكن اكتسابه؛ فيسعى المسلم إلى معرفة الوسائل التي تعين على اكتساب الأخلاق الحسنة، ومن ضمن هذه الوسائل:

- ١- الدعاء: وهو سلاح قوي لكسب الأخلاق، وكان من دعاء النبي ﷺ : (اللهم آتِ نفوسنا تقواها، وزكِّها أنت خير من زكاها). (مسلم، ٢٧٢٢).
- ٢- المجاهدة: ببذل الطاقة وتحمل المشاق، قال تعالى: {وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا وَإِنَّ اللَّهَ لَمَعَ الْمُحْسِنِينَ} [العنكبوت: ٦٩].
- ٣- المحاسبة: وتكون بنقد النفس إذا ارتكبت خلقاً ذمياً، ومكافأتها إذا فعلت خلقاً حسناً.
- ٤- الصبر: فمن صبر ظفر، فإن كسب الأخلاق الحسنة يحتاج إلى صبر.
- ٥- قراءة القرآن بتدبر: فهو النور المبين، وكتاب الأخلاق، يهدي إلى الحق وأحسن الخلق.
- ٦- النظر في سير الصحابة والسلف - رضي الله عنهم ؛ لأنهم قدوة في كسب الأخلاق الفاضلة، والبعد عن سيئها.
- ٧- مصاحبة أصحاب الأخلاق الحسنة.
- ٨- تذكر خلق النبي ﷺ ، وأن خلقه أفضل الخلق، قال تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ} [الفلم: ٤]. (ابن عثيمين، ١٤١٥، ص ٣٢)، (الخراس، ١٤٣٠، ص ٥٨).

ثالثاً: فضائل الأخلاق في الإسلام:

للأخلاق فضائل عظيمة، ولها تأثير على الفرد والمجتمع؛ لما فيها من امتثال لأمر الله عز وجل ، وطاعة للرسول ﷺ، واقتداء به، فيصبح المسلم يمثل الأخلاق الفاضلة اقتداء بالنبي ﷺ ، فالأخلاق عبادة عظيمة، بها رفعة درجات المسلم، فيبلغ درجة صائم النهار قائم الليل، وكذلك هي من الأمور التي تكون سبباً لدخول الجنة والبعد عن النار، وبالأخلاق تسير الأمور وتكسب القلوب؛ فيكون لك الذكر الحسن، ويسلم من شر الخلق؛ فتتال محبة الله؛ فتصبح من خيار الناس، وتعيش في راحة بال وأطيب عيش. (الحمد، ١٤١٨، ص ٨١).

المطلب الأول: الاهتمام والحث على بر الوالدين والإحسان إليهما

فالوالدان هما سبب وجودك في هذه الحياة بعد فضل الله، والله جلّ وعلا أمر ببر الوالدين والإحسان إليهما، وقرن حقه بحقهما، قال تعالى: {وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا} [الإسراء: ٢٣]، وهذا يدل على عظم حق الوالدين، ووجوب القيام بحقوقهما والبر بهما قولاً وفعلًا، والبعد عن التضجر ورفع الصوت عليهما، وهذا من سوء الأدب مع الوالدين اللذين لهما السبق في الإحسان إليك، والصبر على تربيتك، والسهر على مرضك، والقلق على مستقبلك، فيجب على المسلم تقديم البر والإحسان إليهما، قال تعالى: {هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ} [الرحمن: ٦٠]، فبرُّ

الوالدين مقدم على كثير من الأمور؛ لقول النبي ﷺ في حديث عبدالله بن عمرو: أَقْبَلَ رَجُلٌ إِلَى نَبِيِّ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ فَقَالَ: أَبَايَعُكَ عَلَى الْهَجْرَةِ وَالْجِهَادِ، أُتْبِعِي الْأَجْرَ مِنَ اللَّهِ. قَالَ: (فَهَلْ مِنْ وَالدَيْكَ أَحَدٌ حَيٌّ؟) قَالَ: نَعَمْ، بَلْ كِلَاهُمَا. قَالَ: (فَتُبْنَعِي الْأَجْرَ مِنَ اللَّهِ؟) قَالَ: نَعَمْ. قَالَ: (فَارْجِعِي إِلَى وَالدَيْكَ فَأَحْسِنِ صُحْبَتَهُمَا) (البخاري، ٣٠٠٤).

أولاً: أهمية بر الوالدين وبذل الجهد في برهما:

بر الوالدين من أعظم الأمور التي أمر الله بها، وله الأثر البالغ في النفوس، والعيش بسعادة، والفوز بالأجر والثواب الجزيل، هما بابان للخير والجنة مفتوحان، فاغتنم الفرصة على البر بهما، فمهما بلغت من البر بهما فلن ترد شيئاً من جميلهما عليك، وبر الوالدين من أحب الأعمال إلى الله تعالى بعد الصلاة على وقتها، فعن عبدالله بن مسعود - رضي الله عنه قال: سألت النبي ﷺ صلى الله عليه وسلم: أَيُّ الْعَمَلِ أَحَبُّ إِلَى اللَّهِ؟ قَالَ: (الصَّلَاةُ عَلَى وَقْتِهَا). قَالَ: ثُمَّ أَيُّ؟ قَالَ: (ثُمَّ بَرُّ الْوَالِدَيْنِ). قَالَ: ثُمَّ أَيُّ؟ قَالَ: (الْجِهَادُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ). قَالَ: حَدَّثَنِي بِهِنَّ، وَلَوْ اسْتَرَدَّتْهُ لَزَانِي. (البخاري، ٥٢٧). فالمسلم يجاهد نفسه ليكون باراً بوالديه، متحملاً للمشاق في سبيل رضا الله تعالى ورضا الوالدين.

ثانياً: طرق بر الوالدين والإحسان إليهما:

- ١- الدعاء والاستغفار لهما في حال حياتهما أو بعد مماتهما.
- ٢- إشراكهما في الصدقات والأوقاف الخيرية.
- ٣- الإنفاق عليهما إذا كانا في حاجة وفقر.
- ٤- إدخال السرور والبهجة عليهما بنقل الأخبار الطيبة لهما.
- ٥- صلاح نفسك بإقامة الصلاة، ومراقبة الله، وتأدية الحقوق؛ فهي من أعظم البر بهما.

ثالثاً: ثمرات بر الوالدين:

- ١- رضا الوالدين سبب لرضا الله تعالى عنك؛ فعن عبدالله بن عمرو رضي الله عنهما قال: قال الرسول صلى الله عليه وسلم: (رضا الله في رضا الوالدين، وسخط الله في سخط الوالدين) (الترمذي، ١٨٩٩).
- ٢- بر الوالدين سبب لزيادة العمر والرزق، فعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: (مَنْ أَحَبَّ أَنْ يُبْسَطَ لَهُ فِي رِزْقِهِ، وَأَنْ يُنْسَأَ لَهُ فِي أَثَرِهِ، فَلْيَصِلْ رَحِمَهُ). (البخاري، ١٤٦٨).
- ٣- بر الوالدين سبب لمغفرة الذنوب.
- ٤- بر الوالدين أقرب طريق موصل للجنة.

- ٥- بر الوالدين سبب لبر ولدك بك؛ والجزاء من جنس العمل. (محمود، ص ١٢).
رابعاً: مما يعين على بر الوالدين:
١- الاستعانة بالله على برهما والإحسان إليهما.
٢- التفكير في فضائل البر وعواقب العقوق، واستحضار فضل الوالدين وما قدموه من إحسان.
٣- تعويد النفس على البر، وتذكر أن الجزاء من جنس العمل.
٤- قراءة سيرة الصحابة والسلف الصالح عن البر بالديهم.
٥- استشعار إدخال السرور على والديه بالبر بهما. (الحمد، ١٤١٨، ص ٣٨).
خامساً: الأثر التربوي لبر الوالدين والإحسان إليهما:
لبر الوالدين الأثر الإيجابي على النفس، وجزاؤه مقدم في الدنيا قبل الآخرة، ويجب الإحسان إلى الوالدين على ما قدموه لك قبل خروجك إلى هذه الدنيا، والاهتمام بك منذ خروجك إلى فراقك، فيجب على المسلم مجاهدة نفسه على البر بهما، ورد شيء من الجميل لهما؛ ابتغاء الأجر من الله، وليعلم أن الجزاء من جنس العمل؛ فمن أحسن إليهما سيسخر الله له من يبر به، ومن عقهما فلا يلومن إلا نفسه.
وفي البر الخير والبركة والسعادة في الدنيا والآخرة، وامتنال لأمر الله تعالى وأمر الرسول ﷺ، وبه يدخل السرور على والديه.

المطلب الثاني: الصدق

الصدق من سمات المؤمنين، وهو من الصفات التي أمر الله بها عباده، قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ} [التوبة: ١١٩]، وحث النبي ﷺ على الصدق بقوله: (إِنَّ الصَّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَصُدَّقُ حَتَّى يَكُونَ صَدِيقًا. وَإِنَّ الْكَذِبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبُ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَابًا) (البخاري، ٥٧٤٣). وهذا يدل على فضل الصدق وأهله، والحث عليه، والبعد عن الكذب وأهله. وقد أعد الله للصادقين الأجر والثواب العظيم، قال تعالى: {أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا} [الأحزاب: ٣٥]، فالصدق أمره عظيم، وقد أثنى الله على الصادقين وأعلى مرتبتهم وقدرهم، قال تعالى: {وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا} [النساء: ٦٩]، فالرجل الذي يتحرى الصدق يكتب عند الله صديقاً، وهي درجة ومنزلة عظيمة، وأفضل الصديقين على الإطلاق أبو بكر الصديق رضي الله عنه، الذي استجاب للنبي صلى الله عليه وسلم حينما دعاه للإسلام، وصدق النبي ﷺ حينما كذبه قومه في حادثة الإسراء والمعراج. (ابن العثيمين، ١٤٢٦، ص ٢٩٥).

أولاً: أهمية الصدق:

الله سبحانه وتعالى قسم الخلق إلى سعداء وأشقياء، فأهل السعادة هم من اتصفوا بالصدق في الأقوال والأفعال، فالسعادة ملازمة لأهل الصدق والتصدق، والصدق يزيد الإيمان، وهو طريق للنجاة والفوز، ولا ينفع العبد يوم القيامة إلا الصدق، فما أنعم الله على العبد بعد الإسلام بأفضل من الصدق، فهو من الأخلاق الأساسية التي يتفرع منه غيرها؛ فيتشعب منه الصبر والقناعة والزهد والرضا والأنس، وهناك ثلاثة أمور يتم الصدق بها: صدق القلب بالإيمان تحقيقاً، وصدق النية في الأعمال، وصدق الألفاظ في الكلام. والصدق طريق لكل خير من الأمن والمحبة والطمأنينة، والفوز بالجنة والنجاة من النار.

ثانياً: الصدق من صفات الأنبياء والمرسلين عليهم الصلاة والسلام :

فالمؤمن يقتدي بالأنبياء والمرسلين عليهم الصلاة والسلام ؛ ففي طريقهم الفوز والفلاح، ومن الأنبياء الذين ذكرهم الله وأثنى عليهم بالصدق: إبراهيم عليه السلام : { وَاجْعَلْ لِي لِسَانَ صِدْقٍ فِي الْآخِرِينَ } [الشعراء: ٨٤]، وإسحاق ويعقوب: { وَوَهَبْنَا لَهُمْ مِنْ رَحْمَتِنَا وَجَعَلْنَا لَهُمْ لِسَانَ صِدْقٍ عَلِيًّا } [مريم: ٥٠]، وإسماعيل عليه السلام : { وَادْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِسْمَاعِيلَ إِنَّهُ كَانَ صَادِقَ الْوَعْدِ وَكَانَ رَسُولًا نَبِيًّا } [مريم: ٥٤]، وإدريس عليه السلام : { وَادْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِدْرِيسَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا } [مريم: ٥٦]، ويوسف عليه السلام : { يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ } [يوسف: ٤٦]. (ابن القيم الجوزية، ١٤١٥، ص ٥١٨).

ثالثاً: ثمرات الصدق:

١- الصادق خير الناس عند الله: عن عبد الله بن عمرو قال: قيل لرسول الله ﷺ : أي الناس أفضل؟ قال: (كل مخموم القلب، صدوق اللسان). قالوا: صدوق اللسان نعرفه، فما مخموم القلب؟ قال: (هو التقي النقي، لا إثم فيه ولا بغي، ولا غل، ولا حسد) (رواه ابن ماجه، ٤٢١٦).

٢- حصول البركة في البيع والشراء: عَنْ أَبِي خَالِدٍ حَكِيمِ بْنِ حَزَامٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ قَالَ عَلَيْهِ الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ : (الْبَيْعَانِ بِالْخِيَارِ مَا لَمْ يَتَفَرَّقَا، فَإِنْ صَدَقَا وَبَيَّنَّا؛

بُورِكَ لهما في بَيَعِهِمَا، وَإِنْ كَذَبَا وَكُتِمَا؛ مُحَقَّ بَرَكَةُ بَيَعِهِمَا). (البخاري، ٢٠٧٩)، (مسلم، ١٥٣٢).

٣- طمأنينة القلب و النفس: عن أبي محمد الحسن بن علي بن أبي طالب رضي الله عنه قال عليه الصلاة والسلام: (دَغْ مَا يَرِيئُكَ إِلَى مَا لَا يَرِيئُكَ؛ فَإِنَّ الصَّدَقَ طُمَأْنِينَةٌ، وَإِنَّ الكَذِبَ رِيئَةٌ). (الترمذي، ٢٥١٨).

٤- الرقي إلى منازل الأخيار والأبرار والصادقين: قال تعالى: {وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا} [النساء: ٦٩].

٥- رضوان الله والفوز بالجنة: قال تعالى: {قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمُ يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ ۚ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ۚ ذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ} [المائدة: ١١٩].

٦- نيل محبة الله، ورسوله، والناس أجمعين.
رابعاً: الترغيب في الصدق من القرآن والسنة:

(أ) القرآن الكريم:

- قال تعالى: {وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا} [النساء: ٦٩].

- قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ} [التوبة: ١١٩].

- وقد وصف الله نفسه بالصدق، قال تعالى: {وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا وَعْدَ اللَّهِ حَقًّا وَمَنْ أَصْدَقُ مِنَ اللَّهِ قِيلًا} [النساء: ١٢٢].

(ب) السنة النبوية:

- عَنْ عَبْدِ اللَّهِ بْنِ مَسْعُودٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: (إِنَّ الصِّدْقَ يَهْدِي إِلَى الْبِرِّ، وَإِنَّ الْبِرَّ يَهْدِي إِلَى الْجَنَّةِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَصْدُقُ حَتَّى يَكُونَ صِدِّيقًا. وَإِنَّ الْكُذْبَ يَهْدِي إِلَى الْفُجُورِ، وَإِنَّ الْفُجُورَ يَهْدِي إِلَى النَّارِ، وَإِنَّ الرَّجُلَ لَيَكْذِبُ حَتَّى يُكْتَبَ عِنْدَ اللَّهِ كَذَابًا) (البخاري، ٥٧٤٣).

- عن عبد الله بن عمرو بن العاص أن رسول الله ﷺ قال: (أربع إذا كنَّ فيك فلا عليك ما فاتك من الدنيا: حفظُ أمانةٍ، وصدقُ حديثٍ، وحسنُ خلقٍ، وعِفَّةٌ في طُعْمَةٍ). (مسند أحمد، ٦٦٥٢).

- وعن عبادة بن الصامت رضي الله عنه أنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (اضمنوا لي ستاً من أنفسكم أضمن لكم الجنة: اصدقوا إذا حدثتم، وأوفوا إذا وعدتم، وأدوا إذا اتتمتم، واحفظوا فروجكم، وغضوا أبصاركم، وكفوا أيديكم). (رواه أحمد، ٢٢٨٠٩).

- وعن أبي سفيان في حديثه في قصة هرقل (عظيم الروم) قال: (أخبرني أبو سفيان، أن هرقل قال له: سألتك ماذا يأمرُكم؟ فرعمت: أنه أمرُكم بالصلاة، والصدق، والعفاف، والوفاء بالعهد، وأداء الأمانة، قال: وهذه صفة نبي) (البخاري، ٢٦٨١)، (مسلم، ١٧٧٣).

خامساً: صور الصدق:

١- صدق اللسان: وهو أشهر أنواع الصدق، ويكون في الأخبار إما في الماضي أو في المستقبل، ويدخل فيه الوفاء بالوعد أو إخلافه، فيجب على كل عبد أن يحفظ لسانه فلا يتكلم إلا بالصدق.

٢- صدق النية والإرادة: ويكون بالإخلاص، وهو الباعث في الحركات والسكنات.

٣- صدق الوفاء: بالعزم أن يصدق بما عاهد عليه الله في الأقوال والأفعال حتى يتوفاه الله، قال تعالى: {مِنَ الْمُؤْمِنِينَ رِجَالٌ صَدَقُوا مَا عَاهَدُوا اللَّهَ عَلَيْهِ مِنْهُمْ مِّنْ فَضْلٍ نَّحْبُهُ وَمِنْهُمْ مَّنْ يَنْتَظِرُ وَمَا بَدَّلُوا تَبْدِيلًا} [الأحزاب: ٢٣].

٤- الصدق في مقامات الدين: وهو أعلى الدرجات وأعزها، فالصدق في الخوف والرجاء والتعظيم والزهد والرضا والتوكل، وغيرها، من الأمور التي يحبها الله عز وجل. (السقاف، ١٤٣٤، ص ٦٧).

سادساً: الأثر التربوي للصدق:

من آثار الصدق تربية النفس وضبطها؛ فالصادق يجاهد نفسه على قول وفعل الصدق؛ لأن النفس أمارة بالسوء، فمع تذكر أجر الصدق، وأنه يهدي إلى البر والجنة؛ يصبر المؤمن عليه؛ لأن عاقبته خير، فالصادق يتعامل مع رب كريم رحيم، يجزيه على صدقه في يوم لا ينفع فيه مال ولا بنون، قال تعالى: (قَالَ اللَّهُ هَذَا يَوْمُ

يَنْفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ [المائدة: ١١٩]. فالصدق يُنجي الإنسان، ويشعره بالراحة وسعة البال؛ لأنه يتخلق بصفة من صفات الله تعالى، وقد اتصف بها الأنبياء عليهم السلام، وهذا يجعل المسلم يتحرى الصدق، ويفرح به. والصدق يأتي بالتعويد عليه، وإلزام النفس ذلك، فالأب يلزم نفسه الصدق؛ تربية لنفسه ولمن تحت يده، وكذلك المربي والمعلم، ومن تحت أيديهم؛ وبذلك يعم الصدق، وينتشر بين الناس؛ فيعيش الناس بسلام وثقة فيما بينهم، وتزيد المحبة والألفة، وتذهب الشحناء والبغضاء.

الخاتمة

دراسة السُّنة النَّبَوِّية، وتتبع آثارها؛ تجعل العاقل يدرك أهميتها وحثها على مكارم الأخلاق، وبالنظر في أحاديث الإحسان التي ورد ذكرها في صحيح البخاري، فقد توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، وكان من أبرزها:

النتائج:

- ١ - خُلِقَ الإحسان من الأخلاق التي يحبها الله عزَّ وجلَّ ، والتي أوصى بها عباده، قال تعالى: (وأحسنوا إن الله يحب المحسنين) [البقرة: ١٩٥].
- ٢ - عناية السُّنة النَّبَوِّية بِخُلُقِ الإحسان، وأنه أساس كل خُلُق؛ لقول النبي ﷺ : "وخالق النَّاسَ بِخُلُقٍ حَسَنٍ".
- ٣ - خُلِقَ الإحسان يدعو المسلم إلى اتباع النبي ﷺ ظاهراً وباطناً.
- ٤ - التوبة والرجوع إلى الله تعالى يبيث في النفس التقاؤل، ويبعث الأمل، ويزيد العطاء.
- ٥ - مراقبة الله في السر والعلانية تنشئ فرداً صالحاً صادقاً، لا يخشى إلا الله تعالى.

التوصيات:

- ١- أهمية القدوة الصالحة والارتباط بها، من الآباء والأمهات والمربين؛ لما لها من الأثر العظيم في نفوس النشء.
- ٢- أهمية الإحسان في حق الله تعالى، وحقوق الخُلُق؛ لما يترتب عليه من الأجر العظيم، وكسب القلوب.
- ٣- تفعيل دور وسائل الإعلام المختلفة في تطبيق خُلُقِ الإحسان.

- ٤- الاهتمام باستنباط المضامين التربوية من القرآن والسنة النبويّة، وتفعيلها في العملية التربوية.
- ٥- تعميق معنى الإحسان بين أفراد المجتمع الإسلامي، وأهمية التواصل به، من خلال عرض سيرة الرسول ﷺ والصحابة رضي الله عنهم .

المراجع

- ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث، ١٤١٩هـ.
- الجرجاني، علي، التعريفات، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.
- الجهني، المضامين التربوية المستنبطة من الوصايا النبوية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ٢٠١٠م.
- الحيزان، المضامين التربوية المستنبطة من أحاديث حقوق الجار في السُّنة النبوية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، ١٤٤١هـ.
- الدخيل، محمد عبد الرحمن، مدخل إلى أصول التربية، دار الخريجي، ١٤٣٢هـ.
- الربيعية، عبد العزيز، البحث العلمي: حقيقته ومصادره ومادته ومناهجه وكتابه وطابعه ومناقشته، مكتبة العبيكان، ١٤٣٣هـ.
- الرشدي، براك، المضامين التربوية في أحاديث كتاب العلم من صحيح البخاري، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢٠١٤م.
- السعدي، عبد الرحمن، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، مؤسسة الرسالة، ١٢٢١هـ.
- السلمي، عبد المحسن، المضامين التربوية للفقو الواردة في صحيح البخاري وتطبيقاته، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، ١٤٢٧هـ.
- عبد الهادي، حلمي، شرح أحاديث الإحسان إلى الحيوان، مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث، ٤، ٢٠١٨م.
- عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد، البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، دار الفكر، ١٩٨٤م.
- عمر، أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ١٤٢٩هـ.
- الغامدي، حمد، العلاقات الإنسانية في الفكر الإداري الإسلامي، رسالة ماجستير، ١٤٠١هـ.
- المقوسي، ياسين علي، المضامين التربوية النازمة للعلاقات الزوجية المستنبطة من السيرة النبوية المطهرة، رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن، ٢٠١٤م.



دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم

**The Role of Volunteering in Developing Soft Skills among
University of Tabuk Students from Their Perspective**

إعداد

عزيزه دخيل الله المطيري
Azieza Dakhil Allah Al-Mutairi

ماجستير التربية في أصول التربية - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

أ.د/ محمد عبد الله عسيري
Prof. Mohammed Abdullah Asiri

أستاذ علم النفس التربوي كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

Doi: 10.21608/jasep.2024.394984

استلام البحث: ١١ / ٩ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٠ / ١٠ / ٢٠٢٤

المطيري، عزيزه دخيل الله وعسيري، محمد عبد الله (٢٠٢٤). دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٣٧٧ - ٤٠٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية تبعاً للمتغيرات الآتية: (الجنس، التخصص، عدد الساعات التطوعية المكتسبة)، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة تكونت من (٣١) عبارة موزعة على خمسة محاور: (التخطيط، الاتصال والتواصل، العمل ضمن فريق، اتخاذ القرار، التفكير الناقد)، وطبقت على عينة البحث البالغ عددهم (٣٢٨) من طلبة جامعة تبوك، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS)، وتوصل البحث إلى نتائج، منها: بلغ المتوسط الحسابي لدور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة (٤.٤٥) بانحراف معياري (٠.٥٤) وبدرجة مرتفعة، وبينت النتائج أن ترتيب المحاور وفقاً للأهمية النسبية جاء كالآتي: محور العمل ضمن فريق في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٤٨) بانحراف معياري (٠.٤٩) وبدرجة مرتفعة، ومحور الاتصال والتواصل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤.٤٧) بانحراف معياري (٠.٥٣) وبدرجة مرتفعة، محور التخطيط في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤.٤٧) بانحراف معياري (٠.٥٦) وبدرجة مرتفعة، محور اتخاذ القرار في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤.٣٨) بانحراف معياري (٠.٦١) وبدرجة مرتفعة، ومحور التفكير الناقد في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤.٣١) بانحراف معياري (٠.٦٧) وبدرجة مرتفعة. كما دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عينة البحث تبعاً لمتغير الجنس. وفي ضوء النتائج تم تقديم عدة توصيات، منها: نشر ثقافة العمل التطوعي واكتساب المهارات الناعمة من خلال إقامة الملتقيات والبرامج التدريبية.

الكلمات المفتاحية: العمل التطوعي، المهارات الناعمة، طلبة جامعة تبوك.

Abstract

The aim of this research is to identify the role of volunteering in developing soft skills among Tabuk University students from their perspective and to reveal statistically significant differences according to the following variables: (gender, major, number of volunteer hours acquired). To achieve the objectives of the research, the researcher used a descriptive survey method and designed a questionnaire



consisting of 31 statements distributed across five axes: (planning, communication, teamwork, decision-making, critical thinking). The questionnaire was administered to a sample of 326 students from Tabuk University, selected through simple random sampling. Data were statistically analyzed using the SPSS program, and the research reached several results, including: the arithmetic mean of the role of volunteering in developing soft skills was (4.45) and with a stranded deviation of (0.54), indicating a high level. The results showed that the axes were ranked according to relative importance as follows: the teamwork axis ranked first with an arithmetic mean of (4.48) and with a standard deviation of (0.49), indicating a high level. The communication axis ranked second with an arithmetic mean of (4.47) and with a standard deviation of (0.53), indicating a high level. The planning axis ranked third with an arithmetic mean of (4.47) and with a standard deviation of (0.56), indicating a high level. The decision-making axis ranked fourth with an arithmetic mean of (4.38) and with a standard deviation of (0.61), indicating a high level. The critical thinking axis ranked fifth with an arithmetic mean of (4.31) and with a standard deviation of (0.67), indicating a high level. The results also indicated that there were no statistically significant differences at the level (0.05) between the mean responses of the research sample according to gender. except for the number of volunteer hours acquired. In light of the results, several recommendations were presented, including: Promoting the culture of volunteering and acquiring soft skills through organizing forums and training programs.

Keywords: Volunteering, Soft Skills, Tabuk University Students.

المقدمة:

يُعدُّ العملُ التطوعيُّ من أقدم الممارسات الإنسانية في التاريخ، فهو يعبر عن طبيعة الإنسان واحتياجاته التي دفعته نحو الحاجة للتعايش والتعاون مع الآخرين لتلبية وسد احتياجاتهم المتنوعة. وكان الإسلام سابقاً في دعوته إلى التطوع، ويتجلى ذلك في تحقيق الحاجات الاجتماعية للفرد والمجتمع، من خلال التكافل والتعاون



والتراحم؛ في كونها أعمالاً تُقَرَّبُ العبدُ إلى الله عز وجل، وبهذا اكتسب العمل التطوعي اهتمامًا واضحًا في مجتمعنا الإسلامي.

وفي عصرنا الحالي يُعدُّ التطوع رمزًا من رموز تقدم الأمم وازدهارها؛ إذ كلما كانت الأمة أكثر فاعلية في الأنشطة التطوعية، زاد تقدمها ورفقيها. فالأنشطة التطوعية تُعدُّ من أبرز عناصر التنمية الاجتماعية؛ إذ يُعدُّ نموها وتوسع قاعدتها، ومشاركة أعداد كبيرة من الأفراد فيها، دليلًا واضحًا على قدرة المجتمع على بناء طاقة ذاتية قادرة على التقدم والنهوض، وعلى تحمل المخاطر التي قد تواجهه (السرhan والجرايدة، ٢٠٢٠).

ويذكر كل من (بشير، ٢٠١٦)، و (Worker, S.et al, 2020)؛ إن للعمل الاجتماعي التطوعي منافع متنوعة تعود على المجتمع بأسره وعلى الفرد المتطوع نفسه. ولا شك أن العمل التطوعي يعد من الطرق المهمة للاستثمار الأمثل لطاقات الأفراد، وخاصة الشباب، في مجالات غنية ومثمرة لمصلحة التنمية الاجتماعية والاقتصادية. حيث يقوم العمل التطوعي على أساس إنتاج قيمة مضافة من خلال أعمال وخدمات تعزز ممارسات المواطنة الجيدة، وهناك فوائد فردية يمكن جنيها من العمل التطوعي تتجاوز بكثير فعل التطوع نفسه، يحقق فوائد إيجابية للإنجاز المهني من خلال تطوير العلاقات الاجتماعية وبناء الثقة لدى المتطوع.

وعلى المستوى المحلي، حظي العمل التطوعي من خلال رؤية المملكة ٢٠٣٠ بأهمية بالغة، وأصبح يشار إليه باعتبار مكانته المرموقة في إستراتيجيات وخطط التنمية على المدى القريب والبعيد، وقد أدركت المملكة حقيقتين؛ أولهما: أن العمل التطوعي في الوطن العربي ما زال غير محظي بالاهتمام الكافي، وما زال محدود النطاق ويغلب عليه تركيزه في المجالات الدعوية والاجتماعية، وتقديم الخدمات للفقراء والمساكين، وثانيهما: أن العمل التطوعي لكي يحقق أهدافه المنشودة؛ عليه أن يستثمر ويستفيد الاستفادة القصوى من المورد البشري المتعلق بالشباب (أبو العلا، ٢٠١٧).

وتُعدُّ مرحلة الشباب هي مرحلة التطلع إلى المستقبل، وتنبؤ من خلال معالم الشخصية بما يكتسبه الفرد من مهارات ومعارف وتكوين للعلاقات الاجتماعية، التي تسهم في بناء شخصية الشاب من خلال التطبيق العملي من الأنشطة التي تُمارَسُ في العمل التطوعي؛ إذ إنَّ الشباب هم الطاقة البشرية المحركة للمجتمع ككل، وهم الفئة التي يمكنها القيام بتأثير قوي ومباشر داخل المجتمع (خليفة والسلمي، ٢٠٢١).

والشباب الجامعي يُعدُّون من أهم فئات الشباب التي يجب أن نوليها عناية خاصة؛ إذ لم تعد الجامعة هي المؤسسة التعليمية فحسب، بل أصبحت المنظمة التي تحتوي

الطالب في مرحلة من أهم مراحل حياته، ليجد فيها إشباعاً لمختلف جوانب شخصيته؛ فينتقل العمل والمعرفة، وينمي خبراته وهواياته (ابن شلهوب والخمشي، ٢٠١٣). وتوسع مؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم إلى تعزيز مهارات وقدرات الطلبة في مجال العمل التطوعي؛ بهدف تلبية احتياجات ومتطلبات المجتمعات المحلية، والإسهام في تقديم الخدمات للمواطنين. لذا يمثل التعليم العالي أهم المرتكزات الرئيسة لريادة التنمية الشاملة، ويمثل الارتقاء بخدمة المجتمع وتطويره. وترى بالشرف والعباسي (٢٠٢١) أن مؤسسات التعليم العالي تقع عليها مسؤولية تمكين الطلبة، ليس فقط بالعلم والمعرفة، بل بمستوى عالٍ من التدريب والتأهيل بالكفاءات والمهارات؛ لتوفر لسوق العمل موارد بشرية قادرة على القيام بأدوارها بفاعلية.

وقد أفادت سميتي (Cimatti, 2016)؛ بأن دور الجامعات لا يشمل فقط الجوانب الأكاديمية، ولكن أيضاً خلق مواطنين يمكنهم المشاركة بشكل جيد في المجتمع، ولهذا السبب؛ فإن تطوير المهارات الناعمة ليس مهماً فقط لمستقبل الطلبة، ولكن أيضاً لدعم حياتهم اليومية. لذا، يجب على مؤسسات التعليم العالي أن تكون قادرة على وضع منهجيات وتقنيات لتوليد المهارات الناعمة بين طلبتها.

وبخاصة أنه مع تزايد الحاجات الإنسانية والمهنية للطلاب الجامعي، أصبحت الحاجة إلى اكتساب المهارات الناعمة ضرورةً لجودة مخرجات العملية التعليمية وتهيئة الطالب الجامعي لسوق العمل، وأوضحت توصيات المؤتمر الدولي لتقويم التعليم "مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها" (٢٠١٨) إلى أهمية دمج مهارات المستقبل والتأهيل لها من خلال المناهج الدراسية للتعليم العام والجامعي؛ لأجل تعليم بهيئة الجيل الجديد من خريجي الجامعات لوظائف المستقبل.

وثعّد المهارات الناعمة من مهارات المستقبل، كما بينها النذير في مؤتمر تقويم التعليم (٢٠١٨)، من أنها من أهم المهارات في القرن الحادي والعشرين، فهي تمكن الطلبة من التغلب على العديد من الصعوبات التي تواجههم، وتسهم في تحقيق الإبداع والتكيف والتفاعل الإيجابي بينهم. وهي تشمل مجموعة واسعة من المهارات، مثل: القدرة على اتخاذ القرارات الناجحة، وإدارة الأزمات، والتواصل الاجتماعي، والعمل بروح الفريق الواحد، والعديد من المهارات الأخرى.

ويؤكد كل من (طه ونجم، ٢٠٢٢) وحزمة وآخرون (Hamzah, I.S, etal, 2022)؛ أن المهارات الناعمة تمثل مزيجاً من السمات الشخصية والمهارات الفردية الضرورية في الوقت المعاصر لطلبة الجامعة مع التسارع المستمر في مجالات العلم والتكنولوجيا؛ لمساعدتهم على اكتشاف قدراتهم،

وتطوير مهاراتهم ، وبناء العلاقات على الصعيد المحلي والدولي؛ لأنهم في مرحلة انتقالية نحو الحياة المهنية؛ ليكونوا قادرين على اتخاذ القرارات الصحيحة في حياتهم. من هذا المنطلق، يرى الباحثان أن هناك حاجة ملحة إلى تطوير المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات؛ بهدف تمكينهم من المشاركة الفعالة في الحياة المهنية والاندماج فيها، وزيادة قدرتهم على التدريب من خلال العمل التطوعي.

مشكلة البحث:

عنيت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بالعمل التطوعي عناية بالغة حيث تضمنت الرؤية هدفًا استراتيجيًا، وهو الوصول إلى مليون متطوع؛ نظرًا لما للتطوع من أثر في تطور المجتمع، حيث يُعدُّ عاملاً أساسياً في تنمية مهارات الطلبة، ويوفر فرصاً متعددة لهم من خلال اندماجه وتفاعله مع المجتمع، مما يسهم في نمو شخصيتهم ولتمكينهم من التنافس في سوق العمل. وأوصت دراسة حجاج (٢٠١٤) للباحثين عن عمل بأن يعملوا على تطوير مهاراتهم الناعمة وصقلها، وألا يكون التركيز على المهارات الصلبة أو الأكاديمية فقط. وجاءت دراسة لجامعة هارفارد تؤكد أن ٨٠% من النجاح يعتمد على المهارات الناعمة، في حين إن المهارات الصلبة تحدد فقط ٢٠% من النجاح. (Robbya, et al, 2021)

وتذكر (Shabir & Sharma, 2019)، (عتيبة ، ٢٠٢١) بأن المهارات الناعمة مرتبطة بشكل أساسي بالكفاءات السلوكية، وأن الكثير من المؤسسات التعليمية تعتمد التركيز على المهارات الأكاديمية، متناسيةً المهارات الناعمة، وبينت أن الدراسات العربية أثبتت ضعف الطلبة الخريجين في امتلاك المهارات الناعمة، وأكدت على ضرورة تطوير التعليم لتقليل الفجوة بين مهارات الطلبة واحتياجات سوق العمل، من خلال الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات المطلوبة لسوق العمل المستقبلي. ومما يؤكد على أهمية وتنمية المهارات لدى الطلبة ما جاء في الوثيقة الرسمية لبرنامج التحول الوطني (٢٠٢٠)، التي كان من ضمن أهدافه الإستراتيجية رفع المستوى المهاري للسعوديين بما يتلاءم مع سوق العمل. (وثيقة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠)

وقد تناولت العديد من الدراسات السابقة في الآونة الأخيرة المهارات الناعمة وأهمية امتلاكها؛ ومن تلك الدراسات دراسة حميدات وآخرون (٢٠٢٤) التي أوصت بزيادة اهتمام الجامعات بتنمية المهارات الناعمة لدى الطلبة بنفس اهتمامها بالمهارات الصلبة، ودراسة أبو حشيش (٢٠٢٢) التي أوصت بضرورة تضمين المهارات الناعمة في خطة الطالب الدراسية، ودراسة (Noah, J. et al , 2020) التي توصلت إلى ضرورة بناء وتطوير الرأس مال البشري من خلال تنمية المهارات

الناعمة لديهم، ودراسة الصامت والقطاونة (٢٠٢٠) ودراسة (Chadha, A., & Sharma, R, 2018) التي أوصت بضرورة تعزيز المهارات الناعمة لدى الطلبة من خلال البرامج التدريبية، ودراسة العدوان والحوامدة (٢٠١٤) التي أوصت بزيادة التوسع في الأبحاث المتعلقة بالمهارات الناعمة.

واستشعارًا من الباحثين بمسؤوليتها الاجتماعية واستجابةً لما أوصت به العديد من الدراسات المحلية والخارجية، وتوافقًا مع أحد برامج رؤية ٢٠٣٠ حول دور وأهمية العمل التطوعي والمهارات الناعمة وانعكاسها الإيجابي على الفرد والمجتمع، فقد دفعهما ذلك إلى تناول دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة. في ظل ندرة الدراسات السابقة التي تناولت دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة، وفي ضوء ما سبق جاء هذا البحث لتسليط الضوء على دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم.

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟ ويتفرع من السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة التخطيط لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة التواصل والاتصال لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

السؤال الثالث: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة العمل ضمن فريق لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

السؤال الرابع: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

السؤال الخامس: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة عن دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم وفقًا لمتغير الجنس؟

أهداف البحث:

سعى البحث إلى التعرف على الهدف الرئيس الآتي: دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم، ويتفرع منه الأهداف الفرعية الآتية:

- ١- دور العمل التطوعي في تنمية مهارة التخطيط لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم.
- ٢- دور العمل التطوعي في تنمية مهارة التواصل والاتصال لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم.
- ٣- دور العمل التطوعي في تنمية مهارة العمل ضمن فريق لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم.
- ٤- دور العمل التطوعي في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم.
- ٥- دور العمل التطوعي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم.
- ٦- الفروق بين متوسطات استجابات افراد العينة عن دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يتناول هذا البحث موضوع مهم في برامج رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ وهو العمل التطوعي.
- تقديم بنية معرفية نظرية عن العمل التطوعي والمهارات الناعمة ودرجة امتلاكها، وتنمية الوعي بدوره وأهميته.
- يسهم هذا البحث في التركيز على موضوع مهم لم يأخذ حقه من قبل الباحثين في توضيح العلاقة بين المهارات الناعمة والعمل التطوعي.
- يسهم في الاثراء المعرفي لندرة الدراسات العربية - على حد علم الباحثة - التي تربط العمل التطوعي والمهارات الناعمة لدى طلبة الجامعة.

الأهمية التطبيقية:

- إمكانية الاستفادة من نتائج البحث في إعداد برامج تدريبية تمكن الطلبة من اكتسابهم المهارات الناعمة.
- التوسع في فتح برامج العمل التطوعي لتلبية حاجة الفرد والمجتمع.
- يساعد هذا البحث المسؤولين ومتخذي القرار في جامعة تبوك لنشر الوعي بأهمية العمل التطوعي بهدف تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك.

- تفيد القائمين على تخطيط البرامج في الشؤون التعليمية في تحديد المهارات الناعمة الواجب توافرها لطلبة الجامعة.

مصطلحات البحث:

العمل التطوعي:

عرف التويجري (٢٠٢٠، ص ٢٤) العمل التطوعي؛ "بأنه جهود إنسانية تبذل من أفراد المجتمع بصورة فردية أو جماعية، ويقوم بصفة أساسية على الرغبة والدافع الذاتي أيا كان هذا الدافع".
العمل التطوعي إجرائياً: أي أنشطة أو جهود يقوم بها الطلبة، لخدمة المجتمع وأفراده ولتحقيق أهدافه، ويمثل ذلك الدرجة التي يقدرها المستجيب على خيارات الاستجابة الموضحة في الأداة.

المهارات الناعمة:

تعرفها حجاج وآخرون (٢٠١٤، ص ١٢) "بأنها هي المهارات والقدرات التي يمتلكها الفرد في تطوير ونجاح المؤسسة التي ينتمي إليها، خاصة المؤسسات التي تتعامل مع الجمهور وجها لوجه. وتتعلق هذه المهارات بالتعامل الفعال وتكوين العلاقات مع الآخرين".

تُعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من السلوكيات والسمات الشخصية التي يمتلكها طلبة الجامعة، ويستطيعون من خلالها التأثير في الآخرين، ويمكن تعلمها أو اكتسابها من خلال التدريب والممارسة العملية. ويذكر منها الآتي:

مهارة التخطيط: وهي المهارة التي تقيس درجة تنظيم وتحديد الأهداف بموارد متاحة، وبدائل مناسبة من خلال مجموعة من القرارات التي تتخذها بهدف التنفيذ خلال فترة زمنية محددة لدى طلبة جامعة تبوك.

مهارة الاتصال والتواصل: وهي المهارة التي تقيس درجة التواصل بين طلبة جامعة تبوك وتبادل الأفكار والمعلومات، التي يمكن من خلالها تدعيم العلاقات بينهم والتفاهم المتبادل فيما بينهم.

مهارة العمل ضمن فريق: المهارة التي تقيس القدرة على العمل مع مجموعة من الأشخاص بشكل تعاوني لتحقيق أهداف مشتركة لدى طلبة جامعة تبوك.

مهارة اتخاذ القرار: مهارة تقيس درجة تحديد وتحليل أبعاد المشكلة بوضوح والتعامل معها، وتحديد أفضل البدائل المتاحة، واتخاذ القرارات المناسبة لدى طلبة جامعة تبوك.

مهارة التفكير الناقد: مهارة تقاس من خلال عملية التفكير الهادف ومناقشة الحجج المنطقية للوصول الى أحكام صادقة وموثوقة من خلال التحليل والتركيب والتقييم لدى طلبة جامعة تبوك.

الإطار النظري : أولاً: العمل التطوعي

مفهوم العمل التطوعي :

عرّف (Snyder & Omoto, 2008) العمل التطوعي بأنه نشاط يخدم الآخرين، أو يخدم قضية أو أفراداً، بدون مقابل مادي، عن طريق منظمة رسمية). وأكد التوجيهي إلى أنه "جهود إنسانية تُبذل من أفراد المجتمع بصورة فردية أو جماعية، ويقوم بصفة أساسية على الرغبة والدافع الذاتي، أيًا كان هذا الدافع" (التوجيهي، ٢٠٢٠، ص ٢٤).

ويُعرّفه الموصلي بأنه "اسم جامع لكل ما يبذله الأفراد والمؤسسات من جهد بدني أو مادي أو معنوي؛ طوعاً واختياراً لتحقيق مصلحة تشهد لها مقاصد الشريعة، ابتغاء الأجر والثواب" (الموصلي، ٢٠٢٣، ص ٣٣).

وقد وضعت وزارة التنمية والموارد البشرية تعريفاً للعمل التطوعي هو: " كل جهد أو عمل يقدمه شخص ذو صفة طبيعية أو اعتبارية، بطوعه واختياره؛ رغبة في خدمة المجتمع وتنميته" (١م نظام العمل التطوعي السعودي، ص ٣)

أهمية العمل التطوعي:

- أهمية العمل التطوعي للمجتمع:

ذكر برزان أن للعمل التطوعي دوراً فعالاً في تنمية المجتمع وتلبية حاجاته، من خلال الأنشطة والبرامج التي تهدف إلى تحسين معيشة الفرد والأسرة، ومساعدة الطبقات المحتاجة من المجتمع، ويسهم في التنمية الاجتماعية والاقتصادية من خلال تقديم خدمات مساعدة وتطويرية، وتقديم أمثلة ونماذج للتضامن الاجتماعي. ويكمل باقي جوانب التطوير في المجالين الاجتماعي والاقتصادي. كما يقوي أواصر الأخوة والمحبة بين أفراد المجتمع. ويُعدّ العمل التطوعي قطاعاً ثالثاً مكملاً للقطاعين العام والخاص، ويُعزز المفهوم الشامل للتنمية الاجتماعية والاقتصادية. (برزان، ٢٠١٧).

وأشارت التركي إلى أن هذه الأهمية تتمثل في أن العمل التطوعي يعمل على مشاركة وترباط أفراد المجتمع في القضايا الاجتماعية، ويعمل على تقدم المجتمع والمشاركة بين الحكومة والأهلية العاملة، إذ يُعدّ ذو قيمة مهمة في الواقع المعاصر، وكذلك ضرورة مجتمعية بين الأفراد في العديد من مجالات الحياة، ومن الممارسات الإنسانية التي يقوم بها الفرد من تلقاء نفسه ، ويهدف إلى حل المشكلات، أو اتخاذ القرارات عند القيام بأي مجال من المجالات التطوعية (التركي، ٢٠٢٣).

وذكر الموصلي بأن العمل التطوعي دليلٌ على حيوية المجتمع الإنساني، فالمجتمع الذي يتوافر فيه مناخ طيب للعمل التطوعي هو مجتمع صالح بالمقاييس الإنسانية، حيث يكون التفاعل بين أطرافه بين آخذٍ ومعطٍ ومانحٍ وممنوحٍ له؛ وهذا يولد حراكًا اجتماعيًا يجعله نشطًا، فكلما زاد العمل التطوعي في المجتمع كان دليلًا على نضج هذا المجتمع، ومؤشرًا على تقدمه، وارتفاع مستوى الوعي لدى أفرادهِ. (الموصلي، ٢٠٢٣)

أهمية العمل التطوعي للفرد:

يكسب العمل التطوعي الفرد شعورًا بأهميته وأنه عنصر فعال في المجتمع، فيحفزه ذلك على العمل والإبداع والابتكار، ويشعره بالإنجاز والنجاح، فيكسبه الرضا عن نفسه، كما أنه يسهم في صرف طاقة الفرد في الخير والبناء والعطاء، ويُشغل وقت فراغه فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالفائدة، ويشجع الفرد على تنمية قدراته ومهاراته الشخصية من خلال مخالطته للناس وفهمه لنفسياتهم، وهذا ينمي ثقته في نفسه، ومواجهة مشكلاته وحلها باقتدار، ويرسخ فيه كثيرًا من الأخلاق الحسنة؛ كالعطف، والرحمة، والتعاون (الخطيب، ٢٠١٥)، (عثمان، ٢٠٢١)

ويؤكد على تلك الأهمية أورزيالا وموريثان (Urzeala & Muresan, 2019)، إذ يريان أن العمل التطوعي هو مشاركة الفرد في مجموعة متنوعة من الأنشطة، بما في ذلك التنظيم، والقيادة، والتنسيق، والتقييم، ضمن خدماته للمجتمع. ويتميز هذا النوع من الأنشطة بعدم تقديم أي مقابل مادي.

من خلال ما سبق يتضح أن العمل التطوعي يشكل قطاعًا ثالثًا يكمل القطاعين العام والخاص، حيث يسهم في بناء المجتمع وتطوره وتوظيف طاقات الشباب في المجالات الاجتماعية والإنسانية. يعود ذلك بالفائدة على الشباب من خلال تعزيز مشاركتهم في فعاليات المجتمع وزيادة انتمائهم له، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم وكفاءاتهم.

دوافع العمل التطوعي:

تختلف الدوافع باختلاف الأفراد بحسب المستوى التعليمي، والاقتصادي، والجنس، والعمر، والحالة الاجتماعية، إلا أنه يمكن القول إن دوافع العمل التطوعي متعددة، وإن المتطوعين يختلفون باختلاف أهدافهم ودوافعهم ورغباتهم في التطوع. وقد سعت العديد من الدراسات إلى فهم دوافع المتطوعين، فبينت أن الدوافع تختلف من شخص إلى آخر، وقد وُصِفَت ثلاث فئات من دوافع التطوع وهي: الدوافع الإيثارية، والشخصية، والاجتماعية. فدوافع الإيثار هي دوافع قائمة على القيم، مثل: مساعدة الآخرين، أو الخدمة بناءً على المعتقدات الدينية، أما الدوافع الشخصية فهي القائمة

على التطوير المهني، وتطوير مهارات جديدة، وخبرات مهنية، والمشاركة في أنشطة تهدف إلى الفائدة من التوظيف بالمستقبل، في حين تتمثل الدوافع الاجتماعية في إقامة علاقات اجتماعية جديدة، والتواصل، وتكوين العلاقات بين الأفراد. (McFadden & Smeaton, 2017).

وهو ما أشار إليه التويجري في تحديده لدوافع العمل التطوعي، إذ صنفها في ثلاثة محاور رئيسة هي:

- ١- الدوافع الشخصية: وهي ترتبط بالدوافع التي تختص بشخصية للمتطوع في رغبته في تنمية مهاراته، وتأكيد الذات، والإحساس بالقدرة على العطاء النافع للمجتمع.
- ٢- الدوافع الاجتماعية: وهي ترتبط بانتماء الفرد لمجتمع المحلي، ورغبته في تحمل المسؤولية الاجتماعية من خلال إحساسه بمواطنته، وترجمة هذا الإحساس إلى عمل ببناء يعود بالنفع على الآخرين.
- ٣- الدوافع الدينية: وهي ترتبط بقصد التقرب إلى الله ونيل رضاه وثوابه. (التويجري، ٢٠٢٠).

مجالات العمل التطوعي:

- تعددت أشكال العمل التطوعي ومجالاته، ويحددها كلٌّ من (عثمان والمكاوي، ٢٠٢٠) و(عثمان، ٢٠٢١) و(الوبر، ٢٠٢٠) على النحو الآتي:
- مجال العبادة: ويتضمن تنظيم حفظ حلقات القرآن، والإشراف على المراكز الإسلامية، والاهتمام بالمساجد، ودعوة الجاليات غير المسلمة إلى الإسلام.
 - المجال الاجتماعي: ويتضمن رعاية الطفولة والأمومة، وإعادة تأهيل مدمني المخدرات، ورعاية الأحداث، ورعاية المسنين، والإرشاد الأسري، ومساعدة الفقراء، ورعاية الأيتام.
 - المجال التربوي التعليمي: ويتضمن محو الأمية، والتعليم المستمر، وبرامج صعوبات التعلم.
 - المجال الصحي: ويتضمن العمل في المستشفيات والعيادات الطبية، فيمكن للمتطوع تقديم المساعدة للمرضى والرعاية والإرشاد النفسي والصحي والتوعية الصحية، والرعاية الصحية، وخدمة المرضى، وخدمات الإسعاف.
 - المجال البيئي: ويتضمن الإرشاد البيئي، ومكافحة التصحر والتلوث، ، والعناية بالمنتزهات والشواطئ.

ثانياً : المهارات الناعمة : مفهوم المهارات الناعمة:

ويُقصدُ بالمهارات الناعمة "سمات وقدرات شخصية يمكن أن تُكتسب، وتعمل على تعزيز التفاعلات مع الآخرين على السياق الشخصي والعمل، وتحفز الآفاق الوظيفية" (حجاج، ٢٠١٤، ص١٢)

ويشير بورا (Bora) إلى أن المهارات الناعمة هي السمات والصفات والسلوك الشخصي للأفراد، وتتضمن بعض القدرات، مثل: التواصل، وحل المشكلات، وتحفيز الذات، واتخاذ القرارات، ومهارات إدارة الوقت. (Bora,2015).

في حين تُعرّفُها أنا (Anna) بأنها الصفات الشخصية غير الملموسة والعادات والمواقف التي يمكن استخدامها في العديد من أنواع الوظائف المختلفة. على سبيل المثال تتضمن المهارات الناعمة التعاطف، والقيادة، التفكير النقدي، التعاون والشعور بالمسؤولية، والنزاهة، وإدارة الذات، والدافع، والمرونة، والتواصل الاجتماعي. (Annn,2021).

وكذلك تُعرّفُ المهارات الناعمة بأنها "السلوكيات الدقيقة وأساليب الاتصال التي تساعد في جعل بيئة العمل أو التفاعل مع شخص آخر أسهل" (عزب، ٢٠٢٣، ص١٨).

أهمية المهارات الناعمة:

إن تطوير المهارات الناعمة يؤدي دورًا حاسمًا في تقليل الفجوة في التقدم الهائل في المجالات المعرفية والتكنولوجية. لذا، فإن تزويد كل فرد بتلك المهارات أصبح أمرًا ضروريًا؛ حتى يكون الفرد قادرًا على مواجهة تحديات وتغيرات العصر الحديث، وأداء المهام المطلوبة منه بكفاءة عالية. ويمكن تلخيص ذلك كما يلي : (ثابت، ٢٠٢٠)

- تعزيز مهاراته، والارتقاء بخبراته التقنية، وتطوير نفسه؛ لتحقيق التميز بين أقرانه، وإكمال مسيرته التعليمية بنجاح.

- تساعده على توظيف مؤهلاته الدراسية في الحياة العملية، والاستفادة منها بعد التخرج.

- تعزيز شخصية الطالب، وتمكينه من اجتياز اختبارات التوظيف، وتمكينه من تحقيق النجاح والتميز .

الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

- دراسة (حميدات وآخرون، ٢٠٢٤)، بعنوان: "مستوى احتياج طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للمهارات الناعمة وسبل تعزيزها من وجهة نظرهم". هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى احتياج طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للمهارات

الناعمة، استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغ عدد أفراد العينة (١٧٧) طالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى احتياج الطالبات للمهارات الناعمة متوسطا لجميع المجالات، وظهرت فروق في مستوى الاحتياج تعزى للمعدل التراكمي الأعلى، وللسنة الدراسية الثالثة والرابعة.

- دراسة (Mwita, K. M., et al, 2023)، بعنوان: "تطوير المهارات الناعمة في مؤسسات التعليم العالي". هدفت الدراسة إلى الكشف عن كيفية تطوير المهارات الناعمة في مؤسسات التعليم العالي. استخدمت الدراسة المنهج المدمج. واستخدم أداتين من أدوات جمع البيانات الاستبانة والمقابلة، وبلغت عدد أفراد العينة في الاستبانة (٣٤٢) طالباً وعدد أفراد العينة في المقابلة (١٦) طالباً. وأظهرت النتائج أن الطلاب يعتقدون أن لديهم مهارات أكبر في الاتصال والتواصل بشكل فعال، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والأخلاقيات المهنية. ومن خلال المقابلات، سرد المشاركون عن دور مؤسسات التعليم العالي في تطوير المهارات الناعمة ومبادراتهم الشخصية لاكتساب هذه المهارات.

- دراسة (العزب، ٢٠٢٣)، بعنوان: "الأنشطة التطوعية كمدخل لتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠ م". هدفت إلى التعرف على واقع مشاركة طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا في الأنشطة التطوعية. واستخدمت المنهج الوصفي وبلغت عدد أفراد العينة (٥٣٤) طالبة وقد تم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات، وأشارت أهم النتائج أن واقع مشاركة الطالبات في الأنشطة التطوعية بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا تحقق بدرجة ضعيفة؛ حيث بلغ متوسطة نسبة الاستجابة (٥٨.٠)، أما دور الأنشطة التطوعية في تنمية بعض المهارات الناعمة تحقق بدرجة مرتفعة.

- دراسة (Hamzah, I. S, et al, 2022)، بعنوان: "دور الأنشطة التطوعية في تنمية المهارات الناعمة لدى الطلبة". هدفت إلى التعرف على مستوى المعرفة والمشاركة في العمل التطوعي لدى الطلبة في مؤسسات التعليم العالي في ماليزيا وأهمية العمل التطوعي في تحسين المهارات الناعمة لدى الطلبة واستخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تم بناء استبانة كأداة لجمع البيانات، وبلغت عدد أفراد العينة (٥١٠١٩) من ٢٠ جامعة في ماليزيا. وأظهرت النتائج على أهمية العمل التطوعي والأنشطة التطوعية التي تفوقها الجامعات حيث إنها عززت بشكل فعال المهارات الناعمة وتميزت الأنشطة التطوعية في تنمية الرأس المال البشري والمهارات الناعمة للطلبة.

- دراسة (بالشرف والعباسي، ٢٠٢١)، بعنوان: "دور العمل التطوعي في تنمية مهارات سوق العمل لدى طالبات التعليم العالي". هدفت إلى الدراسة لمعرفة دور العمل التطوعي في تنمية مهارات سوق العمل لدى طالبات الجامعة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت أداتين الاستبانة، والمقابلة، وأظهرت النتائج حصول جميع المهارات على درجة اكتساب كبيرة، وهذه المهارات هي (حل المشكلات، التفكير الناقد، الإبداع، التواصل مع الآخرين، اتخاذ القرارات، التفاوض، المرونة، العمل ضمن فريق، مهارات التعلم المستمر وتطوير الذات، إدارة الوقت، مهارات في مجال التخصص، أخلاقيات العمل، اكتشاف مهارات جديدة وتحديد الميول المستقبلية).

- دراسة (Worker, S. M, et al, 2020)، بعنوان: "أثر العمل التطوعي من وجهة نظر الشباب المتطوعين". هدفت إلى الكشف عن عوائد وأثار العمل التطوعي على الشباب الأعضاء في منظمات التطوع المختلفة، وتم استخدام المنهج الوصفي وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (٢٢٤٥) متطوع في جامعة كاليفورنيا، وتوصلت إلى نتائج منها: أثر العمل التطوعي على تطوير المهارات وتحسين جودة الحياة وتعميق الروابط والعلاقات الإنسانية مع الآخرين.

- دراسة (Kovarik, A., & Warren, G., 2020)، بعنوان: "العلاقة بين تحسين المهارات الناعمة ومشاركة الطلاب في الأنشطة الجامعية". وضحت الدراسة ان هناك حاجة لطلاب الأعمال لتطوير المهارات الناعمة بالإضافة إلى المهارات التقنية، من أجل الانتقال بنجاح إلى سوق العمل. وهدفت إلى تحديد التغيرات في المهارات الناعمة/المهنية، بشكل خاص القيادة، والتواصل، والتواصل الاجتماعي، التي قد يطورها طلاب الأعمال، بعد عام واحد من المشاركة في نادي التسويق الجامعي؛ استناداً إلى تصورات الطلاب. أظهرت النتائج أن طلاب الأعمال الذين هم أعضاء في النادي الجامعي لمدة عام يدركون ان هناك تحسناً في المهارات الناعمة.

- دراسة (Siddiky, M. R., 2020)، بعنوان: "العلاقة بين مشاركة الطلاب في الأنشطة اللامنهجية وتنمية مهاراتهم الناعمة". هدفت إلى معرفة العلاقة بين مشاركة الطلاب في الأنشطة اللامنهجية وتنمية مهاراتهم الناعمة. واستخدم أسلوب المسح غير العشوائي وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) طالباً في جامعة عامة في بنغلاديش. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب قد طوروا مهارات ناعمة متنوعة (تتضمن مهارات شخصية واجتماعية مختلفة) بشكل كبير من خلال مشاركتهم في الأنشطة اللامنهجية. وتبين أن هناك علاقة إيجابية متوسطة بين مشاركة الطلاب في الأنشطة اللامنهجية ومهاراتهم الناعمة باستثناء مهارات العرض والتخطيط وبناء

العلاقات حيث وجدت علاقة إيجابية قوية. وأن هناك علاقة معنوية بين مشاركة الطلاب في الأنشطة اللامنهجية ومهاراتهم الشخصية والاجتماعية المتنوعة.

- دراسة (Khasanzyanova, A., 2017)، بعنوان: " كيف يساعد العمل التطوعي في تطوير المهارات الناعمة لدى الطلاب". ركزت على المهارات الناعمة وعلى البعد التعليمي للعمل التطوعي وأثره في تنمية المهارات الشخصية والمهنية، والمهارات التي يكتسبونها نتيجة لمشاركتهم في النشاط التطوعي. وأستخدم المنهج المدمج، وقد تم بناء أداتين كأدوات لجمع البيانات الاستبانة والمقابلة وبلغت العينة (١٥٥) والمقابلة (٥). وكشفت النتائج عن أربع مهارات من المهارات الناعمة التي اكتسبها المتطوعون وهي المهارات الفردية (التكيف والمرونة، الاستماع، الفعالية) والمهارات الجماعية (التواصل مع الأعضاء، القدرة على شرح الأفكار بوضوح للآخرين وتحقيق الأهداف المشتركة) والمهارات الشخصية (الثقة بالنفس والصبر والاستماع) ، وأشارت إلى أن التعلم من خلال العمل هو العامل المهم في اكتساب المهارات الناعمة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

الاطلاع على صياغة الأهداف ومدى اتساقها ومناسبتها، والاطلاع على المنهجية العلمية المتبعة في الدراسات السابقة، والاستفادة من الأطر النظرية في إثراء جوانب الدراسة النظرية والتطبيقية، ومن الأدوات العلمية المناسبة، بما تتضمنه من محاور وعبارات لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف البحث. وتفرد البحث بالتعرف إلى دور العمل التطوعي ودوره في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعة، إذ ركز على خمس مهارات ناعمة، هي: (مهارة التخطيط، ومهارة الاتصال والتواصل، ومهارة العمل ضمن فريق، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة التفكير الناقد).

منهج البحث:

استخدم المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف البحث، ولملائمته لطبيعة المشكلة.

مجتمع وعينة البحث:

تألف المجتمع من جميع الطلبة المتطوعون المسجلين في عمادة شؤون الطلاب تبوك والبالغ عددهم (٣٣٥٤) طالباً وطالبة وفقاً لإحصائية عمادة شؤون الطلاب في جامعة تبوك لعام ١٤٤٤ - ١٤٤٥هـ. ملحق رقم (١) ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٨) ٨٢ طالباً و ٢٤٦ طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة.

أداة البحث:

تم تصميم الأداة في صورة استبانة تكونت من (٥) محاور، كل محور يمثل مهارة من المهارات الناعمة وهي: (التخطيط، التواصل والاتصال، العمل ضمن فريق، اتخاذ القرار، التفكير الناقد)، وبلغت عدد العبارات في صورتها النهائية (٣١) عبارة.

صدق وثبات الاستبانة:

صدق المحكمين (الصدق الظاهري):

عرضت أداة الدراسة في صورتها المبدئية على (٨) من المحكمين في المجال التربوي؛ وذلك للتأكد من صدق محتواها ومدى تحقيقها للأهداف التي وضعت من أجلها. على أن يكون معيار الاتفاق لتثبيت العبارة ٨٠ % فأعلى.

صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (١) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

مهمة التخطيط		مهمة الاتصال والتواصل		مهمة العمل ضمن فريق		مهمة اتخاذ القرار		مهمة التفكير الناقد	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	.773**	7	.568**	14	.796**	21	.829**	26	.765**
2	.670**	8	.797**	15	.909**	22	.833**	27	.914**
3	.672**	9	.518**	16	.860**	23	.807**	28	.815**
4	.718**	10	.761**	17	.742**	24	.833**	29	.722**
5	.697**	11	.659**	18	.737**	25	.929**	30	.755**
6	.841**	12	.721**	19	.767**			31	.804**
		13	.675**	20	.670**				

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت دالة إحصائياً، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق الداخلي للأداة. أي أنها تقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة؛ استخدمت معادلة ألفا كرونباخ ، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢) معاملات ثبات الأداة من خلال معادلة ألفا كرونباخ

المحور	معامل الفاكرونباخ	عدد العبارات
مهارة التخطيط	0.814	6
مهارة الاتصال والتواصل	0.793	7
مهارة العمل ضمن فريق	0.889	7
مهارة اتخاذ القرار	0.898	5
مهارة التفكير الناقد	0.880	6
الأداة ككل	0.961	31

يتبين من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت بين (0.793, 0.898) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.961) وهي قيمة تدل على ثبات الاستبانة.

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

السؤال الأول: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة التخطيط لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور مهارة التخطيط، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات العينة حول مهارة التخطيط

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الدرجة
1	يساعدني العمل التطوعي على استثمار الوقت بفاعلية	4.66	0.57	1	مرتفعة
4	يعزز العمل التطوعي مهارتي في تحديد توجهاتي المستقبلية	4.48	0.7	2	مرتفعة

دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك ...، عزيزة المطيري - د. محمد عسيري

مرتفعة	3	0.72	4.45	يكسبني العمل التطوعي كفاءة تخفيض المخاطر المتوقعة	5
مرتفعة	4	0.78	4.41	يطور العمل التطوعي قدراتي على وضع جدولة زمنية لتحقيق اهدافي	2
مرتفعة	5	0.78	4.41	يمكنني العمل التطوعي القدرة على مراعاة الإمكانات عند وضع الأهداف	6
مرتفعة	6	0.81	4.37	يكسبني العمل التطوعي مهارة ترتيب الأولويات وفقاً لأهميتها	3
مرتفعة	6	0.56	4.47	المتوسط العام للمحور	

يتبين من الجدول السابق أن محور "مهارة التخطيط" جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات المحور (4.47)، بانحراف معياري قدره (0.56)، كما جاءت العبارة "يساعدني العمل التطوعي على استثمار الوقت بفاعلية" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.66) بانحراف معياري قدره (0.57). وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة "يكسبني العمل التطوعي مهارة ترتيب الأولويات وفقاً لأهميتها" بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.37) بانحراف معياري قدره (0.81). وكذلك يُظهر الجدول أن النتائج في محور مهارة التخطيط جاءت بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على عبارات هذا المحور، وتبعاً للنتائج الواردة أعلاه ويعزو ذلك إلى اهتمام طلبة الجامعة باستثمار أوقاتهم بما هو مفيد، وأنهم يدركون أهمية التخطيط الجيد، ومراعاة الأولويات، ومن خلال النتائج الموضحة، أسهم العمل التطوعي في تنمية مهارة التخطيط لدى الطلبة بشكل واضح. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (طه، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن الطلبة تتوافر لديهم مهارة التخطيط بوزن نسبي (٧٠.٢٧%)، أي بدرجة كبيرة، وكذا اتفقت مع دراسة كلٍّ من (الصامت والقطاونة، ٢٠٢٠) و(شبير، ٢٠١٦)، ودراسة (Worker, 2020) التي جاءت درجة امتلاك الطلبة لمهارة التخطيط فيها بدرجة كبيرة.

السؤال الثاني: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة الاتصال والتواصل لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور مهارة التواصل والاتصال، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات العينة حول مهارة التواصل والاتصال

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الدرجة
٩	يكسبني العمل التطوعي الجودة في علاقتي الإنسانية	4.71	0.52	1	مرتفعة
١٣	يساعدني العمل التطوعي على استخدام لغة الجسد عند التحدث مع الآخرين	4.62	0.58	2	مرتفعة
٧	يكسبني العمل التطوعي مهارة الحوار والمناقشة مع الآخرين	4.56	0.7	3	مرتفعة
١١	يساعدني العمل التطوعي على تقبل وجهات نظر الآخرين	4.38	0.73	4	مرتفعة
١٢	يطور العمل التطوعي قدرتي على اقناع الآخرين بما أملكه من شواهد وأدلة	4.38	0.86	5	مرتفعة
١٠	يعزز العمل التطوعي قدرتي على إدارة الجلسات الحوارية	4.33	0.83	6	مرتفعة
٨	ينمي العمل التطوعي رغبتي مساعدة الآخرين	4.29	0.85	7	مرتفعة
المتوسط العام للمحور		4.47	0.53	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن محور "مهارة التواصل والاتصال" جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات المحور (4.47) بانحراف معياري قدره (0.53)، كما جاءت العبارة "يكسبني العمل التطوعي الجودة في علاقتي الإنسانية" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.71) بانحراف معياري قدره (0.52). وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة "ينمي العمل التطوعي رغبتي مساعدة الآخرين" بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.29) بانحراف معياري قدره (0.85). وكذلك يُظهر الجدول أنَّ النتائج في محور مهارة الاتصال والتواصل جاءت بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على عبارات هذا المحور؛ ويشير ذلك إلى أن امتلاك مهارة الاتصال والتواصل مهمة لتكوين شخصية الطالب، من خلال إدراكه بأهمية العلاقات الإنسانية وبناء علاقات إيجابية مع الآخرين والتفاعل معهم، والتعبير عن الأفكار بوضوح، وإقناع الآخرين بما لديه من أفكار، وإجادة الإنصات، واحترام آراء الآخرين؛ مما يدل على أنها داعمة لتطوير وتحسين مهارة الاتصال والتواصل. وقد اتفقت النتيجة مع دراسة (Titingan, A. N., et al, 2022)، ودراسة (مدخلي وإشراق، ٢٠٢٢) (واللويش، ٢٠٢٢) ودراسة (Ginting, H., et al, 2020) و(الفرا، ٢٠١٨) التي

جاءت فيها درجة امتلاك الطلبة لمهارة الاتصال والتواصل بدرجة مرتفعة، واختلفت مع دراسة (حميدات وآخرون، ٢٠٢٤) التي أظهرت نتائجها أن مستوى احتياج الطالبات للمهارات الناعمة متوسط.

السؤال الثالث: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة العمل ضمن فريق لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور مهارة العمل ضمن فريق، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات العينة حول مهارة العمل ضمن فريق

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبرة	الدرجة
١٧	يدرّبي العمل التطوعي على احترام آراء أعضاء الفريق	4.60	0.65	4	مرتفعة
١٤	يغرس العمل التطوعي لدي قيمة العمل بروح الفريق الواحد	4.45	0.74	1	مرتفعة
١٩	يمنحني العمل التطوعي القدرة لقول (لا) عندما يلزم الأمر ذلك لمصلحة الفريق	4.45	0.81	6	مرتفعة
١٨	يكسبني العمل التطوعي التعاون الإيجابي في بيئة العمل	4.44	0.72	5	مرتفعة
١٦	يدفعني العمل التطوعي نحو استثمار أمثل للإمكانات المتاحة	4.42	0.77	3	مرتفعة
١٥	ينمي العمل التطوعي لدي روح المسؤولية المشتركة تجاه إنتاجية العمل	4.41	0.76	2	مرتفعة
٢٠	ينمي العمل التطوعي لدي مهارة حل الصراعات داخل الفريق	4.40	0.77	7	مرتفعة
المتوسط العام للمحور		4.48	0.49	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن محور "مهارة العمل ضمن فريق" جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات المحور (4.48) بانحراف معياري قدره (0.49)، كما جاءت العبرة "يدرّبي العمل التطوعي على احترام آراء أعضاء الفريق" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبرة (4.60) بانحراف معياري قدره (0.65). وفي المرتبة الأخيرة حلت العبرة "ينمي العمل التطوعي لدي مهارة حل الصراعات داخل الفريق" بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط

الحسابي للعبارة (4.40) بانحراف معياري قدره (0.77). ويُظهر الجدول أنَّ النتائج في محور مهارة العمل ضمن فريق جاءت بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على عبارات هذا المحور، وتبعاً للنتائج الواردة أعلاه أنَّ طلبة جامعة تبوك يمتلكون مهارة العمل ضمن فريق بدرجة مرتفعة؛ وذلك يعود إلى أن بيئة العمل التطوعي بيئة مشتركة، تقوم من خلال مجموعة من الأفراد ومعتمدة على العمل التعاوني والتكاملي. ويُعدُّ العمل التطوعي بيئة مثالية لعملية لتطوير مهارة العمل ضمن فريق. واتفقت النتائج مع دراسة (مدخلي وإشراقة، ٢٠٢٣)، ودراسة (Khasanzyanova, A., 2017) التي توصلت إلى أن الطلبة اكتسبوا مهارة العمل ضمن فريق من خلال مشاركتهم في النشاط التطوعي.

السؤال الرابع: ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور مهارة اتخاذ القرار، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات العينة حول مهارة اتخاذ القرار

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الدرجة
٢٢	يكسبني العمل التطوعي اختيار البديل الأمثل من بين بدائل الحلول المقترحة	4.59	0.66	1	مرتفعة
٢٣	يكسبني العمل التطوعي مهارة تقييم عملية اتخاذ القرار	4.49	0.74	2	مرتفعة
٢٥	يطور العمل التطوعي قدرتي على توليد الأفكار الإبداعية في عملية اتخاذ القرار	4.46	0.73	3	مرتفعة
٢٤	يدرّبيني العمل التطوعي على تحمل مسؤولية القرار الذي أتخذه	4.35	0.86	4	مرتفعة
٢١	يساعدني العمل التطوعي على ضبط انفعالاتي عند اتخاذ قرارات مهمة	4.34	0.91	5	مرتفعة
المتوسط العام للمحور		4.38	0.61	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن محور "مهارة اتخاذ القرار" جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات المحور (4.38) بانحراف معياري قدره (0.61)، كما جاءت العبارة "يكسبني العمل التطوعي اختيار البديل الأمثل من بين بدائل

الحلول المقترحة" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.59) بانحراف معياري قدره (0.66). وأخيراً حُلَّت العبارة "يساعدني العمل التطوعي على ضبط انفعالاتي عند اتخاذ قرارات مهمة" بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.34) بانحراف معياري قدره (0.91). ويُظهر الجدول أنَّ النتائج في محور مهارة اتخاذ القرار جاءت بدرجة مرتفعة من قبل أفراد العينة على عبارات هذا المحور، أعلاه، وهذا يعني قدرة الطلبة على الاستجابة بمرونة مع الأوضاع المتغيرة والمفاضلة بين الخيارات المتاحة، وهذا يؤكد وعي الطلبة بأهمية مهارة اتخاذ القرار. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الفراء، ٢٠١٨)، ودراسة De (Prada Creo, E., et al, 2020)، ودراسة (الزهراني، ٢٠٢١).

السؤال الخامس ما دور العمل التطوعي في تنمية مهارة التفكير الناقد لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور مهارة التفكير الناقد، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات العينة حول مهارة التفكير الناقد

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	الدرجة
٢٩	يدفعني العمل التطوعي الى البحث عن الاستدلال المنطقي للتأكد من المعلومات المتوفرة	4.53	0.69	1	مرتفعة
٢٨	ينمي العمل التطوعي قدرتي على التفكير في مستوياته العليا (التحليل، التركيب، اتخاذ القرار)	4.48	0.73	2	مرتفعة
٢٧	يساعدني العمل التطوعي على التقصي عن أفضل الطرق لاكتساب المعرفة	4.43	0.8	3	مرتفعة
٣٠	يكسبني العمل التطوعي القدرة المنطقية على تقييم المواقف	4.34	0.91	4	مرتفعة
٢٦	يمكنني العمل التطوعي من التقييم المبني على الحقائق للأفكار المطروحة	4.30	0.91	5	مرتفعة
٣١	ينمي العمل التطوعي قدرتي على ابتكار حلول إبداعية لمشكلاتي	4.26	0.99	6	مرتفعة
المتوسط العام للمحور		4.31	0.67	مرتفعة	

يتبين من الجدول السابق أن محور "مهارة التفكير الناقد" جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة العينة لعبارات المحور (4.31) بانحراف معياري قدره (0.67)،

كما جاءت العبارة "يدفعني العمل التطوعي إلى البحث عن الاستدلال المنطقي للتأكد من المعلومات المتوفرة" في المرتبة الأولى بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.53) بانحراف معياري قدره (0.69). وفي المرتبة الأخيرة حلت العبارة "ينمي العمل التطوعي قدرتي على ابتكار حلول إبداعية لمشكلاتي" بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (4.26) بانحراف معياري قدره (0.99). وتعزو هذه النتيجة إلى ما يقدمه العمل التطوعي من فرصة لاكتساب الخبرة العملية، من خلال تحفيز التفكير الاستدلالي والوصول إلى حلول مناسبة، ومن خلال النتائج الموضحة يتضح أن الطلبة لديهم الوعي بامتلاك مهارة التفكير الناقد. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (طه ونجم، ٢٠٢٢) التي جاءت بدرجة مرتفعة، ومع دراسة (بالشرف والعباسي، ٢٠٢١)، واختلفت مع دراسة (حميدات وآخرون، ٢٠٢٤) التي جاء فيها مستوى امتلاك الطلبة لمهارة التفكير الناقد متوسطاً.

وللإجابة عن السؤال الرئيس؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاوَر الاستبانة بشكل عام وللإستبانة ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك من وجهة نظرهم

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المحور	الدرجة
1	مهارة التخطيط	4.47	0.56	3	مرتفعة
2	مهارة التواصل والاتصال	4.47	0.53	2	مرتفعة
3	مهارة العمل ضمن فريق	4.48	0.49	1	مرتفعة
4	مهارة اتخاذ القرار	4.38	0.61	4	مرتفعة
5	مهارة التفكير الناقد	4.31	0.67	5	مرتفعة
المتوسط العام للأداة		4.45	0.54	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك ككل جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات الأداة (4.45) بانحراف معياري قدره (0.54)، كما يتضح أن محور مهارة العمل ضمن فريق جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (4.48) بانحراف معياري قدره (0.49) كما أن محور مهارة التواصل

والاتصال جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (4.47) بانحراف معياري قدره (0.53)، وجاء محور مهارة التخطيط جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (4.47) بانحراف معياري قدره (0.56)، ومحور مهارة اتخاذ القرار جاء بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (4.38) بانحراف معياري قدره (0.61)، وجاء محور مهارة التفكير الناقد بدرجة مرتفعة؛ إذ بلغ متوسط استجابة أفراد العينة لعبارات المحور (4.31) بانحراف معياري قدره (0.67). ويتضح من الجدول أعلاه أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة حول دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك جاءت جميعها بدرجة مرتفعة، وجاء في المرتبة الأولى: مهارة العمل ضمن فريق؛ وتُعزى هذه النتيجة إلى أن العمل التطوعي ساعد في تشكيل شخصية المتطوع من خلال تكوين علاقات إنسانية ينعكس أثرها الإيجابي على بيئة التطوع، كما يساهم ذلك في تقوية الروابط وتقبل وجهات النظر وتنظيم الأفكار وتوزيع المهام والأدوار للوصول إلى وحدة العمل وتحقيق الأهداف المرتبطة بالفريق، في حين حصلت مهارة الاتصال والتواصل على المرتبة الثانية، وجاءت مهارة التخطيط في المرتبة الثالثة، وحصلت مهارة اتخاذ القرار على المرتبة الرابعة، وفي المرتبة الأخيرة مهارة التفكير الناقد؛ ويشير ذلك إلى أن مشاركة الطلبة في العمل التطوعي أسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الناعمة لديهم، بحيث أسهمت هذه الممارسات في تنمية المهارات الناعمة لديهم، وبذلك يفتح العمل التطوعي آفاقاً جديدة تمكن الطالب من تعلم مهارات جديدة. واتفقت النتيجة مع دراسة

(Hamzah, I. S, et al, 2022)، ودراسة (Siddiky, M. R., 2020)، ودراسة (Faraazlina, R., & Zunurain F., 2018)، في أن العمل التطوعي أسهم في تنمية المهارات الناعمة لدى الطلبة، واختلفت مع دراسة (إسماعيل، ٢٠١٥) التي أشارت إلى قصور في دور أندية التطوع في تنمية المهارات التطوعية لدى الشباب أعضاء أندية التطوع، ومع دراسة (الزهراني، ٢٠٢١)، و(طه ونجم، ٢٠٢٢)، و(العزب، ٢٠٢٣) وذلك في ترتيب المهارات الناعمة.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تُعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن السؤال تم إجراء اختبار (T - test) للعينات المستقلة؛ لتحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة، وفقاً لمتغير الجنس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (9) نتائج اختبار ((T - test) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك وفقاً لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الدلالة
مهارة التخطيط	ذكر	82	4.50	.42	.763	.223
	انثى	246	4.45	.60		
مهارة الاتصال والتواصل	ذكر	82	4.38	.56	-1.678	.047
	انثى	246	4.50	.52		
مهارة العمل ضمن فريق	ذكر	82	4.34	.59	-2.062	.020
	انثى	246	4.49	.58		
مهارة اتخاذ القرار	ذكر	82	4.36	.59	-1.401	.081
	انثى	246	4.47	.65		
مهارة التفكير الناقد	ذكر	82	4.37	.64	-.559	.288
	انثى	246	4.42	.64		
الأداة ككل	ذكر	82	4.39	.50	-1.158	.124
	انثى	246	4.46	.55		

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، تُعزى لمتغير الجنس بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور العمل التطوعي في تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة تبوك، وذلك في الأداة ككل ومحاورها (مهارة التخطيط، ومهارة اتخاذ القرار، ومهارة التفكير الناقد) عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). ويتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى لمتغير الجنس بين متوسطات استجابات عينة الدراسة، وذلك في المحاور (مهارة الاتصال والتواصل، ومهارة العمل ضمن فريق)؛ إذ إن قيم الدلالة في اختبار (T - test) تساوي على التوالي (0.47, 0.20)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$). وكانت الفروق لصالح فئة "انثى" ذات المتوسط الحسابي الأعلى؛ ويعود ذلك إلى أن الطالبات المسجلات بعمادة شؤون الطلاب يشكّلن ٨٠% من الطلبة المسجلين في أنشطة وبرامج العمل التطوعي.

التوصيات:

- تعزيز المهارات الناعمة لدى الطلبة، من خلال المحاضرات وأساليب التدريس والتكاليف التي يقدمونها للطلبة.
- نشر ثقافة العمل التطوعي واكتساب المهارات الناعمة من خلال إقامة الملتقيات والبرامج التدريبية.
- تشجيع وحث الطلبة على المشاركة في الأنشطة التطوعية وأهميته في صقل مهاراتهم الناعمة.
- تدريب الطلبة على التخطيط الجيد وترتيب الأولويات وفقاً لأهميتها لديهم.
- التركيز على تطوير مهارات التواصل والاتصال والعمل ضمن فريق لدى الطلاب في الأنشطة التطوعية.
- إعداد اختبارات تشخيصية من قبل الجامعة لقياس مدى امتلاك الطلبة للمهارات الناعمة.

المقترحات:

- إجراء دراسة عن دور الجامعة في تنمية المهارات الناعمة لدى الطلبة
- إجراء دراسة بدرجة امتلاك طلبة الجامعة للمهارات الناعمة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس
- إجراء دراسة بدرجة ممارسة الطلبة لمهارة التفكير الناقد ومهارة اتخاذ القرار

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبن شلهوب، هيفاء عبد الرحمن صالح، والخمشي، سارة صالح عيادة. (٢٠١٣). نحو استراتيجية وطنية لتفعيل العمل التطوعي لدى الشباب السعودي: دراسة تطبيقية على الشباب الجامعي في بعض مناطق المملكة العربية السعودية: شؤون اجتماعية، مج ٣٠، ع ١١٨، ١٣٧-١٨٤.

أبو العلا، تركي حسن. (٢٠١٧). إسهامات طلاب الجامعة في دعم المبادرات التطوعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. مج ١٠، ع ١٦، ٢٠١-٢٧٢.

بالشرف، سارة محمد. والعباسي، دلال عمر. (٢٠٢١). دور العمل التطوعي في تنمية مهارات سوق العمل لدى طالبات التعليم العالي. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع ٦٨.

البرزان، جابر أحمد. (٢٠١٧). العمل التطوعي، دار الجنادرية. التركي، مشاعل منصور عبد العزيز. (٢٠٢٣). دور العمل التطوعي في تنمية المهارات العلمية لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى. العلوم التربوية، مج ٣١، ع ١٦، ٤٨٢-٤٥١.

التويجري، صالح حمد. (٢٠٢٠). العمل التطوعي آفاق وتطلعات. دار العبيكان الرياض

حميدات، محمود أحمد. الهروط، موسى عبد القادر. السبيلة، أمل مطلب. (٢٠٢٤). مستوى احتياج طلبة جامعة البلقاء التطبيقية للمهارات الناعمة وسبل تعزيزها من وجهة نظرهم. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ع ١١٧، ٦٣ - ٣٧.

الخطيب، عبد القادر ياسين. (٢٠١٥). تطوير العمل التطوعي: دراسة مقاصدية تطبيقية. مجلة البحوث الإسلامية، ع ١٠٥، ١٢١ - ١٨٦.

الداود، منيرة عبد العزيز. (٢٠٢٠). دور الجامعات في تفعيل العمل التطوعي: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أنموذجاً. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ١٠، ١٣١ - ١٤٥.

السرхан، هدى والجرايدة، نبيلة. (٢٠٢٠). العمل التطوعي بين النظرية والتطبيق. ط ٢، مكتبة الرشد.

شبير، صلاح رمضان. (٢٠١٦). المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجهات الريادية لدى طلبة الكليات التقنية والمهنية في محافظات غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، غزة.

الصامت، عبد الكريم عبد الله أحمد، والقطاونة، أيمن سليمان زامل. (٢٠٢٠). المهارات الناعمة وعلاقتها بالتوجه الريادي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

طاهر، رشدي، ولعمود، ريميلة. (٢٠١٧). تصور مقترح لتنمية صفات القيادة لدى الشباب الجامعي من خلال ممارسة العمل التطوعي. دراسات، ٦٠ع، ١٢٦ - ١٤٢.

طه، هديل عبد الرؤوف. ونجم، منور عدنان. (٢٠٢٢). دور الجامعات الفلسطينية في تعزيز المهارات الناعمة لدى طلبتها وسبل تطويرها. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، غزة.

عتيبة، آمال حسن. (٢٠٢١). المهارات الناعمة: مدخل لمواءمة مخرجات الجامعات سوق العمل. مجلة البحوث التربوية والنوعية، ٥ع، ٦٦ - ٨٦.

عثمان، سامية. (٢٠٢١). العوامل الاجتماعية المؤثرة في العمل التطوعي لدى الشباب. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، مج ٤٣، ٤ع، ٦٤١ - ٦٥٢.

عثمان، محمود السعيد، المكاي، إسماعيل خالد. (٢٠٢٠). ممارسة العمل التطوعي لدى طلاب الجامعات في مصر

العدوان، واصف توفيق، وباسم علي الحوامدة. (٢٠١٤). المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في الشونة الجنوبية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، جرش.

العزب، هاني السيد. (٢٠٢٣). الأنشطة التطوعية كمدخل لتنمية بعض المهارات الناعمة لدى طالبات كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠م. مجلة التربية وثقافة الطفل، مج ٢٥، ٣ع، ١ - ٥٦.

الفراء، منى إسماعيل، والصوفي، حمدان عبد الله. (٢٠١٨). درجة ممارسة طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة للعمل التطوعي وعلاقتها بالمهارات القيادية لديهم. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بغزة، غزة.

اللويش، بشير علي. (٢٠٢٢). إسهامات العمل التطوعي في تنمية المهارات لدى المتطوعين. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية*، مج ١٤، ع ٣٤، ٢٣ - ٤٧.

النذير، محمد عبد الله. (٢٠١٨). تنمية مهارات التعلم في المناهج الدراسية في ضوء مهارات القرن ٢١، المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. مهارات المستقبل: تقويمها وتنميتها. هيئة تقويم التعليم والتدريب. الرياض، ٤ - ٦ ديسمبر.

المراجع الأجنبية:

Abdullah, A. R., Muhammad, M. Z., & Nasir, N. A. M. (2019). The role of soft skills on business graduates employability. **Entrepreneurship and Business Journal**, *7*(2), 83-94. <https://doi.org/10.17687/JEB.0702.07>

Anna, B. (2021). Innovative Development of Non-Formal Education in Ukraine: Definition of soft Skills. *Journal Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 25(2)

Balaram Bora. (2015), The Essence of Soft Skills. *International Journal of Innovative Research and Practices*, 3(12)

Chadha, A., & Sharma, R. (2018). Evaluating Training Programme Effectiveness for Soft Skills Development. *Pramana Research Journal*, 8(8), 299-307.

Faraazlina, R., & Zunurain, F. (2018). The impacts of community service on students' soft skill development. *Journal of Techno-Social*, 9(2).

<https://penerbit.uthm.edu.my/ojs/index.php/JTS/article/view/1767>

Ginting, H., Mahiranissa, A., Bektı, R., & Febriansyah, H. (2020). The effect of outing Team Building training on soft skills among MBA students. **The International Journal of Management Education**, 18*, 100423. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100423>

- Hamzah, I. S., Mohamad Zin, S. A., Jamal, M. B., Sarifin, M. R., & Kamarudin, L. A. (2022). Peranan aktiviti sukarela dalam memupuk kemahiran insaniah mahasiswa. *Perspektif Jurnal Sains Sosial dan Kemanusiaan*, 14(2), 67–80. h
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63*(3), 363–379. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9645-2>
- Kovarik, A., & Warren, G. (2020). Improved Soft Skills and University Club Involvement: Are They Connected? *Journal of Business*, 5(1), 01-06. <https://doi.org/10.18533/job.v5i1.131>
- McFadden, A., & Smeaton, K. (2017). Amplifying Student Learning through Volunteering. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 14(3)
- Muresan, R. B., & Urzeala, C. (2019) Study on Student Motivation for Volunteer Work. Future Academy. Retrieved from <http://bit.ly/2QHnnih>
- Mwita, K. M., Kinunda, S., Obwolo, S., & Mwilongo, N. H. (2023). Soft skills development in higher education institutions: Students' perceived role of universities and students' self-initiatives in bridging the soft skills gap. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 12(3), 505-513. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v12i3.2435>
- Noah, J. B., & Abdul Aziz, A. (2020). A systematic review on soft skills development among university graduates. *EDUCATUM Journal of Social Sciences (EJOSS)*, 6(1), 53-68. <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020>

- Robbaya R. Green-Weir, Anderson, David; Carpenter, Robert. (2021). Impact of Instructional Practices on Soft-Skill Competencies Research in Higher Education Journal
- Shabir, Suheela & Sharma, Renu, Role of Soft Skills in Tourism Industry in Saudi Arabia (August 2, 2019). International Journal of Engineering and Management Research, Volume-9, Issue- 4 (August 2019).
- Siddiky, M. R. (2020). Examining the linkage between students' participation in co-curricular activities and their soft skill development. *Journal of Education Studies*, 4(3), 511-528. <https://doi.org/10.31258/jes.4.3.p.511-528>
- Titingan, A. N., Ismail, A. E., Chin, C. S., Azmi, M. A. A., & Omar, R. N. R. (2022). The effect of the interpersonal skills attributes in volunteerism activity among undergraduates in UMK. In *E - Proceeding HOTWEC 6.0*. UMK Press. <http://hdl.handle.net/123456789/4173>
- Worker, S. M., Espinoza, D. M., Kok, C. M., Go, C., & Miller, J. C. (2020). Volunteer Outcomes and Impact: The Contributions and consequences of volunteering in 4-H. *Journal of Youth Development*, 15(4), 6–31. <https://doi.org/10.5195/jyd.2020.847>



فاعلية وحدة فيزيائية مقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية لتنمية المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية

**The Effectiveness of a Suggested Physical Unit in Positive
Applications of Nuclear Energy for Developing Concepts and
the Tendency Towards it among Female High School
Students**

إعداد

فوزية بنت عيد بن عواد العنزي
Fawzia Eid Al-Enezi

جامعة القصيم - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

أ.د/ خالد بن إبراهيم الدغيم
Dr. Khaled Ibrahim Al-Deghaim

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.394985

استلام البحث: ١٥ / ٩ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ١٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

العنزي، فوزية بنت عيد بن عواد والدغيم، خالد بن إبراهيم (٢٠٢٤). فاعلية وحدة فيزيائية مقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية لتنمية المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٤٠٩ - ٤٧٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

فاعلية وحدة فيزيائية مُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية لتنمية المفاهيم لدى طالبات المرحلة الثانوية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية وحدة مُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في تنمية مفاهيم الطاقة النووية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، القائم على المجموعة الواحدة، وأختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٤٩) طالبة من طالبات الثانوية التاسعة عشرة التابعة للإدارة العامة للتعليم في منطقة حائل. واستخدمت الدراسة اختبار مفاهيم الطاقة النووية، ومقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية لاختبار مفاهيم الطاقة النووية؛ لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية لمقياس الاتجاه للطاقة النووية؛ لصالح التطبيق البعدي، وكانت فاعلية الوحدة الفيزيائية المُقترحة ما بين المتوسط والمتوسطة والكبيرة في تنمية مفاهيم الطاقة النووية؛ حيث إن دراسة التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية من خلال الوحدة المُقترحة؛ أسهم بشكل فعال في تنمية مفاهيم الطاقة النووية وفق حساب حجم التأثير (d) لكوهين Cohen، وأظهرت النتائج أيضًا أن للوحدة الفيزيائية المُقترحة دورًا فعالًا وتأثيرًا كبيرًا في تنمية الاتجاه نحو الطاقة النووية وفق حساب حجم التأثير (d) لكوهين Cohen.

Abstract

This study aimed to identify the effectiveness of a suggested unit in the positive applications of nuclear energy for developing nuclear energy concepts and the tendency towards nuclear energy among third-grade female secondary school students. The quasi-experimental one-group design was used. The sample of the study consisted of randomly selected 49 female students from 19th secondary school affiliated with Hail Educational Administration. The instruments used in this study were: the nuclear energy concepts test and the tendency towards nuclear energy scale. The results of the study showed that there is a statistically significant difference in the nuclear energy concepts test in favor of the post application. It also showed that

there is a statistically significant difference in the tendency towards nuclear energy scale in favor of the post application. The effectiveness of the suggested physical unit between medium to large in the further development of nuclear energy concepts: in which studying the positive applications of nuclear energy through the suggested unit has made an effective contribution in increasing the development of nuclear energy concepts according to Cohen's (D) effect size. The study also showed that the suggested physical unit has an effective role and significant impact in developing the tendency towards nuclear energy according to Cohen's (D) effect size.

المقدمة:

بما أن الطاقة هي المقدرة على إنجاز الشغل؛ فلا يمكن أن يحدث أي عمل دون وجود طاقة، حيث يتزايد استهلاك العالم لمصادر الطاقة، ويحظى إنتاج الطاقة باهتمام دولي وعالمي، كما تشهد الحرص على التنوع في مصادر الطاقة، وتساعد تحولات الطاقة على الاستفادة القصوى من الطاقة حيث يواجه العالم اليوم نقطة تحول في خفض الاستهلاك والتكلفة.

وحيث تتعدد مصادر الطاقة وتتنوع، وبأتي في مقدمتها الوقود الأحفوري، ولمحدودية الطاقة الناتجة من هذا النوع من الوقود، وما أثبتته الدراسات من أن مصادر الطاقة التقليدية آخذة في النضوب؛ فقد سعت الدول الصناعية الكبرى إلى إنتاج طاقة من أنوية ذرات بعض العناصر التي سُميت بـ(الطاقة النووية)، حيث يُولّد طن واحد من اليورانيوم طاقة أكبر من الطاقة الناتجة عن ملايين براميل النفط وأطنان الفحم، وقد وُظّفت تلك الطاقة مبدئيًا في المجال العسكري لإنتاج السلاح النووي، وارتبط مفهومها بالحروب، وأصبح الاتجاه نحوها مثيرًا للمخاوف (شعث، ٢٠١٨).

ونتيجة لذلك نشطت الجهود لتطويع استخدام الطاقة النووية للأغراض السلمية؛ وأنشئت الوكالة الدولية للطاقة الذرية، التي تخصصت في تطوير الاستخدام السلمي لها، وظهرت تطبيقات إيجابية لهذه الطاقة في بعض الدول الكبرى، وفي الوطن العربي بشكل محدود؛ حيث أصبح تطوير البرنامج النووي السلمي نوعًا من الأولوية الوطنية؛ والتوسع في تطبيقاتها الإيجابية له دور مهم في مختلف جوانب التنمية، بوصفه مصدرًا مهمًا من مصادر الطاقة؛ بل نوعًا من الكبرياء الوطني، ليس

فقط في الدول الكبرى، بل وفي دول العالم الثالث؛ إذ أعلنت العديد من الدول العربية أن لديها مشاريع واضحة للشروع في توسيع وبناء محطات نووية، ومنها المملكة العربية السعودية (المحجوب ومصباح، ٢٠١٦؛ نور، ٢٠٠٩).

ويؤكد ذلك ما أشار إليه معالي رئيس مدينة الملك عبدالله للطاقة الذرية والمتجددة (٢٠١٩)، من أن رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ تُعدّ الاستخدامات السلمية للطاقة الذرية؛ مثل: استخدامها في توليد الكهرباء، وبعض الاستخدامات الطبية التشخيصية والعلاجية؛ جانباً مهماً في تحقيق مستهدفات الرؤية، التي تتمثل في استدامة النمو بجميع المجالات والمناطق في المملكة، مشيراً إلى أن رؤية المملكة وبرامجها التنفيذية تنظر إلى العديد من هذه التطبيقات السلمية بوصفها عناصر مساعدة لنمو المجتمعات المحلية وتطورها في مجالات الحياة المختلفة؛ مما يسهم في تحقيق التنمية المُستدامة التي تهدف إليها رؤية المملكة ٢٠٣٠ (السلطان، ٢٠١٩).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للطاقة النووية؛ إلا أن هناك العديد من معوقات التوسع في تطبيقاتها، فهي لدى الأغلبية طاقة مرتبطة بالدمار، غير أنه إذا ما قُورنت هذه الصورة من الطاقة بغيرها من صور الطاقة المُستخدمة؛ فنجد أنها طاقة لها وجه مُشرق، واستخدامات مفيدة، وأضرار ومخاطر لا تزيد عن أخطار صور الطاقة الأخرى، ولعل ارتفاع درجات الحرارة السائدة على الكرة الأرضية بسبب مصادر الطاقة الأخرى؛ يُهدّد بانقشاع مياه البحار والمحيطات، وينذر بكارث إنسانية، ويوضّح في الوقت نفسه المغالاة الانفعالية في تناول موضوع الطاقة النووية من خلال وسائل الإعلام (شعث، ٢٠١٨). وقد يكون تصحيح تلك النظرة للطاقة النووية بتناول تطبيقاتها الإيجابية في العملية التعليمية؛ حيث تُعدّ الركيزة الأساسية لإرساء مفاهيم التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، ونزع الانطباع السيء عنها، وزرع اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحوها؛ مما ينعكس على عجلة التنمية في البلاد، ومن الجدير بالذكر أن تتبّع الفرد للتطورات العلمية والقضايا المحلية والعالمية التي تنتج عنها؛ يعمل على إعداد جيل يتسلّح بأكبر قدر من المعارف والمهارات لمواجهة الحياة، وممارسة دوره بإيجابية في خدمة المجتمع (علم الدين، ٢٠٠٧).

وفي المملكة العربية السعودية تواكب سياسات التعليم جميع المُستجدّات العالمية، ومنها استخدام الطاقة النووية السلمية، ويُعدّ إكساب الطلاب الوعي الكافي بهذه الطاقة وتطبيقاتها الإيجابية، أمراً على قدر كبير من الضرورة والأهمية (البراهيم، ٢٠١٥).

كما أنه نتيجة لتعدّد مصادر المعرفة، والقضايا الناتجة من المُستحدثات الفيزيائية، والقصور في كفاءة العملية التعليمية؛ فإن هذا يؤكد ضرورة تطوير مناهج

العلوم في مراحل التعليم كافة، وتوافقاً مع هذه الثورة العلمية التقنية، وما نجم وسينجم عنها من أثر في المجتمع والبيئة؛ فقد أخذت نظم التعليم تتسابق على التطوير المستمر للمناهج — وبخاصة مناهج العلوم — لمواجهة التغيرات المعاصرة والتحديات المستقبلية، ومواجهة سرعة تغير المعلومات، وإكساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو تلك المستجدات (عبدالسلام، ٢٠٠٨).

وقد ظهرت دعوات التربويين والباحثين، مطالبة بضرورة إعادة بناء مناهج العلوم بطريقة تربطها بالواقع؛ لتكون أكثر تركيزاً على الظواهر والمشكلات والقضايا التي يواجهها الفرد في واقع حياته اليومية؛ ومن ثم يؤدي ذلك إلى الانتقال بالطلاب من مجرد تحصيل المعارف إلى تطبيقاتها العملية (صبري، ٢٠٠٨)، ويتأكد ذلك بالمرحلة الثانوية، حيث يجب أن يزود الطلاب في هذه المرحلة بالمعرفة العلمية وتطبيقاتها والاتجاه نحوها، وتأكيد العلم في حياة الطلاب، ومن المهم التأكيد في هذه المرحلة على تطبيقات تخدم الإنسان (سعيد، ٢٠١٣).

ويعدّ منهج الفيزياء من المناهج الرئيسة لطلاب المرحلة الثانوية؛ لأنها فرع من فروع العلوم الطبيعية، تهتم بدراسة المفاهيم وتطبيقاتها (فخري، ٢٠٢٠)، ومن أهم ما يتسم به هذا العلم أنه ذو طبيعة كشفية، وتنبؤية، وبنائية، وتطبيقية، وفلسفية، وطبيعة كونية عالمية (عكاشة، ٢٠٠٠).

وتُعِين دراسة الفيزياء الطالب على الفهم والتفكير في عصر العلم والتقنية؛ فقد بات من الصعب على الإنسان أن يعيش في هذا العصر دون فهم لطبيعة العلم، والإلمام بالمعلومات الفيزيائية الأساسية، واستخدام أساليب التفكير العلمي في حلّ مشكلات الحياة، واتخاذ القرارات السليمة في ظلّ المستجدات العلمية والتقنية أو الاكتشافات الجديدة التي يقوم بها علماء الفيزياء وغيرهم من العلماء في فروع العلم، الذين يبذلون جهودهم لمواجهة مشكلات مجتمعاتهم (محمد، ٢٠٠٩).

ويُشير سعد (٢٠١٩) إلى وجود ارتباط بين اتساع مجالات الفيزياء الحديثة، والاتساع العام لمفاهيم العلوم الطبيعية وتطبيقاتها في المجالات المختلفة، فالنقّدم العلمي في تفهّم الفيزياء قد أفسح الطريق إلى تطبيقات جديدة لهذه المعرفة، ونتيجة للتطور الهائل في إنجازات علم الفيزياء؛ فقد أصبح حجم المعلومات الفيزيائية غير محدود، وترتّب على ذلك أن تغيّرت النظرة إلى بنية هذا العلم وتركيبه الداخلي؛ مما يسمح بتبسيط الظواهر الفيزيائية وتجميعها ثم تطبيقها. وبالإضافة لذلك، فإنّ حقائق الفيزياء وخطواتها ونظرتها للعلم؛ تجد تطبيقات حيوية واسعة في كل مجالات الحياة (باضريس، ٢٠١٦).

ويؤكد يونس (٢٠٠٠) أنه لا يوجد مظهر من مظاهر حياتنا — سواء الحالية أو المستقبلية — إلا ويسيطر عليه أحد تطبيقات علم الفيزياء؛ فعلى سبيل المثال لولا التحكم في الإلكترون وتفسير سلوكياته بفضل فيزياء الكم؛ لما تطوّر تقنية إلكترونيات المواد الصلبة، التي تعدّ أساس الحاسب الآلي، وقد تعدّدت التطبيقات البحثية العلمية، حيث إن علم الفيزياء المسؤول الحقيقي عن التقدّم الحادث في العلوم الطبيعية الأخرى، وبالطبع التطبيقات العلمية.

كما أن ارتباط علم الفيزياء وتداخله مع مجالات الحياة المختلفة؛ مثل: الطب، والصناعة، والطاقة النووية والحرب، وغزو الفضاء، والاتصالات والمعلومات؛ يُحتمّ ضرورة اهتمام مؤسسات التعليم النظامية وغير النظامية بإمداد الأفراد بما يحتاجون إليه من معلومات عن تطبيقات فيزيائية تمكّنهم من حلّ المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية؛ لتحسين نوعية الحياة في مجتمعنا، وأن تجعل للتعليم أهمية وظيفية في حياة الأفراد (العمراني والخزاعي، ٢٠١٣).

ويحتم هذا ضرورة التطوير المستمر لموضوعات الفيزياء بمراحل التعليم المختلفة؛ لمواجهة مُتطلّبات القرن الحادي والعشرين؛ لإعداد مجتمع يعيش جميع أفرادها في عالم متغيّر له علاقة كبيرة بالمعلومات والمعارف والقوانين الفيزيائية التي يجب أن يفهموها؛ لتساعدهم على فهم الأحداث والظواهر اليومية في الحياة ودراساتها، وتساعدهم على تصحيح المعتقدات والمفاهيم؛ ومن ثمّ تطبيق تلك المعرفة (اللولو، ٢٠٠٧).

ويري الحجيلي (٢٠١٦) أن مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية لا يكون لها معنى إلا إذا طبّقت للمساهمة في حلّ مشكلات المجتمع؛ ومن ثمّ فإنه لا بد من الاهتمام بالموضوعات التي تُشعر الطلاب أن المدرسة تمنحهم ما يحتاجون إليه في حياتهم اليومية والمستقبلية. وأن يدرك الطلاب كيفية ربط المفهوم العلمي للفيزياء بوصفها مادة ترتبط بالبيئة المحيطة به، وأن يستخدمها الطالب لتصبح جزءاً من حياته (مشروع الكليات التكنولوجية، ٢٠٠٥). ويهتم منهج الفيزياء بدراسة المفاهيم العلمية الفيزيائية وفهمها والصلة بينها؛ مما يجعلها على درجة من التجرد وصعوبة التصوّر (النمر، ٢٠٠٠).

ونظراً لأهمية المفاهيم، والمكانة التي تحتلها، وضرورة تعلّمها؛ يقوم الباحثون بإجراء الدراسات والبحوث لاستقصاء صورة المفاهيم، وتكوينها، وواقعها الفعلي في أذهان الطلاب (خطابية والخليل، ٢٠٠١)، حيث تعدّ المفاهيم من أهم الحلول التي قد تكون فعّالة في مواجهة التطوّرات الحديثة، وأن فهم أساسيات العلم تعتمد على

المفاهيم التي تُشكّل هذه المعرفة، وفي ضوءها يمكن فهم العديد من الحقائق لمجال معين (البليبيسي، ٢٠٠٦).

وتعلّم المفاهيم الفيزيائية الخاصة بالطاقة النووية الإيجابية؛ له أهمية كبيرة في حياة الطلاب، حيث تُعطيهم إمكانية واسعة لفهم الأشياء من حولهم، وتوسّع من مجال إدراكهم فيما يُستجدّ في المستقبل، وتُساعد الطلاب على تكوين خرائط ذهنية عن التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، كما تُساعد على التصنيف والتحليل، وتعدّ حجر الزاوية في تعلّم بنية المعرفة بالمادة الدراسية، كما أن اكتساب الاتجاهات وتعديلها لا يحدث بتقديم المعرفة كحقائق جامدة؛ بل لا بد من تقديمها بوصفها مادة وطريقة وتطبيق؛ حيث إن الاتجاه العلمي مُحصّلة استجابات الفرد نحو موضوع علمي؛ من خلال تأييد الفرد لهذا الموضوع أو معارضته له (كاظم وعبد الحميد، ٢٠٠٨). ويذكر كلاب (٢٠١٦) أن ربط المادة المجردة بالتطبيق العملي؛ يُعمّق المفاهيم، ويُؤلّد الاتجاه الإيجابي نحوها؛ وبالتالي فإن زرع اتجاه إيجابي للتطبيقات الإيجابية للطاقة النووية له دور في تنمية هذه المفاهيم؛ حيث الدور التكاملي بين تنمية المفاهيم وتنمية الاتجاه.

كما أن تكوين الاتجاهات العلمية، والاتجاهات نحو العلوم وتنميتها لدى الطلاب؛ تُعدّ أحد الأهداف الرئيسة في تدريس العلوم (زيتون، ٢٠١٠)، حيث لا تقتصر أهداف تدريس العلوم على تزويد الطلبة بالمعرفة العلمية فقط؛ بل تتعدّى تلك العملية إلى تحويل المعرفة لعمل وسلوك حياتي مفيد، ويلزم لذلك توفير الاستعداد والدافع والاتجاه نحو تعلّم العلوم واكتساب معرفتها. وتُعدّ الاتجاهات العلمية هدفاً استراتيجياً في التربية العلمية، ويرجع ذلك إلى دورها بوصفها موجهات للسلوك، كما تُثير لدى الطلاب الرغبة والدافع، واستخدام المنهجية العلمية في البحث والتفكير العلمي (الدمرداش، ٢٠٠٦).

وامتلاك الطلاب اتجاهات إيجابية لموضوع محدد؛ يزيد من اهتماماتهم، ويجذب انتباههم، ويؤدي إلى تنمية المفاهيم العلمية، ويدفعهم إلى المشاركة في الأنشطة المختلفة، في حين أن الاتجاهات السلبية نحوها تؤثر سلباً في كمية المادة العلمية التي سيتعلمها الطلاب ونوعيتها، وفي عملية الاتصال والتعلّم (Oh & Yager, 2004).

ومن الجدير بالذكر أن من أهم التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية: تحلية المياه، وإنتاج الطاقة الكهربائية، وعلاج الأورام السرطانية، وعلاج أمراض الغدة والرنيتين، وتشخيص أمراض العظام، والتعقيم؛ وفي مجال الزراعة والأغذية ومكافحة الحشرات، وفي المجال الصناعي، والمجال العسكري؛ وتسيير السفن والغواصات، وكاسحات

الجليد والصواريخ؛ وتحضير النظائر المشعة للبحث العلمي، وأبحاث الفضاء، والأبحاث الجيولوجية، وسلامة البيئة. ولهذه التطبيقات العديد من المميزات، فمن الناحية الاقتصادية: تكلفتها أقل، والاستغناء عن مناجم الفحم، وأبار النفط، ومعامل الاستخراج والتصفية والتكرير، والخزانات والمستودعات الكبيرة، ومن الناحية البيئية: تخفيض مستوى الغازات المسببة لظاهرة الاحتباس الحراري (غالي، ٢٠١٦).

وتضمن تلك التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في منهج الفيزياء يتوافق مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠؛ إذ أشارت الوثيقة في المحور الثاني (اقتصاد مزدهر) إلى: ضرورة التنوع في مجالات الطاقة، هذا بالإضافة إلى قلة الدراسات المتوفرة عن الموضوع - على حد علم الباحثة- وكما ذكر كلاً من محمد (١٩٩٠)، والحجامي (٢٠١٦)، بأنه لا توجد دراسات في مجال تحسين صورة تلك الطاقة، وإزالة كثير من المخاوف والمبالغات حولها، وإظهار الإيجابيات والسلبيات لها، مثلها في ذلك مثل أي صورة أخرى من الطاقة، ويركز أغلب الدراسات على الجانب السياسي، واستخدام الطاقة النووية في الأغراض العسكرية، أو الدراسة النظرية للقوانين والمعادلات، وهو ما يؤكد عبد السميع (٢٠٠٩) من أن تدريس القوانين المجردة؛ يؤدي إلى اتجاهات سلبية، وعزوف من بعض الطلاب عن مواصلة دراسة العلوم التطبيقية في مراحل أعلى.

وعلى الرغم من قيام بعض الهيئات والوكالات المتخصصة بإصدار مجموعة من الكتب والمجلات والنشرات التي تختص باستخدام الطاقة النووية في الأغراض السلمية؛ لكنها تبقى غير منتشرة، وتناولت غالباً أهم مجالات الاستخدام السلمي للطاقة، وفوائد هذا الاستخدام، والأضرار التي قد تنشأ عنه، مثل كتاب إبراهيم (٢٠٢٠) وكتاب الرتيمي (٢٠٢٠) ومازال الكثير من الناس يعتقد أن الطاقة النووية ما هي إلا سلاح من أسلحة الحرب، مُغفلين الجانب الإيجابي. وقد توجّهت جهود العلماء نحو تسخير الطاقة النووية لخدمة المجتمع الإنساني؛ حيث ابتدأت مرحلة جديدة في استخدام الذرة في مجالات سلمية عديدة، كما جاء ذلك في توصيات نيكولا (٢٠١٨) بتأكيد ضرورة الترويج للاستخدام السلمي والمسؤول للطاقة النووية في تحقيق التنمية المستدامة، ودعم الدول الساعية؛ للحصول على الطاقة النووية المدنية. وتُمثّل التطبيقات الإيجابية مُعطيات واقعية يُفترض أن تتواجد في مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية، وهو ما ينادي به التربويون دائماً، من خلال مناشدتهم المستمرة بأن يكون التعليم من خلال مُعطيات واقعية؛ تنعكس على واقع الطلاب (عيسى، ٢٠١٤). وبعد استطلاع محتوى كتب الفيزياء؛ لُوْجِظ وجود قصور في

التطبيقات الإيجابية والاستخدامات السلمية للطاقة النووية؛ حيث أشار لذلك الحجامي (٢٠١٦). فمحتوى كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية بالتعليم العام (فيزياء ٤ نظام المقررات، وفيزياء ٦ النظام الفصلي)، تناولت الطاقة النووية من حيث الانشطار، والاندماج، والمفاعلات النووية، والتفاعلات النووية فقط كقوانين ومفاهيم، وتناول الطاقة النووية بهذه الصورة؛ يعدُّ قاصرًا عن تنمية المفاهيم والاتجاه للطاقة النووية، كما ورد ذلك في دراستي سلامة (٢٠٠٢)، وإسماعيل (٢٠٠٥)، اللتين أكدتا أن تنمية المفاهيم النووية يكون باستخدام استراتيجيات وتطبيقات إضافية إلى الدراسة النظرية. وبناءً على ما سبق؛ تولّد إحساس لدى الباحثة بأهمية تضمين التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في المرحلة الثانوية، من خلال اقتراح وحدة فيزيائية في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، ودراسة أثرها في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الطاقة النووية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

بناءً على ما سبق، ونظرًا لأهمية علم الفيزياء؛ فقد تبنت الكثير من الدول المُتقدّمة التوصل إلى ضرورة تعزيز هذا العلم عند الطلاب؛ لذلك شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين اتجاهات عالمية ومشروعات متطورة في مادة الفيزياء، حيث اهتم بعضها بالنواحي التطبيقية لعلم الفيزياء وصلته بالتقنية والمجتمع، واهتم بعضها بضرورة إبراز النواحي التطبيقية والجهد المبذول في علم الفيزياء كتطبيقات الطاقة النووية (عبد السلام، ٢٠٠٩). وعليه فإن بناء مناهج العلوم على أساس المُستحدثات العلمية -كمستحدثات الطاقة- يهدف إلى إعداد مواطن بمواصفات تتوافق مع الحياة العصرية المُتقدّمة (قنديل، ٢٠٠٧). كما يُشير دانكرت Dankert, (2000) إلى أهمية تقديم المناهج على أساس من معرفة طبيعة العلم، وتأكيد العلم كتطبيقات اجتماعية، وضرورة أن تهتم مناهج الفيزياء بالقيم والاتجاهات وعمليات التفسير، ومهارات التوصل للمعرفة.

كما يشير موسى وعبدربه (٢٠٠٢) إلى أن الطلاب ينهون دراستهم بالمرحلة الثانوية، وينقصهم الكثير من المفاهيم التي تُحقّق مُتطلّبات المجتمع، وتُظهر الدور الوظيفي المهم لهذا العلم، فالاتجاهات العالمية الحديثة تؤكد ضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي للفيزياء في المجالات الحياتية المختلفة، ومن القضايا التي ينبغي على مناهج العلوم بالمرحلة الثانوية أن تعالجها وتُعَدّ طلابها لمواجهةها والمشاركة في حلها: الأمن وقضايا الحرب، ونقص الغذاء، والطاقة والبحث عن بدائل جديدة لها، وقضية التلوث. كما يذكر حربي (٢٠١٨) عددًا من المبررات لتضمين التطبيقات العلمية في منهج الفيزياء، من بينها: تزويد الطلاب بالمفاهيم الأساسية التي تساعد على

المواءمة مع المشكلات المختلفة، وتنمية الاتجاهات المناسبة نحو القضايا الفيزيائية، وقد أسهمت الفيزياء بدور رئيس في تلبية احتياجات الإنسان وحلّ كثير من مشاكله، والبحث عن مصادر جديدة للطاقة كالتقنية النووية السلمية في ظل تزايد سكان العالم (سلامة، ٢٠٠٢).

ومن خلال خبرة الباحثة العملية، وسؤال بعض المشرفات التربويات ملحق (٥)، واستطلاعها كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في التعليم العام؛ لاحظت قصوراً في تضمين التطبيقات الإيجابية عن الطاقة النووية، ولم تجد إلا فصلاً واحداً فقط عن الطاقة النووية بصورة عامة في كتاب الصف الثالث الثانوي الطبيعي، لم يرد فيه ذكر التطبيقات الإيجابية عن الطاقة النووية أو أمثلة عليها، وهو ما أكدته الضلعان والشايع (٢٠١٥) في دراستهما لمدى تضمين محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية للقضايا العلمية المجتمعية.

كما أجرت الباحثة اختباراً استطلاعياً في مفاهيم الطاقة النووية، مكوّناً من (١٠) فقرات، على (٢٢) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي في نهاية فصل الطاقة النووية بالفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ في الثانوية التاسعة بحائل، وأشارت النتائج إلى أن ٧٣% من الطالبات حصلن على درجة أقل من المتوسط في الاختبار؛ مما يُدلل على انخفاض مستوى الطالبات في مفاهيم الطاقة النووية. كما قامت الباحثة بمقابلة (٧) طالبات من طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي، واحتوت المقابلة على (٧) أسئلة، وتبيّن من خلالها وجود تخوّف لدى الطالبات من مسمّى الطاقة النووية، وعدم وجود تشويق أو متعة في أثناء دراستها؛ مما أشار إلى وجود اتجاه سلبي نحو الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية.

وحيث إن الدراسات والأبحاث التي اطلعت عليها الباحثة في مجال الطاقة النووية ركّزت على الجانب السياسي، والقانوني، والعسكري، التي تُستخدم فيها هذه الطاقة، كما في دراسات: إبراهيم (٢٠٢٠)، وابن صويلح (٢٠١٦)، وعبد القادر (٢٠١١)، وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة تربوية تُعنى بالتطبيقات الإيجابية للطاقة النووية؛ على الرغم مما جاء في توصية دراسة الحجامي (٢٠١٦) بتضمين المُستحدثات الفيزيائية والطاقة النووية، وتوصيات دراستي سلامة (١٩٩٤)، و(٢٠٠٢) بضرورة تنمية مفاهيم الطاقة النووية، وتوصية دراستي إسماعيل (٢٠٠٥) وابن صويلح (٢٠١٦) بإجراء دراسات عن الطاقة السلمية.

ولذا تأتي هذه الدراسة التي تتحدّد مشكلتها في الكشف عن فاعلية وحدة فيزيائية مُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في تنمية المفاهيم، والاتجاه نحوها لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التَّعرّف على فاعلية الوحدة الفيزيائية المُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في تنمية مفاهيم الطاقة النووية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي.
2. التَّعرّف على فاعلية الوحدة الفيزيائية المُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في تنمية اتجاه طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي نحو الطاقة النووية.

فروض الدراسة:

سعت الدراسة إلى اختبار صحة الفروض الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي، المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الفيزيائية المُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية بالتطبيقات القبلي والبُعدي لاختبار مفاهيم الطاقة النووية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي، المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الفيزيائية المُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية بالتطبيقات القبلي والبُعدي لمقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أن نتائجها قد تساعد:

1. المسؤولين عن بناء المناهج وتطويرها في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على دراسة علمية، تُساعد على تحسين منهج الفيزياء وتطويره؛ بما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة التي تُنادي بأهمية التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية وتنمية الاتجاهات نحوها.
2. أصحاب القرار والمسؤولين عن بناء برامج إعداد معلمي ومتخصّصي الفيزياء في الجامعات السعودية بالسعودية على اتخاذ قرارات مناسبة مبنية على دراسة علمية، تُساعد على تحسين تلك البرامج وتطويرها؛ بما يتوافق مع الاتجاهات الحديثة التي تُنادي بأهمية الطاقة النووية وتطبيقاتها، وضرورة تدريسها وتنمية الاتجاهات نحو تطبيقاتها الإيجابية.

٣. المشرفين التربويين ومسؤولي تدريب معلمي الفيزياء بالميدان التربوي على تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الفيزياء، فيما يتعلّق بالطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية، وطرق تنمية وعي الطلاب بمفاهيمها والاتجاه نحوها.

٤. تقدّم وحدة مُفترحة لمعلمي الفيزياء فيما يتعلّق بالتطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، مع دليل للمعلم خاص بالوحدة المُفترحة، تساعد على تدريسها للطلاب؛ لتنمية المفاهيم والاتجاه نحو الطاقة النووية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: كما اقتصر على مفاهيم الطاقة النووية المضمنة في فصل الطاقة النووية من كتاب الفيزياء للصف الثالث الثانوي الطبيعي؛ وهي: الطاقة النووية، التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، طاقة الربط، طاقة الانشطار، المفاعل النووي، القوى النووية القوية، الانشطار النووي، التفاعل المتسلسل، مفاعل الماء المضغوط، الاندماج النووي، كما اقتصر على قياس الاتجاه من خلال ثلاثة أبعاد؛ وهي: الاهتمام بدراسة الطاقة النووية، والرغبة في استخدام الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية، والوعي بأهمية التطبيقات الإيجابية (السلمية) للطاقة النووية.

الحدود المكانية والبشرية: اقتصر على طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي، اللاتي يدرسن في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة حائل، التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، وأختير الصف الثالث الثانوي الطبيعي؛ لأن مقرر الفيزياء الذي يُدرس في هذا الصف يتضمن فصل عن الطاقة النووية.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية (Effectiveness)

عرّف شحاتة والنجار (٢٠٠٣) الفاعلية بأنها: "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية؛ بوصفها مُتغيّرًا مستقلًا في أحد المُتغيّرات التابعة، أو مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة في عامل أو بعض العوامل التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائيًا" (ص. ٢٣٠).

وتعرّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: الأثر المتوقع حدوثه في تنمية مفاهيم الطاقة النووية والاتجاه نحوها، بعد تدريس الوحدة المُفترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية لطالبات الصف الثالث الثانوي.

التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية (the positive Applications of Nuclear Energy)

يُعرّفها المغلس (٢٠٠٨) بأنها: "الحق الثابت للدول في تنمية أبحاث، وإنتاج واستخدام الطاقة النووية للأغراض السلمية، كالطب، والصناعة، والزراعة" (ص. ١١٧).

وتُعرّفها الباحثة بأنها: استخدامات الطاقة الهائلة المُنتجة من عملية دمج الأيونات النووية أو فصلها في مشاريع العلاج النووي وتحلية المياه وإنتاج الكهرباء، التي تُسهم في تطوير المجتمع، ودفع عجلة التنمية؛ لتحسين الكفاءة، وتنوع مصادر الطاقة، والحدّ من أضرارها.

مفاهيم الطاقة النووية (Concepts the Nuclear Energy)

تعرف الطاقة النووية (Nuclear Energy) بأنها: "الطاقة التي ينتجها المفاعل النووي عن طريق الانشطار النووي أو الاندماج النووي؛ إذ تنطلق حين تتحوّل الذرات من نوع إلى آخر، ويحدث هذا التحوّل إما عن طريق تكسيرها (انقسام)، وفي هذه العملية تنقسم ذرة ثقيلة إلى ذرتين متوسطتي الحجم، وإما عن طريق التجميع (اندماج)؛ وهنا تتحد ذرتان خفيفتان لتكوّنا ذرة من الحجم المتوسط" (قويدرة وباهي، ٢٠١٧، ص. ٢٧). أما المفاهيم (Concepts) فيعرّفها مرعي ومجد (٢٠١٥) بأنها: "كلمة أو كلمات تُطلق على صورة ذهنية، لها سمات مميزة، وتعمّم على أشياء لا حصر لها" (ص. ٢١١).

وتُعرّف الباحثة مفاهيم الطاقة النووية إجرائياً بأنها: المفاهيم العلمية الفيزيائية للطاقة النووية المُضمّنة بالوحدة المقترحة، وتُعالج المحتوى بصورة وظيفية، وتُقاس من خلال اختبار مفاهيم الطاقة النووية الذي أعدته الباحثة.

الاتجاه نحو الطاقة النووية (Attitude the Nuclear Energy):

يُعرّف غيرون (Erwin, 2011) الاتجاه عامة بأنه: حالة الفرد الشعورية التي توجّهه نحو الموضوعات والأشياء المختلفة، وقد يكون هذا التوجّه موجباً وسالباً؛ أي يحدّد شعور الفرد نحو الموضوعات المختلفة.

وتُعرّف الباحثة الاتجاه نحو الطاقة النووية إجرائياً بأنه: موقف طالبة الصف الثالث الثانوي الطبيعي تجاه تطبيقات الطاقة النووية في مجالات الحياة، والميل الإيجابي نحو توظيف الطاقة النووية في المجال الطبي وإنتاج الكهرباء وتحلية المياه، ويُقاس بمقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية الذي أعدته الباحثة.

أدبيات الدراسة

نتناول الباحثة في الجزء الأول من هذا الفصل الإطار النظري للدراسة في ثلاثة محاور، يستعرض المحور الأول التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية حيث تناول الطاقة النووية من حيث: مفهومها، والتطوّر التاريخي لها، وإنتاجها، وتقويم الإنتاج السلمي

لها، ومميزاتها، ومخاطرها، والطاقة النووية في مناهج الفيزياء، ثم تتناول تلك التطبيقات، من حيث: مفهومها، وأهمية تضمينها، وأهم تطبيقاتها، ودورها في تنمية المفاهيم والاتجاه، ويعرض المحور الثاني المفاهيم من حيث: مفهومها، وأنواعها، وأهميتها وخصائصها، وآلياتها، والعوامل التي تؤثر فيها، وقياس تعلمها والمفاهيم الفيزيائية ثم مفاهيم الطاقة النووية. بينما تناول المحور الثالث الاتجاه من حيث: المفهوم، والأهمية، والخصائص، والعوامل المؤثرة فيه، والمحاور المتكوّنة منها، وتنميتها، ومكوّناته ثم الاتجاه نحو التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية. في حين تتناول في الجزء الثاني من هذا الفصل الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والتعقيب عليها.

أولاً: الإطار النظري

المحور الأول: التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية

تعدّ الطاقة النووية أحد المصادر البديلة للطاقة الأحفورية (الفحم، والنفط، والغاز السائل)؛ لأنها تتميز بمميزات عديدة، جعلتها محط اهتمام العالم، الذي بدأ ينظر إليها على أنها تمثل الحل الأمثل لمشكلة الطاقة حاضراً ومستقبلاً (غالي، ٢٠١٦)، وسوف تتناول الباحثة هذا المحور في جزأين، تتحدث في الجزء الأول عن الطاقة النووية قبل حديثها عن تطبيقاتها الإيجابية في الجزء الثاني.

مفهوم الطاقة النووية

عرّف الأمير (٢٠٠٥) الطاقة النووية بأنها: طاقة تنبعث نتيجة انشطار نواة الذرة التي تُدعى النواة الأم؛ إذ تنقسم إلى نواتين كتلتيهما تنقصان عن كتلة النواة الأم، وتتحول الكتلة المفقودة نتيجة الانشطار النووي إلى طاقة هائلة، كما ذكر أن نماذج التفاعلات الاندماجية في الشمس من أبرز الأمثلة الواضحة؛ إذ يحدث فيها سلسلة من تفاعلات الاندماج النووي؛ نتيجتها تلك الطاقة الكبيرة التي تبعث بها في أرجاء المجموعة الشمسية. وعرفها عبدالمحسن (٢٠١٥) بتصرف بأنها: الطاقة الناتجة عن التفاعل النووي، نتيجة إعادة تشكيل الروابط بين الذرات من خلال عملية الانصهار أو الانشطار.

إنتاج الطاقة النووية

تُنتج الطاقة النووية من اليورانيوم والبلوتونيوم، ثم عن طريق الانشطار أو الاندماج النووي؛ إذ إن كل ذرة من ذرات العناصر - سواء أكان اليورانيوم أو البلوتونيوم- لها نواة عند مركزها تتكوّن من بروتونات ونيوترونات؛ ومن ثم نحصل على الطاقة النووية على النحو الآتي:

- انشطار ذرات اليورانيوم أم البلوتونيوم عن طريق ضربها بنيوترون؛ وعندئذ تنفلق نواة الذرة إلى جزأين، مطلقة كمية هائلة من الطاقة، ويحدث الانشطار نفسه في كل مرة، وهو ما يُسمّى بالتفاعل المتسلسل؛ ومن هنا فإن ملايين الملايين من الانشطارات يمكن أن تحدث في جزء من المليون من الثانية، وتُسمّى هذه العملية بالانشطار النووي.

- عندما تندمج نواتان خفيفتان معاً؛ تكوّن نواة أثقل، وهو ما يُعرف بالاندماج النووي، وهو عكس الانشطار النووي، ويُسمّى أيضاً بالتفاعل النووي الحراري؛ لأنه يحدث فقط في درجات حرارة عالية جداً. والاندماج النووي هو الذي ينتج القنبلة الهيدروجينية؛ ومع ذلك يمكن أن يكون في المستقبل أحد أعظم المصادر الثمينة للطاقة السلمية، عن طريق استخدام مياه البحر والبحيرات والأنهار في إنتاج الطاقة النووية (الحسن، ٢٠١٨).

استخدامات الطاقة النووية

في ظل التطور الحضاري والصناعي الذي تشهده البشرية حالياً؛ فإن مصادر إمدادات الطاقة بدت تحظى باهتمام متزايد، وبدأ التفكير في مصادر الطاقة الحالية ومدى قدرتها على مواكبة مسيرة الحضارة، وجدوى استخدام بدائل أخرى، خصوصاً بعد نمو الوعي البيئي لدى الإنسان، وإحساسه بأن الاحتباس الحراري الذي يعانيه الكوكب مرده الاستخدام المفرط لمصادر الوقود الأحفوري؛ بسبب تراكم غاز ثاني أكسيد الكربون، وهو أحد العوادم التي تنتج عن احتراق الوقود الأحفوري؛ وأدت إلى تنبيه العالم لمدى الخطورة الناجمة عن هذا التهور البيئي، الذي يهدّد بشكل كبير مظاهر الحياة على كوكبنا.

وتؤدي زيادة النمو السكاني، وزيادة الفاعلية الاقتصادية للعالم إلى حتمية زيادة الطلب على الطاقة، وهذا ما تشير إليه الإحصاءات، حيث يزيد الطلب على الطاقة عالمياً من الجيجا طن مكافئ نفط في سنة ١٩٩٠ إلى حوالي (٢٠) جيجا طن مكافئ نفط سنة ٢٠٢٠، بنسبة زيادة حوالي ٥٠% كل عشر سنوات، بحيث يكون للدول الصناعية النصيب الأكبر تليها الدول النامية. كما أن هناك مؤشراً جيداً لإدراك مدى الاستفادة من هذه الطاقة، وهذا المؤشر هو شدة الطاقة، الذي يعكس كفاءة استخدام الطاقة؛ حيث إن المحطات النووية ومحطات الوقود الأحفوري الخيارات المتاحة لتوفير الكهرباء والحرارة أو كليهما معاً (كداشي، ٢٠١١).

وتعدّ الطاقة النووية بتقنياتها المتاحة بديلاً قوياً لمصادر الطاقة الناتجة عن الوقود الأحفوري، خصوصاً في ظل تنامي الوعي البيئي، وحتمية نزوب الوقود الأحفوري، مع إمكانية الاستفادة من النفط مثلاً في الأغراض الصناعية. كما أن

الطاقة النووية تُنافس مصادر الطاقة الأخرى المتاحة لتوفير الطاقة؛ وعليه فإن إنشاء محطات نووية بالتوازي مع محطات القدرة التقليدية موضوع جدير بالاهتمام. وما التوسع الحديث في استخدام الطاقة النووية من جانبها الآخر المتمثل في النظائر المشعة؛ إلا دليل آخر على استئناس الطاقة النووية، في ظلّ التحوّلات الأمنية اللازمة لحماية الإنسان وبيئته، كما أن هناك مُستحدثات متقدّمة تحت التطوير، تشمل مفاعلات قدرة صغيرة ومتناهية الصغر من المحتمل أن تكون متاحة مستقبلاً (وردية، ٢٠١٢).

والطاقة النووية بوجهها الآخر المضيء في الصناعة والزراعة والطب؛ تفتح آفاقاً جديدة للتفحص الدقيق لجدوى التعامل مع هذه الطاقة في ظلّ التحوّلات الأمنية اللازمة لحماية الإنسان وبيئته "باستخدام تقنية المفاعلات المؤدّة السريعة"، كما أن المخزون المتواضع للدول التي تتمتع بالنفط الأيل إلى النضوب، الذي يُفضّل استغلاله في صناعة البتروكيماويات بدلاً من حرقه؛ أوجب عليها التفكير في بدائل لطاقة النفط؛ حيث إن الدول العربية ليس لها احتياطي فحم؛ ومن ثمّ فإنه لا يعدّ بديلاً. كما يتميّز الوطن العربي بالسطوح الشمسي؛ لذلك فإن الاستغلال المباشر للطاقة الشمسية في ظلّ عدم توفّر التقنية، وعدم إمكانية التحكم المطلق في التذبذب المصاحب لهذا المصدر، نتيجة الأحوال الجوية وتعاقب الليل والنهار؛ لا يؤيد فكرة كون الطاقة الشمسية بديلاً مطلقاً للنفط، كما أن استغلال طاقة الرياح يُشكّل فرصة ضئيلة؛ لوجود عدد محدود من الوحدات لهذا المصدر، التي تتواجد في مناطق الرياح ذات الكثافة السكانية المحدودة. هذا بالإضافة إلى أن مصادر مساقط المياه غير المستغلة تعدّ محدودة جداً في العالم، فضلاً عن أن الطاقة الجيوحرارية والموجية تقدّمان خدماتهما فقط في مناطق نائية من العالم؛ وعليه فإن البديل الحقيقي المتبقي والمقدور عليه تقنياً هو الانشطار النووي (السلطان، ٢٠١٩).

والطاقة النووية مع الاهتمام بالأمان؛ تُشكّل مصدر طاقة يمكن استغلاله لتوليد الطاقة لإنتاج الكهرباء، وتحلية مياه البحر، خاصة في مناطق الجفاف المائي؛ حيث إن تطبيقات النظائر المشعة تُشكّل ثقلًا كبيراً في مجال التطبيقات الزراعية والصناعية والطبية؛ لذلك يجب أن تتم السيطرة على هذه التقنية لصالح الأجيال القادمة، مع التركيز على استخدام أسلوب (تعدد البدائل لغرض التخطيط المستقبلي لاحتياجات الطاقة، كما أن أحد المؤشرات التي تعكس درجة التقدّم المادي؛ يتمثل في مدى استخدام الطاقة، فمثلاً تُشكّل الدول الصناعية الغربية حوالي ٢٥% من نسبة سكان العالم، وتستهلك حوالي ٦٠% من الاستهلاك العالمي للطاقة؛ مما ينعكس على مدى تقدّمها المادي الملحوظ على مستوى العالم، في حين أن سكان الدول النامية،

التي تُشكّل حوالي ٧٠% من نسبة سكان العالم؛ تستهلك فقط ١٥% من الاستهلاك العالمي للطاقة (أبو الخير، ٢٠١٥).

ويُسهم الاستخدام السلمي للطاقة النووية في مجالات الحياة الإنسانية جميعها، بدءًا من توليد الطاقة الكهربائية، ومرورًا بالإنتاج الزراعي والصناعي والخدمات الصحية، وإلى غير ذلك من المجالات التي تجعل من الطاقة النووية واحدة من أسباب تقدّم الإنسان. هذا من جهة، ومن جهة أخرى تساعد التفجيرات النووية السلمية على تقدّم الطاقة النووية في المجال السلمي، حيث تُجرى هذه التفجيرات لأغراض البحث العلمي؛ بهدف تطوير التفاعلات الذرية للاستخدامات السلمية، وعلى الرغم من المميزات العديدة التي تتمثّل في استخدام الطاقة النووية؛ فإنها لا تخلو من المخاطر التي قد تصيب الإنسان والبيئة على حدٍ سواء (غالي، ٢٠١٦).

مفهوم التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية

أشار المجلس (٢٠٠٨) إلى أنها الطريقة التي يتم من خلالها الاستفادة من الطاقة الهائلة المنتجة من أنوية الذرات في مشاريع وتطبيقات سلمية، ومنع تحويلها إلى الأغراض العسكرية.

مجالات التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية

تبرز أهم التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في المجالات الآتية:

١- **مجال الطب:** اكتسب الطب النووي اعتراف العامة بوصفه تخصصًا في ٧ ديسمبر ١٩٤٦، أما لاستخدام السريري للطب النووي فبدأ على نطاق واسع في أوائل ١٩٥٠، وتشكّلت جمعية الطب النووي في عام ١٩٥٤ بالولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث إن قسم الطب النووي فرع من التصوير الطبي، ويستخدم نسب قليلة من المواد المشعّة لتشخيص وتحديد شدة، ومعالجة أمراض مختلفة، بما في ذلك أنواع كثيرة من السرطانات، وأمراض القلب والجهاز الهضمي، واضطرابات الغدد والاضطرابات العصبية، بالإضافة إلى التغيرات الأخرى في الجسم. كما يوفر إمكانية اكتشاف المرض في مراحله المبكرة، وتحديد مدى الاستجابة للتدخل الطبي. وتُستعمل النظائر المشعّة في مجال الصحة بشكل واسع، حيث يتم الاستفادة منها في التشخيص والعلاج، وهناك مجهودات كبيرة بمساعدة الوكالة الدولية للطاقة الذرية (IAEA)، ومنظمة الصحة العالمية (WHO) في نشر تقنيات الطب النووي في التشخيص والعلاج بالعديد من الدول، وإنتاج مستحضرات صيدلانية إشعاعية (السيوفي، ٢٠١٠).

والعلاج بالطب النووي يكون من خلال إعطاء المواد المشعّة عن طريق الحقن الوريدي، أو عن طريق الفم، أو عن طريق المجاري التنفسية على شكل غاز، اعتمادًا

على طبيعة الفحص النووي؛ وبذلك يكون المريض هو المشع والجهاز المتلقي لهذا الإشعاع، وتختلف كمية المادة المشعة ونوعها وتركيبها باختلاف عمر المريض، والعضو المراد تصويره، وتستخدم المادة المشعة لتصوير أعضاء الجسم المختلفة، وذلك بإيصالها إلى العضو المراد تصويره دون غيره، فمثلاً لتصوير العظام يتم إضافة مادة خاصة مع المادة المشعة لتقود المادة المشعة ووضعها في العظام فقط. وكذلك الحال في فحص الكلى والمرارة والرئتين وغيرها؛ إذ يتم إضافة مادة خاصة بكل منهما مع المادة المشعة؛ لإيصالها للعضو المراد دون غيره، ويتم تصوير انبعاثات المواد المشعة عن طريق كاميرا خاصة أو جهاز تصوير يولد الصور، ويوفر المعلومات الدقيقة في الكثير من المراكز (سلمان، ٢٠١٥).

ويشير والسيوفي (٢٠١٠) إلى أن الطب النووي يستخدم للتشخيص في حالات: القلب من خلال تصوير تدفق الدم في القلب ووظائف القلب، تحديد مراحل مرض الأوعية الدموية القلبية، تقييم الضرر في القلب بعد الأزمات القلبية، تقييم خيارات العلاج كالمقاصدة القلبية، تقييم نتائج العمليات القلبية شخيص رفض الجسم لنقل القلب، تقييم الوظائف القلبية قبل العلاج الكيماوي وبعده. وكذلك الرئتان من خلال تصوير الرئتين من حيث الفعالية التنفسية وتدفق الدم، تقييم وظيفة الرئة التفريقي في حالات زراعة الرئة، تحديد رفض الجسم لنقل الرئة. وفي العظام من خلال تقييم العظام من حيث الكسور، والعدوى، والتصلب، تقييم انتشار السرطان في العظم، تقييم الأطراف الصناعية المؤلمة، تقييم أورام العظام، تحديد أماكن عمل الخزعة. وفي الدماغ من خلال معاينة دماغ المرضى الذين يعانون أعراضاً أو علامات ك فقدان الذاكرة، تشخيص الأمراض العصبية، كمرض الزهايمر. تحديد مناطق تجمع النوبات عند التخطيط لإجراء جراحة، تقييم الاختلافات في إحدى المواد الكيميائية لدى المرضى الذين يشته بإصابتهم بداء باركنسون، أو اضطرابات الحركة ذات الصلة. تقييم عودة أورام الدماغ والتخطيط للجراحة أو الإشعاع، أو تحديد موضع أخذ الخزعة. وكذلك في أجهزة الجسم الأخرى مثل: تحديد التهابات الصفراء والمشاكل في عملها، تشخيص النزيف المعوي، تقييم مضاعفات ما بعد الجراحة لفتاة الصفراء، فحص الودمات اللمفية، تشخيص الحمى مجهولة السبب، تحديد سبب العدوى تقييم فعالية الغدة الدرقية المساعدة على تشخيص تضخم الغدة الدرقية واضطرابات الخلايا الدموية، فحص تدفق السائل الشوكي وتسربات السائل الشوكي المحتملة. وكذلك في تقييم مرحلة السرطان، عن طريق تحديد وجود السرطان وانتشاره في أجزاء مختلفة من الجسم، تحديد وصول السرطان إلى الغدد اللمفاوية عند مرضى سرطان الثدي، أو سرطان الجلد والأنسجة لإجراء الجراحة، التخطيط

للعلاج تقييم الاستجابة للعلاج، تشخيص عودة السرطان، تشخيص الأورام النادرة في البنكرياس والغدة النخامية. وفي تحليل تدفق الدم وفعالية الكلية الطبيعية والمنقولة، تشخيص التضيق الإحليلي، تقييم ارتفاع الضغط في الوريد البولي، تقييم عدوى الجهاز البولي من حيث تضرر الأنسجة تشخيص الارتجاع البولي ومتابعته.

ويشير ستيك (Stiek, 2012) إلى أن الطب النووي يستخدم للعلاج كاستخدام الفسفور المشع في اضطرابات دموية معينة، والمضادات المشعة تستخدم في علاج بعض أنواع اللحموما (سرطان الجهاز اللمفاوي)، والمواد المشعة في علاج الانتشارات السرطانية المؤلمة بالعظام، (I-131 MIBG) وفي علاج أورام الغدة النخامية، وكذلك التداوي باليود المشع؛ لمعالجة تضخم الغدة الدرقية، وسرطان الغدة. ويستدعي العلاج باليود المشع الخلل في وظائف الغدة الدرقية، وغالبًا ما يكون علاجًا موجهًا، ولكون الغدة الدرقية تحتوي على اليود؛ فإن هذا الشيء يمكن العلاج باليود المشع من تجميع ذرات اليود المشعة التي وُسمت مسبقًا في الغدة الدرقية، التي تُعالج بالأشعة، مع الحفاظ على باقي الجسم.

وكذلك الأصمام المشع لعلاج الكبد، ويُسمى (العلاج بالأشعة الداخلي الاختياري). ويتم إمداد الأورام أو النقائل في الكبد بالدم الشرياني بالدرجة الأولى، بينما يتم إمداد النسيج المتبقي بالدم من الوريد البابي؛ ويجعل هذا تزويد الكبد بأدوية تم وسمها بالإتريوم (٩٠) عبر النظام الشرياني ممكنًا؛ مما يؤدي إلى الوصول بشكل موجه إلى النقائل أو الأورام. ولا تقوم هذه الأدوية بنقل الأشعة لتدمير خلايا الأورام فقط؛ بل تقوم أيضًا بسد الشعيرات الدموية المغذية، وعلاوة على ذلك يتم استهداف الخلايا المتحولة مباشرة، وتشيع باطن الزليل، والزليل هو (البطانة الداخلية الرقيقة لكبسولة المفصل)، ويمكن علاج أمراض التهاب المفاصل والفصال العظمي بواسطة تشيع باطن الزليل، حيث يُحقن تجويف المفصل بدواء مشع يُستقبل من قبل الخلايا المناعية المسؤولة عن أعراض المرض. ومن خلال الأشعة تموت هذه الخلايا ويترجع الالتهاب. ويتنامى على الصعيد العالمي عدد الإجراءات الطبية التي تنطوي على استخدام النظائر المشعة، مع تزايد التركيز على العلاج بالنويدات المشعة باستخدام مستحضرات صيدلانية إشعاعية لأغراض علاج السرطان (السيوفي، ٢٠١٠).

٢- مجال توليد الطاقة الكهربائية: بما أن الطاقة الكهربائية هي العنصر الأهم في الحياة العصرية؛ فقد انصبّت الجهود العلمية على توفيرها بكميات كبيرة وبكلفة قليلة، ووجد الإنسان مبتغاه في الطاقة النووية لتوليد الكهرباء، وتوفر الطاقة النووية في بعض البلدان جزءًا كبيرًا من تكاليف توليد الطاقة الكهربائية، واتجهت العديد من

الدول إلى استخدام الطاقة النووية لتوليد الطاقة الكهربائية، وشهدت بعض دول العالم الثالث تقدّمًا في هذا المجال، من خلال بناء محطات وقود نووية، وتوجد دول أخرى تستخدم الطاقة النووية؛ لمساعدة مصادر الطاقة الأخرى، كالنفط والغاز. ونظرا لازدياد أعداد السكان حول العالم بشكل كبير، فقد بدأ الإنسان في البحث عن مصادر جديدة لتوليد الطاقة الكهربائية بدلاً من الوقود الحفري؛ نتيجة ندرة مصادر النفط وقرب نضوبها، وعمرها القصير، حيث أصبحت تُستخدم الطاقة النووية في العديد من بلدان العالم لإنتاج الكهرباء بتكلفة تنافسية، بالمقارنة مع محطات القوى الكهربائية المولدة من بدائل الوقود الأحفوري (البترول، الفحم، الغاز الطبيعي)، كما أنها تعدّ الوسيلة النظيفة إلى حدٍّ ما من جهة نظر التلوث البيئي (النعيم، ٢٠١٥).

ووفقاً لبيانات الوكالة الدولية للطاقة الذرية؛ فإن نسبة الكهرباء المولدة بواسطة الطاقة النووية تُقدّر بحوالي ١٦% من إنتاج الكهرباء في العالم كما في شكل (٢). والمفاعلات النووية التي تُستخدم لتوليد الطاقة الكهربائية يزداد الطلب عليها يوماً بعد يوم في السعودية؛ نتيجة التقدّم الصناعي والزراعي، والزيادة المضطردة في أعداد السكان، والمساحة الشاسعة التي تحتلها المملكة؛ فكل ذلك يفرض مثل هذا التوجّه (نور، ٢٠٠٩).

والسعودية دولة منتجة للنفط، وليست بحاجة إلى مثل تلك المفاعلات على المدى القصير؛ ولكن الذي أثبتته دراسات الوكالة الدولية للطاقة منذ أكثر من خمسة عشر عاماً أن سعر إنتاج كيلو وات/ ساعة في المحطة الحرارية التي تُدار بالفحم أو البترول يزيد ٣٥% عن تكلفة إنتاج كيلو وات/ ساعة، الذي يمكن إنتاجه بواسطة المحطة النووية؛ ويعني هذا أن المحطة النووية التي تبلغ قدرتها (١٠٠٠) ميغاوات تُوفّر نحو (١٣٠-١٤٠) مليون دولار في العام مقارنة بالمحطة الحرارية التي تُدار بالفحم، وتوفّر (١٧٠) مليون دولار مقارنة بالمحطة التي تُدار بالبترول. وهذه المحطات النووية — شكل (٣) — لها بعض الأخطار المصاحبة لاستخدام الطاقة النووية، مثل حدوث تسرّب إشعاعي نتيجة أي خلل في المحطة النووية؛ ولكن الاستفادة من التقدّم العلمي الحديث، وعمل الاحتياطات والتدابير الوقائية التي يجب اتخاذها، وبناء تلك المحطات بعيداً عن مناطق العمران كفيلة بدرء هذا الخطر (النعيم، ٢٠١٥).

٣- مجال تحلية المياه: مع تسارع وتيرة الطلب على المياه العذبة لأغراض الاستهلاك والتنمية؛ أعمدت تقنيات التحلية بالطاقة النووية، وهي أكثر تطوراً وأكثر إنتاجية لتحلية مياه البحر والمياه الجوفية؛ حيث إن محطات القوى الكهربائية منتشرة في أكثر من (٣٠) دولة بمساهمة عالمية تُقدّر بـ ١٦% من جملة الكهرباء المولدة من

كافة المصادر مجتمعة، من خلال (٤٤٩) مفاعلاً نووياً عاملاً، وحالياً يوجد حوالي (٦٠) مفاعلاً قيد الإنشاء، كما أن هناك العديد من الدول التي أعلنت عن خطط لتطوير برامج لتوليد الكهرباء نووياً، وعدّها خياراً استراتيجياً للطاقة. وقد مرّت تكنولوجيا مفاعلات القوى النووية منذ نشأتها بعدة تطورات بداية من الجيل الأول، وصولاً إلى ما يُسمّى بالجيل الثالث المُتقدّم، وتتسم تصميمات هذا الجيل المُتقدّم باعتماد تقنيات قياسية ونمطية؛ مما انعكس إيجاباً على معاملات الأمان والتكاليف لهذه المفاعلات (النعيم، ٢٠١٥).

وقد شهدت تقنيات تحلية مياه البحر في العقد الأخير تقدّماً كبيراً بفعل عوامل عديدة، منها: تراجع كلفة الاستثمار، وحجم مشاريع التحلية، والتراجع الكبير في استهلاك الطاقة نتيجة تحسّن فاعلية تقنية الأغشية، فكلّفة تحلية المتر المكعب تصبح أقلّ مع تقنية التناضح العكسي بالطاقة النووية. وكون المياه المحلاة تُعدّ موثوقة جداً وصالحة للاستهلاك البشري، وأقلّ كلفة من المياه المستعملة المُعاد تدويرها؛ ومن ثم فقد انتشرت تقنيات التحلية بكثرة.

أما أهم تقنيات التحلية المُتبعة حالياً فهي اثنتان: التقطير أو التحلية الحرارية، وتكمن في تبخير مياه البحر، ثم تكثيف البخار للحصول على المياه العذبة. والتناضح العكسي، وهي عملية تتم من خلال أغشية نصف قابلة للاختراق، تخترقها مياه البحر عندما يتمّ تعريضها لضغط معين، ويعلّق فيها الملح وباقي المواد العضوية فائقة الدقة الموجودة في المياه (النعيم، ٢٠١٥).

وكما يشير النعيم (٢٠١٥) إلى وجود تقنيات أخرى؛ لكن يذكر أن هاتان التقنيتان تتفاسمان سوق المياه بالتساوي تقريباً، مع أرجحية لتقنية التناضح العكسي، التي تحتل نسبة ٥٣% من السوق، ويتوقّع أن تصل إلى ٧٠% في عام ٢٠٢٥م في مقابل ٢٠% للتبخير أو التقطير، و ١٠% للتقنيات الأخرى. كما يشير إلى أن تقنية الأغشية تحتل المرتبة الأولى اليوم وفي المستقبل القريب؛ كونها تتمتع بمواصفات عديدة، أبرزها: أنها أقلّ استهلاكاً للطاقة من تقنية التقطير الحراري بنحو (٣ أو ٤) مرات، ويقدرّ اليوم أن إنتاج المتر المكعب من المياه بواسطة هذه التقنية يستهلك ما بين (٤ — ٥) كيلوواط/ ساعة. وكذلك زيادة المردود؛ إذ تقدّر كمية المياه التي يمكن الحصول عليها بضعفي أو ثلاثة أضعاف.

٤- مجال الزراعة، ومكافحة الحشرات، وإنتاج الغذاء: يعدّ استخدام النظائر المشعّة في دراسة امتصاص الأسمدة من جهة، والمبيدات من جهة أخرى في النبات؛ من الخطوات الحاسمة التي ساعدت على ضبط عملية التسميد، وتحديد كميات الأسمدة المفيدة، وتلك الزائدة عن الحاجة؛ وساعدت على تحديد كميات المياه المناسبة للري

ومواعيدها؛ مما يساعد على ترشيد استخدام المياه، خصوصاً في المناطق الشحيحة، وكل ذلك يؤدي إلى مردود واضح في مجال الزراعة واستصلاح الأراضي الزراعية (الشمري، ٢٠١٥).

وقد دفع استخدام النظائر المشعة في العلوم الزراعية وعلوم الأراضي وفيزيولوجيا النبات أشواطاً كبيرة إلى الأمام؛ مما أدى إلى ظهور عصر جديد يمكن أن نسميه بعصر الزراعة النووية. وقد أمكن استخدام النظائر والإشعاع، ودراسة خصائص العلاقة الثلاثية بين الأرض والنبات والماء، والوصول إلى حقائق أساسية ومعلومات رائدة لم يكن من الممكن الحصول عليها بدون استخدام النظائر المشعة والإشعاع. حيث تمت دراسة الأراضي ونوعياتها وخصائصها ومكوناتها، وأساليب انتقال الغذاء والماء من خلالها إلى النبات، واثّر كل ذلك في نمو النبات (نور، ٢٠٠٩).

٥- مجال الصناعة: تُستخدم الطاقة النووية في تصنيع الوقود النووي، وصناعة النسيج، والصناعات الغذائية، وصناعة مواد البناء، وكشف عيوب صبّ المسبوكات المعدنية، وصناعة الزجاج، والفخار، والمعالجة البلاستيكية للأخشاب، والحساب الدقيق لسمك القطع، وحساب زمن التخليط المتجانس للمواد الصناعية، وغيرها من الصناعات الأخرى، كما وتُستخدم المصادر والمواد المشعة على نطاق واسع في التطبيقات الصناعية على المستوى العالمي؛ لإجراء العمليات الصناعية أو ضبط جودة المنتجات، من خلال استخدام المعامل والماكينات التي تعتمد في تشغيلها على نظم ضبط الإشعاعية، ففي صناعة النفط مثلاً تُستخدم النظائر المشعة؛ لتحديد سرعة تدفق النفط عبر الأنابيب، وفي صناعة الرقائق تُستخدم المصادر المشعة في ضبط سماكة الرقائق وتعديلها (نور، ٢٠٠٩).

٦- مجال أبحاث الفضاء ووسائل النقل: يُستخدم الوقود النووي في تسخير المركبات الفضائية، وإطلاق الصواريخ، كما يُستخدم في الأقمار الصناعية ذات الوظائف المتعددة، كالاتصالات، والتنبؤ الجوي، والإغاثة من الكوارث الطبيعية، وتنظيم سير الطائرات. وقد مكّنت التقنية النووية العلماء من استكشاف الفضاء بدقة؛ إذ تُستخدم الحرارة الناتجة عن البلوتونيوم لتوليد الكهرباء في مولّدات المركبات الفضائية التي تعمل بدون طيار، ويمكنها العمل لعدة سنوات، فهي مصدر موثوق وطويل الأمد للكهرباء، ويمكنها تشغيل هذه المركبات الفضائية حتى في أثناء تجوّلها في عمق الفضاء، ويُسهّم مولّد الطاقة النووية في إبقاء أنظمة المركبة ضمن درجات الحرارة المطلوبة واللازمة؛ لاستكمال العمليات بفعالية على كوكب المريخ، الذي يمتاز بدرجات حرارة منخفضة تحت الصفر (قويدرة، ٢٠١٧).

٧- **المجال العسكري:** تعد القنبلة النووية أحد استخدامات الطاقة النووية في المجال العسكري، حيث أن نماذجها الأولى هي التي أُلقيت على هيروشيما وناكازاكي خلال الحرب العالمية الثانية، وهي القنبلة الانشطارية التي تستخدم التفاعل المتسلسل؛ لإنتاج كمية كبيرة جداً من الطاقة في وقتٍ قصيرٍ (جزء من مليون من الثانية)؛ وهذا ما يؤدي إلى حدوث الانفجار الذري القوي جداً، وينتج من هذا الانفجار تداعيات مدمرة، تتكوّن من درجات حرارة عالية جداً (مئات الملايين من الدرجات المئوية)، وضغوط عالية جداً (عدة ملايين ضغط جوي) بسرعة عالية جداً، ثم ما يستتبع ذلك من إشعاعات (الهلي، ٢٠٢٠).

كما تعد القنبلة الهيدروجينية من الاستخدامات العسكرية للطاقة النووية، وهي القنبلة التي تعتمد على اندماج نواة العناصر الخفيفة للحصول على الطاقة، مثل نظائر الهيدروجين (الديتريوم - والتريتيوم)، والهليوم والليثيوم. وتحتاج هذه العناصر إلى طاقة عالية جداً لاندماجها، وقد حُصل عليها بعد إنتاج الأسلحة الذرية، واستخدمت القنبلة الذرية كصاعق في القنبلة الهيدروجينية لتوليد الحرارة اللازمة لإجراء التفاعل. وبنتيجة التفاعل تنطلق طاقة هائلة أكبر بعشرات؛ بل بمئات المرات عن تلك الناتجة في أثناء التفاعل المتسلسل، ولتصغير حجم القنبلة الهيدروجينية تُوضع العناصر الخفيفة (الحشوة) بشكل سائل، وقد يُصنع غلاف القنبلة من اليورانيوم الطبيعي (٢٣٨) القابل للانشطار؛ ممّا يؤدي في هذه الحالة، ونظراً لتوليد نيوترونات ذات طاقة كبيرة؛ إلى زيادة فعالية هذه الأسلحة. وتُسمّى الأسلحة الهيدروجينية أيضاً بالأسلحة الحرارية؛ لأن المفعول الأكبر فيها هو المفعول الحراري (الهلي، ٢٠٢٠).

وتقدّر القوة التفجيرية للقنابل الهيدروجينية بما يعادل (١٠٠-٢٠٠) كيلو طن، كما توجد قنابل لها قدرة أكبر نتيجة تقنية "الاندماج ذات المراحل". وقد فُجّر الاتحاد السوفياتي السابق قنبلة هيدروجينية بناتج يعادل (٨٥) مليون طن: أي ما يعادل (٣٠٠٠) قنبلة عيارية. ويُعدّ إنتاج الأسلحة النووية الاندماجية أصعب من الأسلحة الانشطارية؛ غير أنها تفوقها جداً في قدراتها التدميرية، التي تحتوي على موجات الحرارة والضغط والإشعاع (الحسن، ٢٠١٨).

٨- **النظائر المشعّة هي نظائر العنصر الكيميائي:** ولدى هذه النظائر فائض من الطاقة تُطلقه في شكل إشعاعات، وهذه النظائر يمكن أن تنشأ بشكل طبيعي أو أن تُنتج اصطناعياً في مفاعلات البحوث والمعجلات. وتُستخدم النظائر المشعّة في مختلف المجالات، وينطوي إنتاجها على عدّة أنشطة مترابطة، بما في ذلك صنع الأهداف، وتشجيع هذه الأهداف، ونقل هذه الأهداف إلى مرافق إعادة المعالجة، ومعالجتها معالجة كيميائية إشعاعية (الحسن، ٢٠١٨).

ويستند إنتاج النظائر المشعة في المفاعلات إلى أسر النيوترونات داخل المواد المستهدفة، إما عبر تنشيط النظائر المشعة، أو توليدها من خلال شطر المواد المستهدفة عبر قصفها بالنيوترونات الحرارية. وتستخدم مفاعلات البحوث والمعجلات أيضاً لتطوير نظائر مشعة جديدة للتطبيقات الصناعية الخاصة بالمقتنيات الإشعاعية، فضلاً عن دراسات المقتنيات الإشعاعية في إطار البحث العلمي (الرتيمي، ٢٠٢٠).

ويوجد اليوم أكثر من (٢٠٠) نظير مشع شائعة الاستخدام؛ ولكن هناك فقط عدد يتراوح ما بين (٢٠-٢٠٠) نظير مشع تمثل أكثر من ٢٠% من التطبيقات، وتستخدم في صور كيميائية عديدة، كما يمكن احتواؤها في مصادر إشعاعية مغلقة، ويستفاد من الإشعاع المنبعث من تلك المصادر الإشعاعية في بحوث الفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة، وكذلك في دراسات تأثير الجرعات الإشعاعية في المادة، خاصة في مجالات البلمرة وحفظ الأغذية والتعقيم، ويمكن تقسيم مركبات النظائر المشعة إلى عدة مجموعات حسب طبيعة استخدامها، منها: النظائر المشعة (الهلي، ٢٠٢٠).

كما أن هناك تطبيقات أخرى في مجالات متنوعة، وعلى سبيل المثال تستخدم التقنيات النووية في تقدير المخزون الجوفي للمياه، والتنقيب عن البترول والمعادن الأخرى، كما تتم دراسة خصائص آبار النفط بأجهزة نيوترونية؛ لدراسة المركبات الهيدروجينية، ودراسة قواعد خزانات النفط من ضمان أرضية متماسكة؛ لتجنب حدوث انفجارات بها، ودراسات التلوث الإشعاعي الطبيعي للأنابيب الناقلة للنفط، وتستخدم كذلك تحليلات التركيب المادي باستخدام المعجلات Elemental Analysis (المحجوب، ٢٠١٦).

المحور الثاني: المفاهيم العلمية

تعدّ المفاهيم أهم نواتج التعلم واكتساب الطلاب للمفاهيم العلمية المناسبة هدفاً أساسياً من أهم أهداف التعليم، وتدرّس المفاهيم هو أحد الاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم، وعلى هذا فإن تنمية المفاهيم العلمية لدى الطلبة أصبح هدف تربوي هام.

تعريف المفاهيم العلمية

تعدّدت التعريفات التي تناولت المفاهيم العلمية، حيث يعرفها النجدي وآخرون (٢٠٠٢) بأنها: "عملية عقلية يتم عن طريقها تجريد مجموعة من السمات أو الحقائق المشتركة، وتعميم عدد من الملاحظات ذات العلاقة بمجموعة من الأشياء، أو يتم عن

طريقها تنظيم معلومات حول صفات شيء أو حدث أو عملية عقلية؛ لتمييز العلاقة بين نوعين أو أكثر من الأشياء" (ص. ٣٤٢).

وعرّفها مارزانو وآخرون (٢٠٠٤) بأنها: "بنية عقلية يُرمز إليها عادة بكلمة في مجتمع ما، ويتكوّن المفهوم من المعلومات المنظّمة للفرد حول كيان واحد أو أكثر، كالأشياء، أو الأحداث، أو الأفكار والعمليات، التي تمكّن الفرد من تمييز الكيان الخاص أو وصف الكيانات، كما تعينه على ربط تلك الكيانات أو الأصناف فيما بينها" (ص. ٩٠). في حين يُعرّفها زيتون (٢٠٠٥) بأنها: ما يتكوّن لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة (مصطلح)، أو عبارة، أو عملية معينة. كما يعرفها القربان (٢٠١٢)، بأنها "صورة ذهنية أو عقلية تتكوّن لدى الفرد لشيء معين ذي دلالة أو معنى، ويمكن إحساسه أو إدراكه، ويرتبط المفهوم بمصطلح أو رمز أو عبارة أو عملية" (ص. ١٠).

وتلاحظ الباحثة من خلال عرض التعريفات السابقة؛ أن المفاهيم عملية منظّمة تُحقّق الهدف وتُنظّم الخبرات، وينتج عنها تعلّم باقي الأثر.

أنواع المفاهيم العلمية

يختلف الباحثون في توزيع المفاهيم العلمية وتصنيفها، فهناك من يُصنّفها إلى: مفاهيم علمية مجردة ومفاهيم علمية محسوسة، وآخرون صنّفوا المفاهيم العلمية إلى مفاهيم ربط كما في مفهوم المادة بأنها: كل شيء يشغل حيّزاً وله ثقل، ومفاهيم فصل كما في مفهوم الأيون بأنه: ذرة أو مجموعة ذرات تحمل شحنة كهربائية، ومفاهيم علاقة كما في مفهوم الكثافة النسبة بين كتلة المادة إلى حجمها، ومفاهيم تصنيفية كما في مفهوم الفضة بأنها: مادة تقع ضمن الفلزات، ومفاهيم إجرائية كما في مفهوم التغذية ومفهوم التمثيل الضوئي (زيتون، ٢٠١٣).

ويُصنّف الراشد (٢٠٠٠) المفاهيم العلمية إلى: مفاهيم تصنيفية، وهي: تلك المفاهيم التي تضع الأشياء أو الظواهر في مجموعة واحدة. ومفاهيم علاقية، وهي: المفاهيم التي تبين العلاقة بين شيئين أو أكثر. ومفاهيم نظرية، وهي: المفاهيم التي تفسّر الخبرات الإنسانية بشكل نظري، ويُرمز إليها برمز معين أو بكلمة معينة. بينما صنّفها مازن (٢٠٠٨) إلى: مفاهيم مشتقة من مدركات حسية جامدة، مثل: الخلية والمغناطيس... وغيرها، ومفاهيم مشتقة من العمليات: ويعتمد هذا النوع على عمليات عقلية عليا، ومفاهيم مجردة تُشتق من إطار فكري يُكوّنه الشخص.

أهمية تعلّم المفاهيم العلمية

يعدّ تكوين المفاهيم وتنميتها لدى الطلاب من أهداف تدريس العلوم المهمة في جميع المراحل التعليمية (أبو جلاله وعليمات، ٢٠٠٢)، ويذكر عقل (٢٠٠٣) أنها

تعمل على مساعدة الطلاب على التفسير والتطبيق، وإبراز الترابط والتكامل بين فروع العلم المختلفة، وتنظيم الموقف التعليمي؛ مما يُقلّل من اتساع الحقائق، كما تزيد من قدرة الطلاب على استخدام وظائف العلم الرئيسية. ويشير جودة (٢٠٠٩) إلى أن من أهمية المفاهيم العلمية الارتقاء بمستوى التفكير، واختزال التعقيد، واختزال الحاجة إلى التعلّم المستمر، وتوجيه السلوك والنشاط؛ كما تجعل التعلّم ممكناً؛ وتنظيم التعلّم.

ويشير أمبوسعيد (٢٠١١) إلى أن المفاهيم العلمية تمثل أحد أهم مستويات البناء المعرفي للعلم، التي بُني عليها باقي المستويات الأخرى، كما أنها واحدة من أهم نواتج التعلّم، التي يمكن من خلالها تنظيم المعرفة العلمية لدى الطلاب بصورة تضيف عليها المعنى. وأهمية المفاهيم العلمية في عمليتي تعليم العلوم وتعلّمها؛ لا تتضح فقط فيما أكّدته الأدبيات المختلفة التي تناولت هذا المنحى؛ بل تتضح في أنها هدف أساسي من أهم أهداف تعليم العلوم، ويتمثل هذا الهدف في إكساب الطلاب بأي مرحلة تعليمية المفاهيم العلمية المناسبة لتلك المرحلة، وبقائها والاحتفاظ بها، فضلاً عن عدّها من أساسيات العلم والمعرفة العلمية، التي تفيد في فهم هيكله العام، ومساعدة الطلاب على تفسير المواقف أو الأحداث الجديدة أو غير المألوفة؛ وهذا ما يساعد على انتقال أثر التعلّم.

خصائص المفاهيم العلمية

للمفهوم العلمي عدد من السمات والخصائص التي تميّزه عن غيره من عناصر المعرفة العلمية؛ حتى يمكن أن تُطلق عليه مفهوماً علمياً، وقد ذكر زيتون (٢٠٠٤)، وأبو جلاله وعليمات (٢٠٠٢)، وجودة (٢٠٠٩) خصائص المفاهيم العلمية فيما يأتي:

- يتكوّن المفهوم العلمي من جزئيين: الاسم أو الرمز، أو المصطلح والدلالة اللفظية للمفهوم.
- يتضمّن (المفهوم العلمي) التعميم.
- يتميّز كل مفهوم علمي بمجموعة من الخصائص المميزة، التي يشترك فيها جميع أفراد فئة المفهوم، وتميّزه عن غيره من المفاهيم العلمية.
- يعدّ تكوين المفاهيم العلمية ونموها عملية مستمرة.
- العوامل المؤثرة في تعلّم المفاهيم العلمية
- حدّد الأغا (٢٠٠٧)، والسيد (٢٠٠٣)، والعيسوي (٢٠٠٨) عدداً من العوامل التي تؤثر في تعلّم المفاهيم العلمية، من أهمها:

- المناهج الدراسية غير الملائمة: التي لا تراعي خلفية الطلاب، ولا تتوافق المفاهيم فيها مع مستويات الطلاب ونشاطاتهم، فلا يستطيع الطلاب تنفيذها؛ وهذا ما يكون ناتجاً عن قصور في بناء المناهج.
- عدد الأمثلة: فكلما زاد عدد الأمثلة على المفهوم العلمي المستهدف؛ كان تعلمه أسهل، والعكس صحيح.
- الخبرات السابقة للتعلم: يزداد تعلم المفاهيم العلمية بزيادة الخبرات البيولوجية والعقلية، وقد تنشأ نتيجة لذلك فروق فردية بين الأطفال؛ مما يؤدي إلى اختلاف في فهم المفاهيم العلمية ومفاهيم بديلة تنطوي على فهم غير صحيح لهؤلاء الطلاب، ليس فقط للمفهوم موضع التكوين فحسب؛ بل أيضاً لما يترتب عليه وما يرتبط به من خبرات وأفكار ومفاهيم أخرى لاحقة.
- نوع المفهوم فكلما كان المفهوم محدداً أو ذا أمثلة قليلة؛ وجب التدخل بصورة أكبر في عملية تعلم المفاهيم العلمية المستهدف تدريسها، أما إذا كانت المفاهيم العلمية محسوسة أو ملموسة؛ فإنه يتوجب توجيه الطلاب ومساعدتهم على الوصول إليها وتعلم هذه المفاهيم.
- النقص في التعريف أو في الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي (مفهوم المفهوم): تبين أن بعض الطلاب يخطئون عند تعريف المفهوم العلمي، أو عند تحديد دلالاته اللفظية، وذلك بأن يقتصر على خاصية واحدة أو أكثر دون ذكر الخصائص المميزة المعرفية التي تشكل المفهوم العلمي.
- الخلط بين المفاهيم والمصطلحات العلمية المتقاربة في الألفاظ: كأن يخلط الطلاب بين المفاهيم العلمية التي تتقارب مصطلحاتها من الناحية اللفظية، كما في: مركز الارتكاز/نقطة الارتكاز.
- الخلط بين المفاهيم أو المصطلحات العلمية المتقابلة في الألفاظ: كما في: والمرابا/والعدسات.
- التسرع في التعميم: وقد يتمثل هذا في اعتماد الطلاب على إحدى الصفات الموجودة في كل الأفراد، أو العناصر، أو المواقف الداخلة ضمن المفهوم العلمي، وتعميمها على مواقف أخرى خارجة عن نطاق المفهوم العلمي الأصلي.
- كذلك فإن اعتماد المعلمين اعتماداً كاملاً على الكتاب المدرسي، مع الاستخدام الخطأ له؛ يساعد على ظهور التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى الطلاب.
- تختلف المفاهيم فيما بينها في درجة تعلمها، بمعنى أن هناك مفاهيم يمكن تعلمها أسرع من غيرها، كما أن الطلاب يختلفون في إمكانية تعلم المفاهيم تبعاً لدرجة نضجهم وتعلمهم.

• تقويم تعلم المفاهيم العلمية

- لتقويم تعلم المفاهيم العلمية يمكن لمعلم العلوم استخدام عدة أساليب، يذكر مرعي (٢٠٢٠) منها:
- معرفة المفهوم من خلال عمليات تكوين المفهوم العلمي الثلاث: التمييز، والتصنيف، والتعميم.
 - القدرة على تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم العلمي.
 - تطبيق المفهوم العلمي في مواقف تعليمية وخبرات جديدة.
 - التفسير بناء على تعلم المفهوم.
 - استخدام المفهوم العلمي في حلّ المشكلات.
 - استخدام المفهوم العلمي في استدلالات أو تعميمات أو فرضيات علمية مختلف.

• المفاهيم العلمية الفيزيائية

تمثل مفاهيم الفيزياء مجالاً من مجالات المفاهيم العلمية أو ما يُعرف بمفاهيم العلوم عمومًا، حيث تعدّ مفاهيم الفيزياء من أكثر المفاهيم العلمية تجريداً وصعوبة، ويُشير هذا الأمر إلى إمكانية تكوين بعض أنماط الفهم الخطأ حول هذه المفاهيم لدى الطلاب؛ وبالتالي تدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم، ويمكن تعريف المفاهيم الفيزيائية بأنها: أبنية عقلية يكونها الفرد نتيجة إدراكه وفهمه للعلاقات القائمة بين الظواهر والأحداث الطبيعية والفيزيائية، والحقائق المرتبطة بها، يُعبّر عنها بصياغات مجردة تجمع الخطوط المشتركة بين العديد من هذه العلاقات وتلك الحقائق، وتتكوّن من أسماء أو رموز أو مصطلحات لها مدلولات واضحة وتعريفات محددة، تختلف في درجة شمولها وعموميتها (السمول، ٢٠١٩).

ويعدّ اكتساب المفاهيم الفيزيائية مهمّاً وضرورياً؛ لأن علم الفيزياء يُعدّ قاعدة أساسية لمختلف تخصصات العلوم، فعلم الفيزياء يُقدّم التفاصيل العميقة لفهم الأشياء، حيث تُعدّ المفاهيم الفيزيائية ضرورية لفهم العلوم النظرية والتطبيقية كالأحياء والطب، والصيدلة، والهندسة والزراعة، التي تؤدي دوراً مهمّاً في بناء المجتمع، وتساعد على تحسين معيشة الفرد وثُحُق رفاهيته (Serway, 2000). وتشير الجمعية الأمريكية لتقدّم العلوم (AAAS, 1993) إلى أن من أهم صفات الفرد المثقف علمياً: الفهم العلمي الصحيح للمفاهيم العلمية المختلفة، وتوظيفها في حلّ مسائل ومشكلات حياتية، وصنع قراراته وتدبير أموره.

ثانياً: الدراسات السابقة

تستعرض الباحثة في هذا الجزء عدداً من الدراسات العربية والأجنبية المتعلّقة بموضوع الدراسة، مراعية ترتيبها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، حيث

أستعرض الهدف من كل دراسة، ومنهجها، وعينتها، والأدوات المُستخدمة فيها، وأهم النتائج التي توصلت إليها، ثم التعليق عليها من حيث: اختلافها واتفاقها مع الدراسة الحالية، وأوجه الاستفادة منها، وقد قُسمت الدراسات السابقة إلى أربعة محاور سيتم تناولها على النحو الآتي:

المحور الأول: دراسات تناولت الطاقة النووية:

هدفت دراسة الحجامي (٢٠١٦) إلى إيجاد المُستحدثات الفيزيائية في كتب الفيزياء للصف الثالث المتوسط بالعراق، واتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وتمثلت عينتها في كتب الفيزياء للصف الثالث المتوسط، واستخدمت بطاقة تحليل المحتوى المحكمة أداة للدراسة، بوصفها أحد أساليب المنهج الوصفي. وخلصت الدراسة إلى ضعف في المُستحدثات الفيزيائية الموجودة بكتاب الصف الثالث المتوسط؛ حيث بلغت مُستحدثات الطاقة النووية ٨%.

كما هدفت دراسة الهياهبة (٢٠١٩) إلى التَّعرّف على اتجاهات الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية نحو البرنامج النووي الأردني، وفق المنهج الوصفي وبلغ عددها (١٢) جامعة حكومية أردنية. ولجمع البيانات من عينة عشوائية من طلبة برنامج البكالوريوس أُستخدِمَت الاستبانة. وكان من أهم نتائجها: أن البرنامج النووي يُسهم في تحقيق الاستقلالية، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات من وجهة نظر الأكاديميين.

المحور الثاني: دراسات تناولت المفاهيم العلمية الفيزيائية:

هدفت دراسة جعفر (٢٠١٦) إلى تحري مدى فاعلية استراتيجيتين مُقترحتين، وهما: الخرائط الذهنية والتعلّم التولدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية، واختير المنهج التجريبي منهجاً للدراسة. وتمثلت عينتها في (٦٠) طالباً من محافظة بغداد بالعراق، واستخدمت الدراسة أداتي بحث، وهما: اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات حلّ المشكلات. وتوصلت الدراسة إلى تفوّق المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية الخرائط الذهنية على المجموعة التي درست وفقاً لاستراتيجية التعلّم التوليدي في اختبار المفاهيم الفيزيائية.

وأما دراسة الخوالدة (٢٠١٩) فهذهت إلى التَّعرّف على أثر استراتيجية دورة التعلّم السباعية المُعدّلة في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. واختير المنهج التجريبي منهجاً للدراسة، وتكوّنت العينة من (٥٠) طالبة قصدياً من إحدى مدارس المفرق، واستخدمت الدراسة أداتين، وهما: اختبار المفاهيم ومقياس الفاعلية، وكان من أهم نتائجها: وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية يُعزى لفاعلية الاستراتيجية.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي (Quasi-Experimental)، القائم على المجموعة الواحدة؛ لمعرفة أثر المُتغيّر المستقل: وحدة التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في المُتغيّرين التابعين: مفاهيم الطاقة النووية، والاتجاه نحوها.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي، التي حددتها الباحثة في الحدود البشرية للدراسة، واللاتي يدرسن مقرر الفيزياء بالفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ، في المدارس الثانوية (نظام المقررات) بمدينة حائل، التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل، والبالغ عددهن (٩٥٢٠) طالبة، يدرسن في (٣٩) مدرسة ثانوية، حسب إحصائية مركز التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل للعام ١٤٤٢ هـ.

عينة الدراسة

أُختيرت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم أولاً الاختيار العشوائي للمدرسة، ووقع الاختيار على الثانوية التاسعة عشرة بحائل، ثم جاء ثانياً الاختيار العشوائي للفصل الذي يُمثّل المجموعة التجريبية، وجاء فصل الصف الثالث الثانوي الطبيعي (٢)، ليمثّل طالباته المجموعة التجريبية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٤٩) طالبة.

المواد التعليمية للدراسة (مواد المعالجة التجريبية)

تكوّنت المواد التعليمية للدراسة من وحدة مُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، تحت مُسمّى "التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية"، ودليل المعلم الخاص بها، وقد أعدّت بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة؛ لتصميم الوحدات المُقترحة وبنائها وتنفيذها، وقد تمت عملية بناء الوحدة المُقترحة ودليل المعلم على النحو الآتي:

أولاً: بناء الوحدة المقترحة:

١ - تحديد التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية:

استناداً على المراجع العلمية والاطلاع على برامج الوكالة الدولية للطاقة الذرية ومهامها؛ أعدت الباحثة قائمة من ثماني تطبيقات إيجابية للطاقة النووية، وهي: توليد الطاقة الكهربائية، وتحلية المياه، والمجال الطبي، والمجال الزراعي، والمجال العسكري، والمجال الصناعي، ووسائل النقل (السفن، والغواصات، وكاسحات الجليد)، وتحضير النظائر المشعّة لأغراض البحث العلمي والجيولوجي والفضاء.

ولتحديد أهم التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية التي سيتم بناء الوحدة في ضوئها، عُرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في الفيزياء (ملحق ١)؛ لتحديد درجة أهمية كل تطبيق من تلك التطبيقات، وفق نموذج أعدته الباحثة لهذا الغرض (ملحق ٤)، ويوضح جدول (١) استجابات الخبراء والمختصين في الفيزياء نحو أهمية التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة الخبراء والمختصين نحو أهمية التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية كما في الجدول الآتي:

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لاستجابة الخبراء والمختصين نحو أهمية التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية

الترتيب	درجة الأهمية	الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الأهمية						التطبيق الإيجابي للطاقة النووية
				غير مهم		مهم		مهم جدًا		
				%	ك	%	ك	%	ك	
١	مهم جدًا	٠.٣١٦	٢.٩٠٠	٠	٠	١٠	١	٩٠	٩	المجال الطبي
٢	مهم جدًا	٠.٥١٦	٢.٦٠٠	٠	٠	٤٠	٤	٦٠	٦	توليد الطاقة الكهربائية
٣	مهم جدًا	٠.٥١٦	٢.٤٠٠	٠	٠	٦٠	٦	٤٠	٤	تحلية المياه
٤	مهم	٠.٤٢٢	٢.٢٠٠	٠	٠	٨٠	٨	٢٠	٢	المجال الصناعي
٥	مهم	٠.٧٣٨	١.٩٠٠	٣٠	٣	٥٠	٥	٢٠	٢	تحضير النظائر المشعة
٦	مهم	٠.٦٣٢	١.٨٠٠	٣٠	٣	٦٠	٦	١٠	١	المجال العسكري
٦ مكرر	مهم	٠.٦٣٢	١.٨٠٠	٣٠	٣	٦٠	٦	١٠	١	وسائل النقل واستكشاف الفضاء
٨	مهم	٠.٧٨٩	١.٨٠٠	٤٠	٤	٤٠	٤	٢٠	٢	المجال الزراعي

ويتضح من جدول (١) أن التطبيق الإيجابي للطاقة النووية "المجال الطبي" جاء بالمرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية، بمتوسط (٢.٩٠٠)، وانحراف معياري (٠.٣١٦)، يليه بالمرتبة الثانية تطبيق "توليد الطاقة الكهربائية، بمتوسط (٢.٦٠٠)، وانحراف معياري (٠.٥١٦)، وجاء في المرتبة الثالثة تطبيق "تحلية المياه"، بمتوسط (٢.٤٠٠)، وانحراف معياري (٠.٥١٦)، وقد أُختيرت هذه التطبيقات الثلاثة؛ لبناء الوحدة التي حصلت على درجة أهمية "مهم جداً". وهذه التطبيقات هي الأكثر ارتباطاً بحياة الطالبة وأكثر استخداماً في الحياة اليومية.

٢- أهداف الوحدة:

هدفت الوحدة إلى تنمية مفاهيم الطاقة النووية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي، وضُمّنت في التطبيقات التي تُوصَل إليها. وتحقيقاً لذلك، وفي ضوء أهداف منهج الفيزياء، وطبيعته، وخصائص طالبات المرحلة الثانوية؛ صيغت الأهداف العامة والخاصة (المعرفية والمهارية والوجدانية) للوحدة الدراسية المقترحة، حيث بلغت الأهداف العامة (٣) أهداف، بينما بلغت الأهداف الخاصة (٤٠) هدفاً سلوكياً، توزعت على ثلاثة دروس، منها (١٦) هدفاً للدرس الأول، و(٨) أهداف للدرس الثاني، و(١٦) هدفاً للدرس الثالث، وقد رُوِيَ في صياغة الأهداف الضوابط اللازمة لصياغة الهدف السلوكي الجيد.

٣- محتوى الوحدة:

حُدّد محتوى الوحدة في ضوء أهداف تدريسها، وذلك بعد الرجوع إلى بعض المتخصصين والمهتمين بالطاقة النووية وتطبيقاتها، وقد رُوِيَ في المحتوى أن يكون مرتبطاً بالتطبيقات الثلاثة التي حُدّدت، وبالأهداف العامة والخاصة للوحدة، كما قُسم المحتوى إلى دروس، بحيث يغطي كل درس تطبيقاً من التطبيقات الثلاثة. كما تضمن المحتوى بعض الأنشطة التعليمية المناسبة للمرحلة العمرية لطالبات الصف الثانوي الطبيعي، ونُظِم محتوى الوحدة، ورُتبت خبرات التعلّم في صورة دروس، لكل درس مجموعة من الأهداف السلوكية، التي تضمن جوانب التعلّم الثلاثة: المعرفية والمهارية والوجدانية، ويضم كل درس عدداً من الموضوعات تدرّس بـ (١٨) حصة دراسية بناءً على الأهمية النسبية، حيث احتسب ١٠% لكل حصة دراسية، يوضحها جدول (٢).

جدول (٢): موضوعات الوحدة المقترحة، وتوزيعها على الحصص الدراسية

الدرس	عنوانه	موضوعاته	عدد الحصص
الأول	توليد الطاقة الكهربائية	كيف تعمل محطات الطاقة النووية؟ ماذا تعرفين عن اليورانيوم؟ المفاعل النووي.	٦
الثاني	تحلية المياه	تحلية المياه. استخدام المفاعلات النووية في تحلية مياه البحر. صعوبات تحلية المياه.	٣
الثالث	المجال الطبي	الطب النووي. استخدامات الطاقة النووية في المجال الطبي (فحص). استخدامات الطاقة النووية في المجال الطبي (علاج).	٩
المجموع			١٨

وقد راعت الباحثة عند تنظيم المحتوى الأسس والضوابط التي حددها الأدب التربوي لبناء المحتوى؛ حيث رُوعي أن يكون المحتوى ملائماً لطالبات الصف الثالث الثانوي، مع مراعاة خصائص نموهن العقلية والمعرفية والنفسية، وتنوّع الأنشطة والخبرات التي يتضمّننها المحتوى لتشمل خبرات مباشرة تقوم بها الطالبات، وخبرات غير مباشرة عن طريق استخدام تقنيات التعليم والوسائل التعليمية، كما رُوعي التنظيم المنطقي لمحتوى الوحدة بما يحقق مبدأ التكامل بحيث يتم الربط بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والخبرات، وأن يكون ذا معنى وأهمية للطالبات، بما يُحقّق تراكمية التعلّم واستمراره.

٤ - طرق التدريس:

لتدريس الوحدة بما يحقّق الهدف منها، تُستخدم طرق تدريسية متعددة، تتناسب مع أهداف الوحدة، وتُراعي مستوى الطالبات والفروق الفردية بينهن، وطبيعية المحتوى العلمي للوحدة، وتسمح بالمشاركة الإيجابية للطالبة، وتبتعد عن التلقين، وتنوّع بين طرق التدريس الفردية والجماعية. ومن أهم ما يمكن استخدامه: العصف الذهني، والتعلّم التعاوني، والحوار والمناقشة، وحلّ المشكلات، والمحاضرة، والتعلّم الإلكتروني، والعروض العملية، والتجريب.

٥ - الأنشطة والوسائل التعليمية:

تنوّعت الأنشطة التي تضمّنتها الوحدة لتشتمل على أنشطة تقوم بها الطالبات داخل الفصل وخارجه، بعضها فردية وبعضها الآخر جماعية تقوم على المجموعات التعاونية، وقد رُوعي في اختيارها أن تكون مرتبطة بالأهداف، والمحتوى، وأساليب التقويم، وأن تتيح الفرصة لجميع الطالبات بالمشاركة الإيجابية، وأن تُسهم إسهاماً فعالاً في تحقيق الأهداف المرجوة.

وقد اعتمد على مجموعة من المصادر والوسائل التعليمية المساعدة على تنفيذ الوحدة، ومنها: الفصول الافتراضية، والسميرة الذكية عن بعد، وجهاز الحاسب الآلي، والسميرة التفاعلية، وقنوات التواصل الاجتماعي.

٦ - التقويم:

يعدّ التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعليم؛ ومن ثمّ فهو عنصر رئيس من عناصر أي درس تعليمي؛ لأنه يكشف عن مقدار ما تحقّق من أهداف مرسومة يسعى الدرس إلى تحقيقها. وقد رُوعي في كتابة وسائل التقويم مجموعة من الأسس، منها: ارتباط وسائل التقويم وأدواته بالأهداف العامة والأهداف الإجرائية للوحدة، كما تنوّعت أدوات التقويم تنوعاً يُسهم في تحقيق الشمولية؛ لتقويم أداء الطالبات، حيث أُستخدمت الأسئلة الشفوية في أثناء التدريس، كما أُستخدمت الأسئلة الموضوعية

والتحضيرية، بالإضافة إلى تتابع التقويم واستمراريته. وأستخدم التقويم البنائي في أثناء عملية التدريس عن طريق الأسئلة الشفوية، والأعمال التي تُطلب من الطالبات، والتقويم الختامي في نهاية كل درس؛ لمعرفة ما تحقّق من أهداف خاصة بموضوع الدرس من خلال تدريبات متنوّعة.

ثانيًا: إعداد دليل المعلم الخاص بالوحدة:

الهدف من إعداد دليل المعلم؛ أن يكون مرجعًا ومعينًا للمعلمة لتدريس الوحدة، حيث ضُمّن التوجيهات والمصادر المساعدة على تدريس الوحدة، كما أضيفت قائمة المفاهيم التي تسعى الوحدة لتحقيقها، وعمل مُخطّط يوضّح تسلسل الدروس، إذ يسعى الدليل إلى تقديم خطوات إجرائية إرشادية للمعلمة؛ لتوفير فرص تعليمية للطالبات في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية؛ مما يتيح للطالبات تنمية مفاهيم الطاقة النووية والاتجاه نحوها. وقد احتوى دليل المعلم على مقدمة توضّح الهدف العام للوحدة، والغرض البحثي منها، وأهدافها الإجرائية، كما تضمّن إرشادات تنفيذية للمعلمة، والخطة الزمنية لتنفيذ الوحدة، وتضمّن الدليل توضيح الأدوات والوسائل والتقنيات التعليمية للوحدة المُقترحة، بالإضافة إلى طرائق التدريس المُقترحة، وأساليب التقويم، وقوائم مُقترحة بمراجع لكل من المعلمة والطالبة.

ثالثًا: ضبط الوحدة ودليل المعلم:

بعد إعداد الوحدة المُقترحة ودليل المعلم، ووضعهما في صورتها الأولية، ومن أجل التأكد من سلامتهما وصلاحيتهما في تجربة البحث؛ عُرضاً على مجموعة من المحكّمين المتخصّصين في مناهج وطرق تدريس العلوم، والمتخصّصين في علم الفيزياء والفيزياء النووية، ومعلمات ومشرفات من ذوي الخبرة في تدريس مقرر الفيزياء (ملحق ١)، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة، والهدف من إعداد الوحدة والدليل؛ طُلب منهم إبداء آرائهم حول المحتوى؛ للتأكد من سلامتهما، ومناسبتها للتجريب الميداني وفق نموذج تحكيم أعدته الباحثة لهذا الغرض (ملحق ٤). وقد وافق المحكّمون على مناسبة الوحدة المُقترحة والدليل مع بعض التعديلات على صياغتها، واقتراح بعضهم إضافة وحذف وإعادة صياغة بعض الفقرات وإثراء بعض الدروس بالصور، والرجوع إلى بعض المراجع، ورُوعي ملاحظات المحكّمين في الصورة النهائية للوحدة والدليل، حيث حُذف درس في الطب النووي؛ لعدم مناسبته للمرحلة وأضيفت إثراءات في الدليل بدرس تحليلية المياه، كما حُذفت صياغة بعض الفقرات، وعُدّلت صياغة بعضها.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، والحصول على البيانات اللازمة من عينة الدراسة؛

لاختبار صحة فروضها، والتعرّف على فاعلية وحدة التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في تنمية المفاهيم والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي؛ أستخدمت أداتان، وهما: اختبار مفاهيم الطاقة النووية، ومقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية، وقد أُعدّا على النحو الآتي:

أولاً: اختبار مفاهيم الطاقة النووية:

مرّت عملية بناء الاختبار بالخطوات التالية:

١- الهدف من الاختبار:

هدف اختبار مفاهيم الطاقة النووية إلى قياس معرفة طالبات المجموعة التجريبية بمفاهيم الطاقة النووية، بعد دراستهن لوحدة (التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية) للصف الثالث الثانوي الطبيعي، والكشف عن فاعلية الوحدة في تنمية تلك المفاهيم لديهن، ومقارنة الأداءين القبلي والبعدي لل طالبات؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين، ولصالح أي منهما.

٢- بناء مفردات الاختبار وتعليماته:

بُنيت فقرات اختبار مفاهيم الطاقة النووية استناداً على موضوعات الوحدة المُقترحة، حيث وُزعت الأسئلة على موضوعات الوحدة، وتكوّن الاختبار من (٢٠) سؤالاً من الأسئلة الموضوعية، صيغت وفقاً لنمط الاختيار من متعدد، وصيغت مفردات الاختبار، بحيث تكون مفردات الاختبار في مستوى طالبات الصف الثالث الثانوي، وتشمل على جميع مفاهيم الطاقة النووية التي تسعى الدراسة لتنميتها، وتكون سليمة لغوية، وصحيحة علمياً، ومتجانسة الطول بقدر الإمكان، وتكون الإجابات موزّعة بطريقة عشوائية حتى يصعب التخمين، وقصيرة إلى حدّ ما، بالإضافة إلى أن إجابة السؤال تحتوي على أربعة بدائل، واحدة منها صحيحة. وأن تكون الفقرات خالية من التلميحات التي تقود إلى الإجابة الصحيحة. كما صيغت تعليمات الاختبار بصورة سهلة وواضحة؛ لتساعد طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي عند الإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد تضمّنت التعليمات: توضيح الهدف من الاختبار، وكيفية الاستجابة عن أسئلة الاختبار.

٤- الصورة الأولية للاختبار:

تكوّن الاختبار في صورته الأولية من (٢٠) سؤالاً، موزّعة على مفاهيم الطاقة النووية، لكل مفهوم سؤالان.

٥- طريقة تصحيح الاختبار:

بعد إعداد اختبار مفاهيم الطاقة النووية في صورته الأولية، أُعدّ مفتاح تصحيح الاختبار، بحيث يتضمّن رقم السؤال، ووضع إشارة (✓) في خانة البديل الصحيح،

على أن يتم تصحيح كل سؤال بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفرًا عندما لا تتطابق الإجابة عن السؤال مع الإجابة الصحيحة، وفي نهاية التصحيح تُقدّر الدرجة الكلية للطالبة في الاختبار، حيث تتراوح الدرجة التي يمكن للطالبة الحصول عليها بين (٢٠-٠) درجة.

٦- الصدق الظاهري للاختبار:

للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، عُرض في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم، والقياس والتقويم، ومشرفين ومعلمين للفيزياء من ذوي الخبرة، حيث أعدت الباحثة استمارة تحكيم خاصة لذلك (ملحق ٢)، وقد طُلب من المحكمين إبداء رأيهم بالإضافة أو التعديل على الاختبار، من حيث: مدى ارتباط مفردات الاختبار بمفاهيم الطاقة، ومدى سلامة مفردات الاختبار وسهولته ووضوحه، والصحة العلمية، ومدى مناسبة مفردات الاختبار للفئة العمرية المستهدفة. وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملاحظات، حيث أجريت بعض التعديلات على الاختبار، مثل: تعديل بدائل الأسئلة أرقام (١-٥-٦-٩)، وتعديل صياغة مقدمة بعض الأسئلة (١-٣-١٥).

وأقترحت بدائل جديدة في السؤال رقم (٥)، وبعد إجراء التعديلات اللازمة؛ أصبح الاختبار على درجة مناسبة من الصدق من حيث المحتوى، وصالحًا للتطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية.

٧- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاختبار، طُبّق في صورته الأولية على عينة استطلاعية تكوّنت من (٣٥) طالبة من غير عينة الدراسة أُخترن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة؛ لحساب الزمن المناسب لتطبيقه، وللتأكد من الخصائص السيكمترية للاختبار المُتمثل في حساب صدق ومعامل الثبات للاختبار، وحساب معاملات السهولة والصعوبة، ومعاملات التمييز للاختبار، وكانت على النحو الآتي:

أ - حساب زمن الاختبار:

حُسب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار عند تطبيقه على العينة الاستطلاعية، حيث بدأت جميع الطالبات الاختبار في الوقت نفسه، وسُجّل الوقت الذي استغرقت أول خمس طالبات وآخر خمس طالبات، وهذا وقد أُضيفت خمس دقائق لقراءة التعليمات والاستعداد للإجابة والرد على الاستفسارات؛ وبذلك حُدّد الزمن الكلي لتطبيق الاختبار وهو (٣٠) دقيقة.

ب - حساب صدق الاختبار:

صدق الاتساق (التجانس) الداخلي (Consistency (Internal):



تُحقّق من صدق الاختبار عن طريق التأكّد من مدى تجانس أسئلة الاختبار وتماسكها مع بعضها بعض، وبعد أن طُبّق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية، ويوضّح جدول (٣) مُعاملات الارتباط.

جدول (٣): مُعاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار، والدرجة الكلية للمفهوم.

المفهوم	الأسئلة	مُعامل الارتباط	المفهوم	الأسئلة	مُعامل الارتباط
الطاقة النووية	١	**٠.٧٥١	القوى النووية	٥	**٠.٤٥٥
	٢	**٠.٧٥٤		١٦	**٠.٦٠٥
التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية	٣	**٠.٨٧٨	الانشطار النووي	٨	**٠.٦٣٥
	٦	**٠.٨٨٠		١٧	**٠.٧٥٣
طاقة الربط	٧	**٠.٤٠٠	التفاعل المتسلسل	١٢	**٠.٦٠٠
	١٩	**٠.٦٩٦		٢٠	**٠.٦٠١
طاقة الانشطار	٤	**٠.٧٦٨	مفاعل الماء المضغوط	٩	**٠.٩٠٤
	١١	**٠.٥٩٢		١٤	**٠.٩٠٠
المفاعل النووي	١٠	**٠.٦١٧	الاندماج النووي	١٥	**٠.٨٣٥
	١٣	**٠.٥٤١		١٨	**٠.٨٤٤

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

ومن الجدول السابق؛ يتضح أن مُعاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار، والدرجة الكلية للمفهوم الذي يقيسه السؤال؛ مُعاملات ارتباط موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يؤكد تجانس أسئلة كل مفهوم فيما بينها، وتماسكها مع بعضها بعض: أي أن أسئلة الاختبار متجانسة داخلياً، وأن الاختبار على درجة من الاتساق الداخلي، وبحساب مُعاملات الارتباط بين درجة كل مفهوم، والدرجة الكلية للاختبار باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون، وكانت مُعاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤): مُعاملات الارتباط بين درجات مفاهيم الطاقة النووية، والدرجة الكلية للاختبار

المفهوم	مُعامل الارتباط	المفهوم	مُعامل الارتباط
الطاقة النووية	**٠.٧٦٧	القوى النووية القوية	**٠.٨٢٨
التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية	**٠.٨٧٠	الانشطار النووي	**٠.٨٧٨
طاقة الربط	**٠.٨٢٩	التفاعل المتسلسل	**٠.٨٢٧
طاقة الانشطار	**٠.٩٢٠	مفاعل الماء المضغوط	**٠.٨٧٢
المفاعل النووي	**٠.٨٨٤	الاندماج النووي	**٠.٨١٣

ومن الجدول السابق؛ يتبين أن مُعَامَلَات الارتباط بين درجات مفاهيم الطاقة النووية التي يقيسها الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار؛ مُعَامَلَات ارتباط موجبة، ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يؤكد تجانس المفاهيم الفرعية التي يقيسها الاختبار فيما بينها وتماسكها مع بعضها بعض.

مُعَامَلَات الصعوبة لأسئلة الاختبار وصدق التمييز:

تُحَقَّق من صدق الاختبار باستخدام مُعَامَلَات التمييز، وقدرة كل سؤال من أسئلة الاختبار على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في مفاهيم الطاقة النووية (مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات)، فكلما اقتربت مُعَامَلَات التمييز لأسئلة الاختبار من (١)؛ كان ذلك دليلًا على صدق أسئلة الاختبار، ويجب ألا يقل مُعَامَل التمييز عن (٠.٤)، وحُسبت مُعَامَلَات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وكانت كما هي موضحة بالجدول التالي.

جدول (٥): مُعَامَلَات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.

السؤال	مُعَامَل الصعوبة	مُعَامَل التمييز	السؤال	مُعَامَل الصعوبة	مُعَامَل التمييز
١	٠.٥٧١	٠.٦٦٧	١١	٠.٦٢٩	٠.٧٧٨
٢	٠.٥٤٣	٠.٨٨٩	١٢	٠.٦٠٠	١.٠٠٠
٣	٠.٥٧١	١.٠٠٠	١٣	٠.٦٥٧	٠.٧٧٨
٤	٠.٥٤٣	٠.٧٧٨	١٤	٠.٦٨٦	٠.٨٨٩
٥	٠.٦٢٩	١.٠٠٠	١٥	٠.٧١٤	٠.٨٨٩
٦	٠.٥١٤	١.٠٠٠	١٦	٠.٤٨٦	١.٠٠٠
٧	٠.٦٥٧	٠.٧٧٨	١٧	٠.٥٧١	١.٠٠٠
٨	٠.٥٤٣	٠.٨٨٩	١٨	٠.٥٤٣	٠.٨٨٩
٩	٠.٦٢٩	١.٠٠٠	١٩	٠.٥٧١	١.٠٠٠
١٠	٠.٥٤٣	٠.٨٨٩	٢٠	٠.٦٠٠	١.٠٠٠

ومن الجدول السابق؛ يتبين أن لأسئلة الاختبار مُعَامَلَات صعوبة مقبولة، حيث تراوحت مُعَامَلَات الصعوبة ما بين (٠.٤٨٦) و(٠.٧١٤)، وكان متوسط مُعَامَلَات الصعوبة مساويًا (٠.٥٩)؛ مما يعني أن الصعوبة الكلية للاختبار في المدى المقبول، وأن أسئلة الاختبار تميّز تميزًا واضحًا ودالًا بين المرتفعين والمنخفضين في مفاهيم الطاقة النووية من طالبات المرحلة الثانوية، حيث تراوحت مُعَامَلَات التمييز لأسئلة الاختبار ما بين (٠.٦٦٧) و(١.٠٠٠)، بمتوسط (٠.٩٠٦)، وهو ما يؤكد صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز.

ج - ثبات درجات الاختبار:

تم التأكد من ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، باستخدام مُعامل ثبات سبيرمان وبراون، حيث حُسب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية لدرجات الاختبار (أسئلة زوجية وأخرى فردية)، وبلغ عدد الأسئلة الفردية (١٠) أسئلة، والزوجية (١٠) أسئلة؛ ليلبلغ الإجمالي (٢٠) سؤالاً، وكذلك بطريقة كيودر ورتشاردسون ٢٠، التي تُناسب مثل هذا النوع من الاختبارات، وكانت مُعاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٦): مُعاملات ثبات اختبار مفاهيم الطاقة النووية.

المفهوم	التجزئة النصفية	كيودر-رتشاردسون
الطاقة النووية	٠.٨٣٤	٠.٨١٤
التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية	٠.٨٤٥	٠.٨٠٥
طاقة الربط	٠.٨١٦	٠.٧٨٤
طاقة الانشطار	٠.٨٥٣	٠.٨٣٦
المفاعل النووي	٠.٧٥٦	٠.٧٠٦
القوى النووية القوية	٠.٨٣٤	٠.٨٧٩
الانشطار النووي	٠.٧٥٣	٠.٧٣٤
التفاعل المتسلسل	٠.٨٥٦	٠.٨٦٢
مفاعل الماء المضغوط	٠.٨٧٥	٠.٨٦٣
الاندماج النووي	٠.٧٨١	٠.٧٧٤
الاختبار ككل	٠.٩٦٦	٠.٩٥٣

يتبين من الجدول السابق؛ أن لاختبار مفاهيم الطاقة النووية مُعاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً: أي أن للاختبار مؤشرات إحصائية يمكن الاعتماد عليها والوثوق بها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في التطبيق الميداني للدراسة؛ وبذلك يصبح الاختبار ذا خواص إحصائية جيدة؛ مما يؤكد صلاحيته للتطبيق.

٨- الصورة النهائية لاختبار مفاهيم الطاقة النووية:

بعد التأكد من صدق اختبار مفاهيم الطاقة النووية وثباته؛ تكوّنت الصورة النهائية للاختبار من (٢٠) سؤالاً (ملحق ٢)، حُصص لكل سؤال درجة واحدة؛ لتصبح الدرجة الكلية (٢٠) درجة، وتم التصحيح بمفتاح تصحيح الإجابات لفقرات الاختبار، ويوضح جدول (٧) توزيع الأسئلة على مفاهيم الطاقة النووية.

جدول (٧): توزيع أسئلة اختبار مفاهيم الطاقة النووية

م	المفهوم	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
١	الطاقة النووية	٢	١، ٢
٢	التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية	٢	٣، ٦

م	المفهوم	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
٣	القوى النووية القوية	٢	٥، ١٦
٤	طاقة الربط	٢	٧، ١٩
٥	الانشطار النووي	٢	٨، ١٧
٦	طاقة الانشطار	٢	٤، ١١
٧	التفاعل المتسلسل	٢	١٢، ٢٠
٨	المفاعل النووي	٢	١٠، ١٣
٩	مفاعل الماء المضغوط	٢	٩، ١٤
١٠	الاندماج النووي	٢	١٥، ١٨
	المجموع	٢٠	

ثانيًا: مقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية:

مرّت عملية بناء المقياس بالخطوات التالية:

١ - الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى قياس الاتجاه نحو الطاقة النووية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي، من خلال استجاباتهن من حيث القبول أو الرفض للعبارة التي يتضمنها المقياس؛ للتعرف على فاعلية الوحدة المقترحة (التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية) في تنمية الاتجاه نحو الطاقة النووية، ومقارنة الاتجاهين القبلي والبعدي للطالبات؛ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الاتجاهين، ولصالح أي منهما.

٢ - تحديد أبعاد المقياس:

حدّدت أبعاد المقياس من خلال الإطار النظري، ومراجعة للدراسات السابقة، وكانت على النحو التالي:

الأول: الاهتمام بدراسة الطاقة النووية.

الثاني: الرغبة في استخدام الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية.

الثالث: الوعي بأهمية التطبيقات الإيجابية (السلمية) للطاقة النووية.

٣ - صياغة عبارات المقياس وتعليماته:

صِيغت عبارات المقياس في الأبعاد الثلاثة وفقًا لنموذج ليكرت ذي الاستجابة الثلاثية، وقد راعت الباحثة عند صياغتها لعبارات المقياس مبدأ التوازن بين العبارات الإيجابية والسلبية للمقياس، والمعايير والقواعد المنظمة لصياغة مقاييس الاتجاه، كما صاغت تعليمات المقياس، مراعيةً وضوح الصياغة؛ لتساعد الطالبات عند الإجابة عن عبارات المقياس، وقد تضمّنت التعليمات: توضيح الهدف من المقياس، وعدد عباراته، وطريقة الإجابة عن عباراته، مع توضيح ذلك بمثال يبيّن كيفية الإجابة.

٤ - الصورة الأولية للمقياس:

تكوّنت الصورة الأولية لمقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية من (٢٠) عبارة، حيث تكوّن البُعد الأول من (٧) عبارات، بينما تكوّن البُعد الثاني (٦) عبارات، وتكوّن البُعد الثالث من (٧) عبارات، وأمام كل عبارة استجابات ثلاث، وهي: [أوافق- محايد- لا أوافق] (ملحق ٣).

٥ - طريقة تصحيح المقياس:

حوّلت كل استجابة من الاستجابات على المقياس إلى أوزان تقديرية بالدرجات من (٣-١) على التوالي للعبارات الإيجابية، ومن (١-٣) على التوالي للعبارات السلبية، ويوضح جدول (٨) معيار الحكم على اتجاهات الطالبات نحو الطاقة النووية.

جدول (٨): معيار تقدير الدرجات لعبارات الاتجاه نحو الطاقة النووية.

م	المتوسط الحسابي	درجة الموافقة	الاتجاه
١	من ٢.٣٣ إلى ٣.٠٠	موافق	إيجابي
٢	من ١.٦٧ لأقل من ٢.٣٣	محايد	محايد
٣	من ١.٠٠ لأقل من ١.٦٦	لا أوافق غير موافق، بشد	سلبي

٦ - الصدق الظاهري للمقياس:

للتأكد من صدق المقياس، عُرض في صورته الأولية على عدد من المحكّمين المتخصّصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم (ملحق ١)، حيث أعدّت الباحثة استمارة تحكيم (ملحق ٣) تطلب من المحكّمين إبداء رأيهم حول مدى قياسه لاتجاه طالبات الصف الثالث الثانوي نحو الطاقة النووية، وملاءمته للفئة العمرية المستهدفة (طالبات الصف الثالث الثانوي)، وكفاية المحاور والعبارات، وارتباط العبارات بالمحور، ووضوح العبارات، والصحة العلمية واللغوية، والإضافة أو التعديل على المقياس، وقد أسفر التحكيم على اتفاق المحكّمين على مناسبة المقياس، مع بعض الملاحظات في الصياغة، كاستبدال كلمة وطني بـ(بلدي)، التي في ضوئها أجرت الباحثة بعض التعديلات اللازمة.

٧ - التجربة الاستطلاعية لمقياس الاتجاه:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للمقياس، طُبّق في صورته الأولية على عينة استطلاعية تكوّنت من (٣٠) طالبة، أُخترن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة؛ لحساب الزمن المناسب لتطبيقه، وللتأكد من الخصائص السيكمترية للمقياس، المتمثّل في حساب الصدق ومعامل الثبات للمقياس، وكانت على النحو الآتي:

أ - حساب زمن المقياس:

تحقق ذلك من خلال رصد زمن الانتهاء من إجابة أسئلة المقياس لأول خمس طالبات وآخر خمس طالبات، ومن ثم حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية: متوسط الزمن = مجموع الزمن بالدقائق / عدد الطالبات. هذا وقد أُضيفت خمس دقائق لقراءة التعليمات والاستعداد للإجابة، والرد على الاستفسارات؛ وبذلك حُدّد الزمن الكلي لتطبيق المقياس وهو (٢٠) دقيقة.

ب - صدق الاتساق الداخلي للمقياس (Consistency Internal):

تُحقق من صدق المقياس عن طريق الاتساق الداخلي، باستخدام مُعامل ارتباط بيرسون في حساب مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة؛ للتأكد من مدى تماسك عبارات كل محور وتجانسها فيما بينها، وكانت مُعاملات الارتباط كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٩): مُعاملات الارتباط بين درجات عبارات محاور المقياس، والدرجة الكلية للمحور

الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
	الوعي بأهمية التطبيقات الإيجابية (السلمية) للطاقة النووية		الرغبة في استخدام الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية		الاهتمام بدراسة الطاقة النووية
**٠.٦٦١	١٤	**٠.٧٣٣	٨	**٠.٧١٩	١
**٠.٥٧٢	١٥	**٠.٨٠٣	٩	**٠.٥٩٠	٢
**٠.٥١٩	١٦	**٠.٦٨١	١٠	**٠.٧٥٨	٣
**٠.٦١٥	١٧	**٠.٦٨٨	١١	**٠.٥٩٤	٤
**٠.٨١٢	١٨	**٠.٧٤١	١٢	**٠.٧١٦	٥
**٠.٧٣٣	١٩	**٠.٧٨٠	١٣	**٠.٤٩٧	٦
**٠.٦٨٩	٢٠			**٠.٦٥١	٧

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق أن مُعاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس، والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة؛ مُعاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) فأقل، وهو ما يؤكد اتساق عبارات كل محور وتجانسها فيما بينها، وتماسكها مع بعضها بعض.

كما تم التأكد من تجانس المحاور الفرعية للمقياس، بحساب مُعاملات الارتباط بين درجات المحاور، والدرجة الكلية للمقياس، وكانت مُعاملات الارتباط كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١٠): مُعَامَلَات الارتباط بين درجات محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس

الاهتمام بدراسة الطاقة النووية	الرغبة في استخدام الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية	الوعي بأهمية التطبيقات الإيجابية (السلمية) للطاقة النووية
**٠.٩٤٣	**٠.٩٢٠	**٠.٩٠٣

** دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتبين من الجدول السابق أن مُعَامَلَات الارتباط بين درجات محاور المقياس، والدرجة الكلية للمقياس؛ مُعَامَلَات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) فأقل، وهو ما يؤكد اتساق المحاور الفرعية للمقياس وتجانسها فيما بينها، وتماسكها مع بعضها بعض.

ج - ثبات درجات المقياس:

تُحَقَّق من ثبات درجات المقياس ومحاوره الفرعية باستخدام مُعَامِل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وكانت مُعَامَلَات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١١): مُعَامَلَات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات المقياس ومحاوره الفرعية

المقياس ككل	الوعي بأهمية التطبيقات الإيجابية (السلمية) للطاقة النووية	الرغبة في استخدام الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية	الاهتمام بدراسة الطاقة النووية	العدد
٢٠	٧	٦	٧	العدد
٠.٩١٨	٠.٧٧٩	٠.٨٣٣	٠.٧٦٧	الثبات

يتبين من جدول (١١)؛ أن للمقياس الحالي ومحاوره الفرعية مُعَامَلَات ثبات مرتفعة نسبياً: أي أن المقياس يتمتع بدرجة من الثبات مقبولة إحصائياً يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق والثبات)، ويؤكد ذلك صلاحية استخدامه.

٨- الصورة النهائية للمقياس:

بعد التأكد من صدق المقياس وثباته، وتحديد الزمن الذي تستغرقه الإجابة؛ أصبح المقياس في صورته النهائية مكوّنًا من (٢٠) عبارة، موزعة على أبعاد المقياس الثلاثة، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات، وهي: [أوافق- محايد- لا أوافق] ، ويبين جدول (١٢) توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية على أبعاد المقياس.

جدول (١٢): توزيع عبارات مقياس الاتجاه على أبعاد المقياس.

النسبة النوعية	الدرجات	مجموع المفردات	المفردات السالبة	المفردات الموجبة	البُعد
٣٥%	٢١	٧	٧-٥-٣	٦-٤-٢-١	الاهتمام بدراسة الطاقة النووية.
٣٠%	١٨	٦	١٢-٨	١٣-١١-١٠-٩	الرغبة في استخدام الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية.
٣٥%	٢١	٧	١٧-١٦-١٤	١٩-١٨-١٥-٢٠	الوعي بأهمية التطبيقات الإيجابية (السلمية) للطاقة النووية.
١٠٠%	٦٠	٢٠	٨	١٢	المجموع

نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيرها

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرضاً لأهم النتائج التي تُوصَل إليها من خلال المعالجة الإحصائية لبيانات أداتي الدراسة، التي طُبِّقت على طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي؛ للتحقق من صحة الفروض، ثم مناقشة النتائج وتفسيرها.

اختبار صحة الفرض الأول:

ينصُّ الفرض الأول للدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الفيزيائية المُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الطاقة النووية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، أُستخدم اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Parried Samples T-Test، في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعة التجربة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الطاقة النووية، وقد اعتمدت الدراسة على حساب الدلالة العملية للنتائج التي تُوصَل إليها، بحساب حجم التأثير (d) لكوهين، ووفقاً لذلك كانت النتائج كما هي موضحة في جدول (١٣).

جدول (١٣): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجربة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الطاقة النووية

المفهوم	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	حجم التأثير d
الطاقة النووية	القبلي	١.٠٦١	٠.٦٢٦	٠.٤٤٤	٠.٧٠٩	٤.٤٣٣**	٠.٦٣٣ متوسط
	البعدي	١.٥١٠	٠.٦٤٩	٩			

فاعلية وحدة فيزيائية مُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية ... فوزية العنزي - د. خالد الدغيم

المفهوم	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	حجم التأثير d
التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية	القبلي	٠.٩٥٩	٠.٧٦٣	٠.٥٧	٠.٦١٢	**٦.٥٣٢	٠.٩٣٣ كبير
	البعدي	١.٥٣١	٠.٦١٦	٢			
طاقة الربط	القبلي	١.٠٤١	٠.٧٣٥	٠.٣٦	٠.٦٠٢	**٤.٢٧٢	٠.٦١٠ متوسط
	البعدي	١.٤٠٨	٠.٦٤٣	٧			
طاقة الانشطار	القبلي	١.٠٤١	٠.٧٨٩	٠.٣٢	٠.٥٥٥	**٤.١٢٠	٠.٥٨٩ متوسط
	البعدي	١.٣٦٧	٠.٧٢٧	٦			
المفاعل النووي	القبلي	١.٠٤١	٠.٦٧٦	٠.٤٤	٠.٦١٤	**٥.١١٥	٠.٧٣١ متوسط
	البعدي	١.٤٩٠	٠.٦١٧	٩			
القوى النووية القوية	القبلي	١.١٢٢	٠.٨٥٧	٠.٣٢	٠.٥١٦	**٤.٤٣١	٠.٦٣٣ متوسط
	البعدي	١.٤٤٩	٠.٦٤٧	٧			
الانشطار النووي	القبلي	٠.٨٧٨	٠.٨٠٧	٠.٤٦	٠.٦١٦	**٥.٣٣٥	٠.٧٦٢ متوسط
	البعدي	١.٣٤٧	٠.٦٩٤	٩			
التفاعل المتسلسل	القبلي	٠.٨٩٨	٠.٧٩٧	٠.٥٧	٠.٦٧٧	**٥.٩٠٨	٠.٨٤٤ كبير
	البعدي	١.٤٦٩	٠.٧١٠	١			
مفاعل الماء المضغوط	القبلي	١.١٠٢	٠.٦٥٣	٠.٢٠	٠.٤٠٧	**٣.٥٠٨	٠.٥٠١ متوسط
	البعدي	١.٣٠٦	٠.٦٥٢	٤			
الاندماج النووي	القبلي	١.٠٦١	٠.٧١٩	٠.٤٢	٠.٧٠٧	**٤.٢٤٣	٠.٦٠٦ متوسط
	البعدي	١.٤٩٠	٠.٥٠٥	٩			
الدرجة الكلية لمفاهيم الطاقة النووية	القبلي	١٠.٢٠٤	٤.٢٢٨	٤.١٦	٢.٦٦٤	*١٠.٩٣٩	١.٥٦٣ كبير
	البعدي	١٤.٣٦٧	٣.٥١٦	٣			

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

ويتضح من الجدول السابق، أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، بين متوسطات درجات طالبات مجموعة التجربة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مفاهيم الطاقة النووية؛ لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة حجم التأثير (d) بالنسبة للدرجة الكلية مساوية (١.٥٦٣)، وهو ما يؤكد أن للوحدة الفيزيائية المُقترحة تأثيراً كبيراً في تنمية مفاهيم الطاقة النووية. وبالنسبة للمفاهيم الفرعية، نلاحظ أن قيمة حجم التأثير (d) تراوحت ما بين (٠.٥٠١ — ٠.٩٣٣)؛ وهو ما يؤكد أن فاعلية الوحدة الفيزيائية المُقترحة كانت ما بين المتوسطة والكبيرة،



فحجم التأثير (d) إذا كان أكبر من أو يساوي (٠.٥)، وأقل من (٠.٨)؛ يُعَبَّر عن حجم تأثير متوسط. وإذا كان أكبر من أو يساوي (٠.٨)؛ فإنه يُعَبَّر عن حجم تأثير كبير. وتُشير هذه النتيجة إلى رفض الفرض الأول من فروض الدراسة؛ ومن ثم يُعَدَّل الفرض ويُوجَّه؛ حيث إن النتيجة تُشير إلى زيادة تنمية مفاهيم الطاقة النووية من خلال الوحدة المُقترحة في التطبيقات الإيجابية؛ مما يعطي مؤشراً بأن دراسة التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية أسهمت بشكل فعّال في زيادة تنمية مفاهيم الطاقة النووية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة فراج (٢٠٠١)، بأن التطبيقات تُسهم في زيادة تحصيل الطلاب للمفاهيم الفيزيائية، كما تتفق مع توصية سلامة (١٩٩٤)، في أهمية التركيز على الجوانب الوظيفية والتطبيقية لمفاهيم الفيزياء النووية؛ لتحقيق هدف من أهداف تدريس العلوم، وهو إكساب الطلاب المعلومات بصورة وظيفية.

وتعزو الباحثة زيادة تنمية مفاهيم الطاقة النووية إلى تضمينها خلال دراسة وحدة التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، حيث أسهم تناول التطبيقات الإيجابية في زيادة تنمية المفاهيم، خلافاً للاختبار القبلي الذي أثبت وجود قصور في تنمية مفاهيم الطاقة النووية، وبذلك تتحقق فاعلية الوحدة المُقترحة.

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينصّ الفرض الثاني للدراسة على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث الثانوي الطبيعي المجموعة التجريبية التي درست الوحدة الفيزيائية المُقترحة في التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية".

للتحقّق من صحة هذا الفرض، أستخدم اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة Parried Samples T-Test، في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعة التجربة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية، ثم حُسب حجم التأثير (d) لكوهين Cohen، وكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (١٤): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجربة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية

الاتجاه نحو الطاقة النووية	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت"	حجم التأثير d
الاهتمام بدراسة الطاقة النووية	القبلي	١٠.٠٤١	١.٨٨١	٧.٦٧٣	٢.٤٩٥	٢١.٥٣٠	٣.٠٧٧ كبير
	البعدي	١٧.٧١٤	٢.١٧٠				
الرغبة في استخدام الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية	القبلي	٨.٤٢٩	١.٧٠٨	٧.٠٠٠	٢.٦١٤	١٨.٧٤٥	٢.٦٧٨ كبير
	البعدي	١٥.٤٢٩	١.٨١٤				
الوعي بأهمية التطبيقات الإيجابية (السلمية) للطاقة النووية	القبلي	٩.٦١٢	١.٧١٨	٨.٢٨٦	٢.١٦٠	٢٦.٨٤٩	٣.٨٣٦ كبير
	البعدي	١٧.٨٩٨	١.٦٩٩				
الدرجة الكلية للاتجاه نحو الطاقة النووية	القبلي	٢٨.٠٨٢	١.٧٨٩	٢٢.٩٥٩	٢.٧٦١	٥٨.٢٠٨	٨.٣١٥ كبير
	البعدي	٥١.٠٤١	٢.١٦٩				

** دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتبين من الجدول السابق، أنه يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، بين متوسطات درجات طالبات مجموعة التجربة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو الطاقة النووية؛ لصالح التطبيق البعدي، وكانت قيمة حجم التأثير (d) بالنسبة للدرجة الكلية مساوية (٨.٣١٥)، وهو ما يؤكد أن للوحدة الفيزيائية المُقترحة تأثيراً كبيراً في تنمية الاتجاه نحو الطاقة النووية. وبالنسبة للأبعاد الفرعية للمقياس، فنلاحظ أن قيمة حجم التأثير (d) تراوحت ما بين (٢.٦٧٨ — ٣.٨٣٦)، وهو ما يؤكد أن فاعلية الوحدة الفيزيائية المُقترحة كانت كبيرة في تنمية الاتجاه نحو الطاقة النووية، سواء بالنسبة للدرجة الكلية أو الأبعاد الفرعية، فحجم التأثير (d) إذا كان أكبر من أو يساوي (٠.٨)؛ يُعبر عن حجم تأثير كبير.

وعلى ذلك يتم رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة، ويُعدّل الفرض ويُوجّه؛ حيث إن النتيجة تُشير إلى تنمية الاتجاه للطاقة النووية من خلال الوحدة المُقترحة في التطبيقات الإيجابية؛ مما يُعطي دليلاً على أن دراسة التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية؛ أسهم بشكل فعال في تنمية الاتجاه للطاقة النووية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة فراج (٢٠٠١)، بأن التطبيقات العلمية تُهيئ نمو اتجاهات

الطلاب نحوها. كما اتفقت مع دراسة علي (٢٠١٧) في أن للتطبيقات العلمية فاعلية في تنمية الاتجاهات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وتعزو الباحثة تنمية الاتجاه الإيجابي للطاقة النووية بسبب دراسة وحدة التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية، حيث أسهم تناول التطبيقات الإيجابية في وجود اتجاه نحوها، واتضح ذلك خلال مقياس التطبيق البعدي؛ وبذلك تتحقق فاعلية الوحدة في تنمية الاتجاهات نحو الطاقة النووية.

ومن خلال اختبار فرضي الدراسة دلت النتائج على فاعلية الوحدة المُقترحة في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الطاقة النووية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي؛ حيث تفوّقت نتائج التطبيق البعدي على التطبيق القبلي، من خلال مجموعة التجربة. وقد يعود ذلك إلى تحقق أهداف الوحدة المُقترحة، ونجاح تطبيقها، وصدق محتواها، وأهمية تدريس التطبيق العملي الإيجابي للمفهوم العلمي، كما أتاحت دراسة الوحدة للطالبات معرفة التطبيق الإيجابي للطاقة النووية، وأثر توظيف ذلك في ازدهار المجتمع؛ مما كوّن اتجاهات إيجابية نحو موضوع الوحدة (الطاقة النووية)، وتكوين المفاهيم؛ وهو ما تسعى إليه الدراسة.

وتقديم الوحدة المُقترحة في التطبيقات الإيجابية بطريقة سهلة في صورة جذابة والتنظيم الجيد لها، وتنوّع الأمثلة والأسئلة وطرق التقويم، ومراعاة الفروق الفردية؛ كان له أثر واضح في تنمية مفاهيم الطاقة النووية والاتجاه نحوها. كما كان لحيوية موضوع الطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية، ومواكبة الموضوع لهذا العصر أثر في تنمية المفاهيم والاتجاه نحوها. وكانت فاعلية الوحدة المُقترحة في تنمية مفاهيم الطاقة النووية بين المتوسطة والكبيرة، وهو ما يؤكده سلامة (٢٠٠٤) في أن المفاهيم ليست ثابتة؛ بل تتطوّر نتيجة نمو المعرفة والمروور بالخبرات، حيث تبدأ صغيرة ومحدودة، ومع استمرار المعرفة فإن تلك المفاهيم تزداد عمقاً واتساعاً.

وكانت فاعلية الوحدة في تنمية الاتجاه نحو الطاقة النووية أعلى من فاعليتها في تنمية مفاهيم الطاقة النووية؛ وهو مؤشر إيجابي، حيث أشار ملكاوي ومقداوي والسفار (٢٠١٣) وهاسيمينجلو (Hacieminoglu, 2016) إلى أن الاتجاه الإيجابي يؤثر إيجابياً في مدى تقبّل المفاهيم، ثم توظيفها مستقبلاً: أي أنه إذا تكوّن لدى الطالبة اتجاه إيجابي نحو الطاقة النووية؛ فإنها ستكتسب مفاهيم الطاقة النووية مستقبلاً، سواء من خلال الوحدة المُقترحة أو من خلال الخبرات والاطلاع العام.

وفي هذا الشأن يرى الجابري (٢٠١١) أن الاتجاهات تؤدي إلى اكتساب المفاهيم، فمشاعر المتعلمين واتجاهاتهم نحو المواد الدراسية؛ تؤثر في قدرتهم على

تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا ما أكدته أيضاً دراسة (Baker& Piburn,2011)، التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلاب نحو العلوم وعلاقتها بالمفاهيم. وقد تعود فعالية الوحدة الكبيرة في تنمية الاتجاه إلى أن تكون الاتجاه يحتاج إلى دافع، ومن خلال الوحدة وتدريبها توفر الدافع المعرفي. وقد أشار الخلفي (٢٠٠٠) إلى أن من العوامل المؤثرة في الاتجاه وجود دوافع، وأن الدافع المعرفي من أقوى أنواع الدوافع، ويُعدّ محكاً مناسباً للتنبؤ بمستوى المتعلم. كما أشارت دراسة أيكايير وآخرين (Akçayir & Ocak, 2016) إلى أن الاتجاهات الإيجابية تنشأ خلال عملية التدريس.

التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، ولما تشهده تطبيقات الطاقة النووية من اهتمام عالمي، ولما لها من أهمية تربوية في تنمية المفاهيم والاتجاه؛ مما يحقق أهداف تدريس الفيزياء؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مخرجات التعليم؛ تُقدّم الباحثة بعض التوصيات التي تتمثل في:
١. تزويد المسؤولين - مُحطّطين ومُطوّرين- في المجال التعليمي بالوحدة الفيزيائية المُقترحة القائمة على التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية مع الدليل الخاص بها، وبقائمة بأهم التطبيقات الإيجابية للطاقة النووية؛ مما قد يُسهم في تضمين التطبيقات في أثناء بناء مناهج الفيزياء أو تطويرها.
 ٢. التأكيد على جهات إعداد معلم الفيزياء بأهمية تناول التطبيقات الإيجابية في المستحدثات العلمية، وإبراز دورها في تنمية المفاهيم والاتجاه.
 ٣. ينبغي التوصية للمعلم/ة بالإفادة من الوحدة المُقترحة والدليل الخاص بها في الجانب الإثرائي بفصل الطاقة النووية للصف الثالث الثانوي.
 ٤. دعوة مشرفي الفيزياء في الميدان التربوي بنشر الوعي بالطاقة النووية وتطبيقاتها الإيجابية والاتجاه نحوها، من خلال التركيز على فصل الطاقة النووية في الصف الثالث الثانوي.

المُقترحات:

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- واقع تضمين التطبيقات العلمية للطاقة في محتوى العلوم للمرحلة المتوسطة.
- تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المُستحدثات الفيزيائية.
- فاعلية وحدة تدريسية قائمة على الطب النووي في تنمية الاتجاه للطاقة النووية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، أيمن عبدالسلام. (٢٠٢٠). المقومات والمحددات الأساسية لقيام وإنجاز برامج سلمية للطاقة النووية. المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، مصطفى. (١٩٩١). منهج مقترح في علم الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة لمقابلة مُتطلبات المواطنة الأساسية من التنور الفيزيائي في مصر [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أسيوط.
- ابن صويلح، أمال. (٢٠١٦). الطاقة النووية في التوظيف السلمي والاستخدام العسكري. دراسات الجزائر، (٤٥)، ٨٥-٢٠١.
- أبو الخير، مصطفى أحمد. (٢٠١٥). حق الدول في الاستخدامات السلمية للطاقة النووية في القانون الدولي. مجلة الحقوق والعلوم السياسية، الجامعة اللبنانية، ٤ (١)، ١٢٧-١٥٧.
- أبو جلاله، صبحي، وعليمات، محمد. (٢٠٠٢). أساليب تدريس العلوم المرحلة التعليم الأساسية. دار الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو دية، أيوب عيسى. (٢٠١١). الطاقة النووية ما بعد فوكوشيما. المكتبة الوطنية.
- أبو دية، أيوب عيسى. (٢٠١٥). سقوط الحجاب عن الطاقة النووية. دار الآن ناشرون وموزعون.
- أحمد، شيرين صلاح عبد الحكيم. (٢٠١٣). فاعلية وحدة مقترحة في المنهج الخفي لمعلمات الرياضيات قبل الخدمة في تنمية اتجاهاتهن نحو تدريس المادة. مجلة جامعة المنوفية كلية الآداب، (٤٧)، ٢٨٢-٢٢٥.
- أحمد، قويدرة، وسليم، باهي. (٢٠١٧). أبعاد الاستخدام السلمي للطاقة النووية وتأثيره على العلاقات الدولية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة زيان عاشور.
- إسماعيل، أحمد سعيد. (٢٠٠٥). فاعلية استراتيجية مقترحة لتنمية بعض مفاهيم الكيمياء النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنوفية.
- الأغا، إيمان إسحاق. (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في كتاب المفاهيم العلمية والاحتفاظ في مادة العلوم لطالبات الصف التاسع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- الأمير، فؤاد قاسم. (٢٠٠٥). الطاقة التحدي الأكبر لهذا القرن. منشورات الغد.

بابكر، عبدالمنعم حسين. (١٩٩٨). استخدام الرزم التعليمية في منهج الكهرباء في المدارس الثانوية الفنية الصناعية السودانية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخرطوم.

باضريس، إبتسام. (٢٠١٦). الفيزياء: العلم والتطبيقات الحياتية. (مترجم)، الجمعية العلمية السعودية للعلوم الفيزيائية.

البراهيم، هيا عبدالعزيز. (٢٠١٥). تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية. مكتبة الفهرس العربي الموحد.

البليسي، اعتماد. (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات المتناقضات في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى طالبات الصف السابع [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

تايلور، ر. (٢٠٠٨). أساسيات المناهج. (كاظم أحمد خيرى، وجابر عبد الحميد، مترجم). مكتبة الملك فهد الوطنية. (نشر العمل الأصلي ١٩٧٦).

الجابري، نهيل. (٢٠١١). اتجاهات طلبة الصف الأول الثانوي نحو مادة الفيزياء في دولة الإمارات العربية المتحدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

جعفر، أنوار. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس السعودية، (٧٠)، ٣٣٨-٣٠٥.

جودة، وجدي شكري. (٢٠٠٩). أثر توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس العلوم على تنمية التنور العلمي لطلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة]، أسئرجع بتاريخ ٢٠٢٠/٩/٢٦، متاح على الرابط:

<http://hdl.handle.net/20.500.12358/17879>

الحجامي، تحسين. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في ضوء المستحدثات الفيزيائية النووية. مجلة مركز دراسات الكوفة، العراق، (٤٠)، ٣٣٢-٣٠٥.

الحجيلي، زياد منير. (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في تدريس المقرر المطور لمادة الفيزياء: دراسة ميدانية [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

- حربي، خالد. (٢٠١٨). علوم الفيزياء التطبيقية في التراث والحضارة الإسلامية: أسس العلم الحديث. دار الوفاء للطباعة والنشر.
- الحسن، محمود. (٢٠١٨). فيزياء الطاقة النووية. دار أمجد للنشر والتوزيع.
- حسين، عادل. (٢٠٠٩، ١٥ - ١٦ نوفمبر). فعالية برنامج تعليمي قائم على التَّعْلَم المتمركز حول المتعلم في إكساب الطلاب بعض المفاهيم العلمية. قدم إلى المؤتمر القومي السادس عشر بالقاهرة.
- الحسيني، يوسف. (٢٠٠٠). حس العدد والقياس في الرياضيات المدرسية: دراسة لواقع تعليمها وإمكانات تنميتها من خلال مدخل يعتمد على خبرات القياس. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (٤٣)، ١٤٣ - ٢٠٠.
- حمادة، عبد المحسن. (د.ت). التعليم الثانوي في الكويت: دراسة نظرية ميدانية. مؤسسة الوحدة للنشر والتوزيع.
- حنا، عزيز. (١٩٩٩). علم تغيير الاتجاهات النفسية الاجتماعية. مكتبة الأنجلو المصرية.
- خطابية، عبد الله، والخليل، حسين. (٢٠٠١). الأخطاء المفاهيمية في الكيمياء لدي طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في محافظة شمال الأردن. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١ (٢٥)، ١٧٩ - ٢٠٦.
- خطابية، عبد الله. (٢٠١١). تعليم العلوم للجميع. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخليفي، سبيكة يوسف. (٢٠٠٠). علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر. مجلة مركز البحوث التربوية، ٢٢٥.
- الحوالدة، رولا حسين. (٢٠١٩). أثر استراتيجية دورة التعلم السباعية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية في ضوء الفاعلية الذاتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت-الأردن]. أسترَجع بتاريخ ٢٠٢٠/١٠/٣٠، متاح على الرابط: <https://2u.pw/k2jWi>
- الدمرداش، صبري. (١٩٩٤). مقدمة في تدريس العلوم. مكتبة الفلاح.
- دويدار، عبدالفتاح محمد. (٢٠٠١). مناهج البحث في علم النفس. دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.
- الراشد، علي بن حمد. (٢٠٠٠). تعليم العلوم: أساليبه ومتطلباته. دار الزهراء.
- الرتيمي، وجدي محمد الشارف. (٢٠٢٠). أساسيات الهندسة النووية. مكتب البحوث والاستشارات الهندسية.

رخاء، سعاد عبدالعزيز السيد. (٢٠١٤). أثر توظيف السبورة التفاعلية في تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم للطلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، (١٠١)، ٥٦-٦٣.

رمضان، حياة. (٢٠١٤). التفاعل بين استراتيجيات القبعات الست والنمو العقلي في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير التحليلي واتخاذ القرار لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ٤ (٤٧)، ١١٣-٥٦.

الزهيري، إبراهيم عباس. (٢٠٠٧). تطبيق مبادئ الاعتماد وإدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلوم، (١) ٢٢-٤٣.

الزوبعي إبراهيم، بكر، محمد، والكناني، إبراهيم. (٢٠٠٣). الاختبارات والمقاييس النفسية. جامعة الموصل.

زيتون، كمال عبدالحميد. (٢٠٠٢). التدريس: نماذج ومهاراته. عالم الكتب.
زيتون، كمال عبدالحميد. (٢٠٠٢). تدريس العلوم للفهم: رؤية بنائية. دار الكتب.
زيتون، عايش محمود. (٢٠٠٤). أساليب تدريس العلوم. (ط.٤). دار الشروق.
زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم. الدار الصولتية للتربية.
زيتون، عايش محمود. (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. دار الشرق.

https://www.iaea.org/sites/default/files/48201201020_su_ar.pdf

سعد، أحمد سمير. (٢٠١٩). فلسفة العلم الفيزيائي. آفاق للنشر والتوزيع.
السعدي، السعدي الغول. (٢٠١١). فاعلية معمل العلوم الافتراضي ثلاثي الأبعاد في تحصيل المفاهيم الفيزيائية المجردة وتنمية الاتجاه نحو إجراء التجارب افتراضياً لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بأسبوط، ٢٧ (٢)، ٤٤٨ - ٤٩٧.

سعيد، أحمد صالح. (٢٠١٣). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو مادة الفيزياء وعلاقتها بتوافقهم الدراسي وبعض التغيرات: دراسة ميدانية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة شندي.

السعيدان، أحمد عبد الرزاق. (١٩٩٧). القانون والسيادة وامتيازات النفط. مركز دراسات الوحدة العربية.

- شعث، عبدالله نوار. (٢٠١٨). الوكالة الدولية للطاقة الذرية ونشر واستخدام وتدويل الطاقة النووية السلمية. مكتبة الوفاء القانونية.
- شكر، أمجد. (٢٠١٦، ١٨-٢٢ ديسمبر). أنشطة الوكالة الدولية حول أمان المفاعلات النووية [الجلسة الثالثة]. قُدم إلى المؤتمر العربي الثالث عسر للاستخدامات السلمية للطاقة الذرية بتونس، تونس، أُسُرجع بتاريخ ١/٩/٢٠٢٠، متاح على الرابط: <http://www.aaea.org.tn/?p=1465>
- الشمري، سيف زيد. (٢٠١٥). استخدام الطاقة النووية السلمية في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الشياب، معن قاسم. (٢٠٠٥). أثر استخدام أسلوب تعليمي محوسب لتدريس الفيزياء في القدرة على تطبيق المفاهيم وحل المسألة الفيزيائية لدى طلبة المرحلة الأساسية في ضوء جنسهم وموقع ضبطهم [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عمان العربية.
- صالح، أحمد زكي. (١٩٨٨). علم النفس التربوي. (ط. ١٠). مكتبة النهضة المصرية.
- صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠٠٨). المناهج ومنظومة التعليم. (ط. ٢). مكتبة الرشد.
- الضلعان، أحمد، الشايع، فهد، والزغيبي، محمد. (٢٠١٥). مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية والقضايا المجتمعية ومستوى وعي المعلمين بها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، ١٦ (٢)، ١٦١ - ١٩٧.
- طعيمة، رشدي. (٢٠٠٠). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها تطويرها تقويها. دار الفكر العربي.
- عبد الحميد، وليد. (٢٠١٥). دراسة فاعلية وحدة مقترحة في الفيزياء المتكاملة في ضوء الأبعاد البيئية في تنمية الاتجاه نحو الفيزياء والمسؤولية البيئية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (٢٠٩)، ١٤٢-١٦٦.
- عبد السلام، عبدالسلام مصطفى. (٢٠٠٨). تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية ٣ (٢)، ٨١-١٦٢.
- عبد السميع، عزة. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، ٢٠ (٥)، ٩٨-١٠٩.

عبد العزيز نجوى. (٢٠٠٤). فعالية وحدة مقترحة باستخدام مدخل الاكتشاف شبه الموجه على كل من عمليات العلم والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية، ١٧ (٤)، ١٥٥-٢٢١.

عبد الله، خالد. (٢٠٠٨). الوقاية من الأشعة النووية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بجامعة أم درمان الإسلامية، السودان، (٤)، ١٢٩-١٤٨.

عبدالفتاح، فاروق. (٢٠٠١). مقياس اتجاه الطلاب نحو المدرسة الثانوية. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالقادر، مهداوي. (٢٠١١). من هيروشيما إلى فوكوشيما: القانون الدولي والاستخدام الآمن للطاقة النووية. دفاثر السياسة والقانون الجزائر، (٥) ٢٦٦-٢٧٩.

عبدربه، جمال، وموسى، محمد. (٢٠٠٢). تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في فلسطين للقرن الحادي والعشرون. مجلة الجامعة الإسلامية، ١٠ (١)، ٣٣-٦٨.

عبيدات، نوفان، عدس، عبدالرحمن، وعبدالحق، كايد. (٢٠٠٧). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. مديرية المكتبات والوثائق الوطنية.

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

العصيمي، ندى محمد. (٢٠١٩). الملاءمة المكانية لمحطات توليد الكهرباء بالطاقة النووية في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الطار، زهراء عدنان أحمد. (٢٠١٢). الطاقة النووية كبديل عن مصادر الطاقة الأولية. مجلة البحوث الجغرافية، (١٥)، ٣٢٧-٣٥٣.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عفيفي، يسري عفيفي. (٢٠١٥). فاعلية نموذج تريز في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، مصر، ١٨ (١٣)، ١٤١-١٨٤.

عقل، أنور. (٢٠٠٣). تقويم تعلم المفاهيم. مجلة التربية، النهضة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، الدوحة، (١٤٥)، ٧٩-١٠٣.

عكاشة، طارق حسن. (٢٠٠٠). فاعلية استخدام التطبيقات التكنولوجية في تنمية المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. دار الفكر العربي.

علم الدين، أمل مروان. (٢٠٠٧). مستوى التنور البيولوجي وعلاقته بالاتجاهات العلمية لدى طلبة كليات التربية في الجامعات الفلسطينية بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

علي، محمد السيد. (٢٠٠٩). التربية العلمية وتدريب العلوم. (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، مصطفى محمود. (٢٠١٧). برنامج إثرائي للتطبيقات العلمية للرياضيات وفاعليته في تكوين معتقدات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، ٢٠ (٩) ١٩٠-٢٠٧.

العمراني، عبد الكريم جاسم، والخزاعي، عقيل أمير. (٢٠١٣). فاعلية التدريس بأنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية التفكير العلمي بمادة الفيزياء لطلاب الصف الرابع العلمي. مجلة مركز دراسات الكوفة، ١ (٣١)، ٢٥٣-٢٨٣.

عميرة، إبراهيم بسيوني، والديب، فتحي. (١٩٩٦). تدريس العلوم والتربية العلمية. دار المعارف.

العنزي، فواز كاسب. (٢٠٢٠). تصوّر استراتيجي لتعزيز الوعي العام بالطاقة النووية السلمية في المملكة العربية السعودية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

العيسوي، توفيق إبراهيم. (٢٠٠٨). أثر استراتيجيات الشكل (٧) البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

عيسى، محمد أبو سمور. (٢٠١٤). مهارات التدريس الصفّي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي. دار دجلة.

عيسى، عقيلة هادي. (٢٠٠٠). نحو حماية دولية لحق الإنسان في البيئة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

غالي، محسن. (٢٠١٦). مدى مشروعية استخدام الطاقة النووية في الأغراض السلمية. منشورات الحلبي الحقوقية.

- الغليظ، هبة صالح. (٢٠٠٧). التصورات البديلة للمفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الحادي عشر وعلاقتها بالاتجاه نحو مادة الفيزياء [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- الغوانمة، ميساء أسامة. (٢٠٠٨). الاتجاهات نحو التطبيقات العملية ومعوقات استخدامها في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظات القدس [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بيرزيت.
- فتح الله، مندور. (٢٠١٧). فاعلية التدريب الإلكتروني الفردي والتعاوني على برنامج course lab في تنمية مهارات تصميم الدروس وإنتاجها الإلكترونية والاتجاه نحو استخدامها لدى معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية. المجلة التربوية، الكويت، ٣١ (١٢٢)، ١٨٣-٢٤٣.
- فخري، أحمد محمد. (٢٠٢٠). محاضرات في النظرية النسبية وعلم الفلك. دار الخليج للنشر.
- فراج، محسن حامد. (١٩٩٦). تقويم مناهج العلوم بالتعليم العام في ضوء مُتطلبات التنوير العلمي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- فراج، محسن حامد. (٢٠٠١). وحدة مقترحة في الفيزياء البيئية لطلاب الصف الأول الثانوي وأثرها على تحصيل المفاهيم والاتجاهات نحو الفيزياء ونحو البيئة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٥ (٢)، ١٧١-١٣٧.
- فراج، محسن حامد. (٢٠٠٩). فاعلية برنامج قائم على المستحدثات الكيميائية على حل المشكلات الكيميائية والاتجاه نحو تطبيقاتها المجتمعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (١٤٦)، ٦٦-٩٩.
- فيصل، حنان. (٢٠١٤). تصور مقترح لتضمين بعض قضايا التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع في محتوى مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية بأسبوط، ٢٧ (٣)، ٢٩٢-٢٦٧.
- القربان، بثينة. (٢٠١٢). فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- قنديل، أحمد إبراهيم. (٢٠٠٧). المناهج الدراسية الواقع والمستقبل. العربية للنشر.
- قويدرة، أحمد باهي. (٢٠١٧). أبعاد الاستخدام السلمي للطاقة النووية وتأثيره على العلاقات الدولية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجلفة.
- كارلتون، بيرل. (١٩٥٨). الأعجوبة العاشرة - الطاقة النووية. دار القفزة العربية.

- كداشي، أحمد نصر. (٢٠١١). المحطات النووية. جامعة الملك سعود النشر العلمي والمطابع.
- كلاب، هبة. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على الخيال العلمي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري في العلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- اللولو، فتحة صبحي. (٢٠٠٧). مستوى جودة موضوعات الفيزياء بكتب العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا في ضوء المعايير العالمية. كلية التربية، غزة، المؤتمر التربوي الثالث.
- مارزانو، روبرت وآخرون. (٢٠٠٤). أبعاد التفكير. (حسين يعقوب نشوان، ومحمد صالح خطاب، مترجم). دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مازن، حسام محمد. (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة في تعليم وتعلم العلوم. دار الفجر للنشر والتوزيع.
- مان، مارتين. (١٩٩٠). الذرة ومنافعها السلمية. (عبد الحميد أمين، مترجم). دار الثقافة العربية للطباعة. (نشر العمل الأصلي ١٩٦١).
- المحجوب، عبد المجيد، والمصباح، ضو سعد. (٢٠١٦). القدرات النووية العربية لتوليد الكهرباء وتحلية مياه البحر: الإمكانيات والمخاوف. مجلة دراسات، مركز البحرين للدراسات الاستراتيجية، ٣ (١)، ٨٥ - ١٠٨.
- محمد صابر سليم، ورضوان، إيزيس. (١٩٩١). فاعلية استخدام الطريقة المعملية في تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- محمد، فتحي العشري. (٢٠١٢). المعامل الافتراضية في تنمية تحصيل طلاب المرحلة الثانوية لبعض المفاهيم الفيزيائية واتجاهاتهم نحوها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة المنصورة.
- محمد، نيفين. (٢٠١٣). برنامج مقترح في ضوء المعايير القومية لمادة الفيزياء وفاعليته في تنمية المفاهيم وفهم طبيعة العلم والاتجاه نحو مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة عين شمس.
- محمد، يسري عفيفي. (١٩٩٠). مدى إلمام طلاب كلية التربية شعبة الطبيعة والكيمياء بمبادئ الطاقة النووية واتجاهاتهم نحو استخدامها. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (٧)، ٤٥-٦٧.
- مرعي، توفيق أحمد. (٢٠٢٠). المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها - عناصرها - أسسها - عملياتها. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- مرعي، توفيق، والحيلة، محمد محمود. (٢٠١٥). طرائق التدريس العامة. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مشروع الكليات التكنولوجية. (٢٠٠٥). وحدة إدارة المشروعات. وزارة التربية والتعليم العالي، أسترُجَع بتاريخ ٢٦/٩/٢٠٢٠، متاح على الرابط: <https://2u.pw/xvRbM>
- مطر، نعيم أحمد العبد. (٢٠٠٤). أثر استخدام مخططات المفاهيم في تنمية التفكير الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.
- مطهر، نادية محمد، وحيدر، عبد اللطيف. (٢٠١١). مقارنة الصورة العلمية والصورة اليومية البعض المفاهيم البيولوجية لدى طلاب الصف السابع بأمانة العاصمة في الجمهورية اليمنية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، الإمارات، (٣٠)، ٢٨٣-٣٠٩.
- معوض، ليلي إبراهيم. (٢٠٠٩). إعادة بناء وحدة في مادة البيولوجي للصف الأول الثانوي في ضوء المستحدثات البيوتكنولوجية، ووفقاً لنموذج التعلّم البنائي، وفعاليتها في تنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي والاتجاه نحو دراسة البيولوجي لدى الطلاب. مجلة الجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٤٢)، ١٠٢-١٥٣.
- المغلس، هاني عبادي. (٢٠٠٨). المحددات القانونية والسياسية لحق الدول في الاستخدام السلمي للطاقة النووية. المجلة العربية للعلوم السياسية، (١٧)، ١١٣-١٢٨.
- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٦). سيكولوجية التعلّم والتعليم " الأسس النظرية والتطبيقية". (ط٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- مكراوي، أمال رضا، مقدادي، ربي محمد، والسقار، ماجدة. (٢٠١٣). اتجاهات الطلبة نحو تعلم العلوم باستخدام منظومة التعلم الإلكتروني وعلاقتها ببعض المتغيرات في مدارس الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦ (٤)، ٣٤١-٣٦٩.
- منصور، رشدي فام. (١٩٩٧). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦ (٧)، ٥٧-٧٥.
- الناشف، سلمى زكي. (٢٠٠٩). المفاهيم العلمية وطرائق تدريسها. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الناغي، أحمد. (٢٠٠١). الفيزياء النووية. دار الفكر العربي.

النجدي، أحمد، راشد، على محي الدين، وعبد الهادي، منى. (٢٠٠٢). تدريس العلوم في العالم المعاصر المدخل في تدريس العلوم. دار الفكر العربي.
نشوان، تيسير محمد، وعبد المنعم، رانية عبد الله. (٢٠١١). فاعلية وحدة محوسبة في العلوم على كل من التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو التعليم المحوسب لطلاب الصف الخامس الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، ١١٦ (٢)، ١٩٩-٢٣٠.

النعيم، نعمان سعدالدين. (٢٠١٥). الطاقة النووية للبلاد العربية للكهرباء وتحلية المياه المالحة والارتفاع بالقدرة العلمية والتكنولوجية. دار الأيام للنشر والتوزيع.

النمر، مدحت أحمد. (٢٠٠٠). فلسفة العلوم الفيزيائية والتربية العلمية. نور للكمبيوتر والطباعة.

نور، محمد الحسن محمد (٢٠٠٩) الطاقة النووية وآفاقها السلمية في العالم العربي. مجلة شؤون اجتماعية، الإمارات، ٢٦ (١٠٢)، ٢٧٩-٢٧٣.

نور، محمد الحسن محمد. (٢٠٠٣). الطاقة النووية وآفاقها السلمية في العالم العربي. أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٦ (١٠٢)، ٢٧٩-٢٧٣.

الهباهبة، علاء حسين طلاق. (٢٠١٩). اتجاهات الرأي العام لدى طلبة الجامعات الأردنية نحو البرنامج النووي الأردني [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت-الأردن]. أسترَجع بتاريخ ٢٠٢٠/١٠/٣٠، متاح على الرابط:

<https://2u.pw/k2jWi>

الهلي، أحمد عبدالغني. (٢٠٢٠). المسؤولية المدنية عن استخدام الطاقة النووية. دار الجامعة الجديدة.

همام، عبدالرزاق سويلم. (٢٠٠٨). أثر استخدام دورة التعلّم الخماسية في تحصيل بعض المفاهيم العلمية والتفكير العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية. الجمعية المصرية للتربية العلمية، مصر، ١١ (٢)، ٣٥-٦٨.

الهوري، زيد. (٢٠٠٤). أساسيات القياس والتقويم التربوي. دار الكتاب الجامعي.
وردية، زايد. (٢٠١٢). استخدام الطاقة الذرية للأغراض العسكرية والسلمية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مولود معمري بالجزائر.

يونس، جمال. (٢٠١٥). فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلّم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية الاتجاه نحو الفيزياء وبقاء أثر التعلّم

لدي طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الدراسات العربية وعلم النفس، الرياض، (٦٧)، ٦٥-١٧.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Akcayir, M., Akcayir, G., Pektas, H, M., & Ocak, M, A. (2016). Augmented reality in science laboratories: the effects of augmented reality on university students' laboratory Skills and Attitudes Toward Science laboratories. *Computers in Human Behavior*, 57, 334-342.
- Baker, p. M. (2011). The Attitude College Students towards Learning science and its effect on Physics Achievement. *Journal of College Teaching & Learning*, 3(6),47-114.
- Brandt, M., & Wetherell, A. (2012). *What attitudes and moral attitudes? The case of attitude heritability*. Social Psychological and Personality Science.
- Erwin, P. (2011). *Attitudes and Persuasion stress management: Getting stronger, handling the Load*, Hove: Psychology Press.
- Hacieminoglu, E. (2016). Elementary School Students' Attitude toward Science and Related Variables. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(2), 35-52.
- Oh, P. S., & Yager, R. E. (2004). Development of constructivist science classrooms and changes in student attitudes toward science learning. *Science Education International*, 15(2), 105-113.
- Serway, R. A. (2000). *Physics for Scientists and Engineers*. (6th Ed).
- Stiek, j. (2012). *Application of Nuclear Energy in Future*, High Tatras, Slovak Republic Aspects de l'énergie atomique. Centre National de la Recherche Scientifique.



التحديات الفكرية المعاصرة للتربية الإسلامية وسبل علاجها

Contemporary Intellectual Challenges to Islamic Education and Ways to Address Them

إعداد

محمد بن عبدالله الرشدي
Mohammed Abdullah Alrashidi

باحث دكتوراة أصول التربية الإسلامية - كلية اللغة العربية والدراسات
الإنسانية - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Doi: 10.21608/jasep.2024.394986

استلام البحث: ٢٠٢٤/٩/١٥

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/١٥

الرشدي، محمد بن عبدالله (٢٠٢٤). التحديات الفكرية المعاصرة للتربية الإسلامية وسبل علاجها. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٤٧١ - ٤٩٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

التحديات الفكرية المعاصرة للتربية الإسلامية وسبل علاجها

المستخلص:

تناولت الدراسة أبرز التحديات الفكرية التي تواجه التربية الإسلامية، ومنها: الرأسمالية، والعولمة، والتغريب، وفكر الخوارج، إضافة إلى تأثير التقنية الحديثة في تعزيز انتشار هذه التحديات وتأثيرها السلبي، خاصة في المجتمعات غير المحصنة فكرياً. وأوضحت الدراسة أن التغيرات التقنية أصبحت قوة ناعمة لتغيير المجتمعات، مما يتطلب التعاون والتكامل لمواجهة هذه التحديات. وتوصلت إلى ارتباط وثيق بين الرأسمالية والعولمة والتغريب، حيث تسير العولمة بثلاثة مسارات متوازية (اقتصادي، سياسي، ثقافي)، كما أن فكر الخوارج يمثل تهديداً اجتماعياً واقتصادياً. أكدت الدراسة على دور الأسرة والمدرسة في تعزيز الأمن الفكري وفهم الإسلام الصحيح، وأهمية تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الأبناء. وشملت التوصيات نشر تسامح الإسلام وقيمه عبر وسائل التواصل الاجتماعي، ومواجهة سلبيات العولمة، وتنقية الثقافات الوافدة، وتعزيز التفكير الناقد في المناهج التعليمية، وتفعيل دور مؤسسات الدولة والمجتمع لتحقيق الأمن الفكري.

Abstract:

The study addressed the main intellectual challenges facing Islamic education, including capitalism, globalization, Westernization, and the ideology of extremism, in addition to the significant role of modern technology in spreading and amplifying these challenges, particularly in communities with limited intellectual immunity. The study highlights that technological changes have become a soft power shaping communities, necessitating cooperative efforts to confront these challenges. It found a close connection between capitalism, globalization, and Westernization, noting that globalization operates on three parallel tracks—economic, political, and cultural. Additionally, extremist ideologies present substantial social and economic threats. The study emphasizes the role of families and schools in strengthening intellectual security and fostering a correct understanding of Islam, underscoring the importance of developing critical thinking skills in young

people. The recommendations included promoting Islam's tolerance and values through social media, addressing the adverse effects of globalization, filtering incoming cultures, reinforcing critical thinking within educational curricula, and enhancing the roles of state and community institutions in promoting intellectual security.

المقدمة

تسعى التربية الإسلامية إلى تربية الفرد تربية صالحة تقوم على تنشئته النشأة الحسنة وتعليمه القيم الإسلامية السامية التي تقوده لفعل الخير وإبعاده عن الشرور والآثام، ليعيش حياة طيبة^١ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (٩٧)^١ وقد تضمن القرآن الكريم مشروعاً إيمانياً يدعو إلى تربية إيمانية قائمة على التصديق المقترن بالتفكير والتدبر في آيات الله الدالة على وجوده سبحانه وتعالى، وقد أراح بذلك كل ما يدعو إلى عدم إعمال العقل والتفكير للاستدلال على وجوده سبحانه وتعالى فقد قال الله تعالى ممتدحاً المؤمنين: (الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ) (١٩١)^٢

ومن المعلوم أن التربية الإسلامية مختلفة في جوهرها عن الكثير من التربيّات الأخرى فالتربية الإسلامية ربانية المصدر، شاملة في محتواها لجميع جوانب الحياة، لديها من الأصالة والتوازن ما يجعلها قادرة على الاستمرار والتجدد ومواكبة التحديات، ومع التطور المتسارع في العالم الحديث برزت العديد من الثقافات المختلفة ساهم في انتشارها التحولات العالمية في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية وأصبحت تؤثر في تلك المجتمعات وتمتد لتلقي بضلالها على المجتمعات الأخرى. لذا فقد رأى الباحث البحث حول التحديات الفكرية التي تواجه التربية الإسلامية، ما يمكننا من معرفتها وتقديم وسائل العلاج المناسبة لها، ليكون عنوان هذا البحث: (التحديات الفكرية المعاصرة للتربية الإسلامية وسبل علاجها).

^١ سورة النحل آية (٩٧).

^٢ سورة آل عمران آية (١٩١)

أولاً: مشكلة البحث

نتيجة للتحويلات الكبرى التي عايشها العالم المعاصر في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ظهرت العديد من التأثيرات على المجتمعات المسلمة في المجال التربوي زاد من حدتها وتأثيرها ظهور الانترنت ووسائل التواصل الحديثة ما يجعلنا ندرك وجود تحديات محتملة تحملها هذه التطورات والتغيرات والتي من الممكن أن تؤثر على العقائد والأفكار، لذا فقد تحدد موضوع الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

ما التحديات الفكرية التي تواجهها التربية الإسلامية؟
ويتفرع عنه أسئلة فرعية على النحو التالي:

- ١- ما مفهوم التحديات الفكرية؟
- ٢- ما الخصائص الفكرية للتربية الإسلامية؟
- ٣- ما سبل علاج التحديات الفكرية للتربية الإسلامية؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- (١) معرفة التحديات الفكرية التي تواجه التربية الإسلامية.
- (٢) تحديد الخصائص الفكرية للتربية الإسلامية.
- (٣) معرفة سبل علاج التحديات الفكرية للتربية الإسلامية.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يأتي:

- (١) ما ستسهم فيه الدراسة من تحديد للتحديات الفكرية التي تواجه التربية الإسلامية.
- (٢) أهمية الأمن الفكري للمجتمع ودوره في مواجهة التحديات الفكرية.
- (٣) ما ستسهم فيه الدراسة من بيان لطرق معالجة التحديات الفكرية للتربية الإسلامية؟

رابعاً: حدود الدراسة:

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على تحديد التحديات الفكرية للتربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٢ هـ لذا ستقتصر على التحديات التي تواجه التربية الإسلامية في تلك الفترة.

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة التحديات الفكرية التي تواجه التربية الإسلامية من خلال البحوث والدراسات السابقة وما كتب في هذا الموضوع.

خامساً: مصطلحات الدراسة:

التحديات الفكرية: هي الصعوبات والعقبات والمشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع والمتعلقة في تفكيرهم ووجدانهم مما يهدد القيم والمبادئ التي يؤمنون بها. التربية الإسلامية: هي تنشئة الإنسان شيئاً فشيئاً في جميع جوانبه، ابتغاء سعادة الدارين، وفق المنهج الإسلامي^(٣).

سادساً: منهج الدراسة:

منهج البحث هو وسيلة الباحث في تحقيق الهدف من إجرائه، وبناء عليه يتحدد نوع المنهج، وفي ضوء الهدف من هذا البحث فقد لجأ الباحث إلى اتباع المنهج الوصفي في دراسة التحديات الفكرية المعاصرة التي تواجه التربية الإسلامية وسبل علاجها ، وهو المنهج الذي يُعرّف بأنه: (دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً يوضح خصائصها) ^(٤) ؛ ولذلك فإن البحث ينتمي إلى نمط الدراسات الوصفية التحليلية المعتمدة على المصادر والمراجع المكتبية التي تهدف إلى وصف وتحليل التحديات الفكرية المعاصرة للتربية الإسلامية وسبل علاجها .

سادساً: الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات التي لها علاقة بالموضوع وهي على النحو الآتي:

- (١) معالم المنهج التربوي في مواجهة التحديات الفكرية المعاصرة (٢٠١٦م) من خلال تفسير العلامة الدوسري ، للباحث ضاري الزهاويل هدفت الدراسة الى إبراز المفهوم الشامل الصحيح لتحقيق العبودية لله تعالى وبيان الدور التربوي لتحقيق العبودية بمفهومها الشامل في مواجهة التحديات المعاصرة من خلال تفسير صفوة الآثار وتقرير الأسس التربوية الإيمانية من خلالها تتم صياغة الشخصية الإسلامية المستقلة ، استخدم الباحث المنهج بين الاستقراء والتحليل لبناء وتقرير معالم المنهج التربوي ، وقد كان أبرز نتائج هذه الدراسة أن تحقيق العبودية بمفهومها الشامل هو سبيل النجاة من كافة الشروط وفيه الوقاية للفرد والمجتمع من الانخداع بما يروجه ويبث شياطين الإنس بوسائلهم والمتنوعة من المذاهب الهدامة المفسدة في العقيدة والسلوك وأنه لا بد للمسلم أن يواجه التحديات الفكرية في شخصية اسلامية متحرره مستقلة تحصر استمدادها لهداها من وحي الله تعالى وإلا فإنها هذه التحديات وتكيف الحياة على نسقها وبالتالي حصلوا على فجوة بين الاعتقاد الديني والسلوك الحياتي .

(٣) الحازمي، خالد بن حامد، أصول التربية الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ، ص (١٩).

(٤) عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان: دار الفكر للنشر، ص (٢١٩).

(٢) مؤشرات قياس المناعة الفكرية لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض التحديات المعاصرة (٢٠١٩م)، للباحث عادل المغذوي ، وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن مؤشرات المناعة الفكرية لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض التحديات المعاصرة والمتمثلة في الغلو والتطرف بمفهومه العام، والإلحاد، واستخدام الباحث المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة، كما أنه اعتمد على الاستبانة في جمع البيانات، السعودية، وكانت أبرز نتائج الدراسة هي: أن أبرز مؤشرات المناعة الفكرية تتمثل في استغلال أوقات الفراغ في دراسة الأنشطة المفيدة و الالتزام بالوسطية في العبادات، إدراك مداخل الجماعات المتطرفة، الإعلام من قيمة علماء ورموز المجتمع في شتى المجالات، الحرص على إظهار إيجابيات المجتمع باستمرار، وأن أكثر مؤشرات المناعة الفكرية توفرا لدى عينة الدراسة تتمثل في: امتلاك مهارة التعامل مع اللغة العربية تعلمًا واستخدامًا وانتماء، امتلاك وتنفيذ مهارة التسامح والعفو في التعامل مع الآخرين، الالتزام بالعبادات والتقاليد والمعايير المجتمعية في أقوالهم وأفعالهم، وأن أقل مؤشرات المناعة الفكرية توفرا لدى العينة تمثل في: مراعاة دلالة المفهوم والأخذ بقواعد الاستدلال والجمع بين الأدلة واعتبار فهم العلماء الثقافات في الأخذ بظواهر النصوص.

(٣) بعض التحديات الفكرية والثقافية التي تواجه التربية الإسلامية في القرن الحادي والعشرين، (٢٠١٧م) للباحث إسماعيل محمد ، هدفت الدراسة إلى إبراز بعض التحديات الفكرية والثقافية التي تواجهها التربية الإسلامية في الوقت الحالي وكيف يمكن التغلب عليها وطرحوا بعض المقترحات التي يمكن انت سهم في مجال تلك التحديات الفكرية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت أبرز النتائج الاهتمام بمناهج التعليم الإسلامي على المستوى الرسمي والأهلي لمساعدة أبناء المجتمع على الفهم الصحيح لتعاليم الإسلام وكذلك الترفع عن الخلافات المذهبية في المسائل الفقهية ومحاولة و التقارب بين وجهات النظر المختلفة وتقبل الراي الاخر والبعد عن الجدل ونشر ثقافة التسامح انشاء اعلام القوى يأخذ ونفودا عالميا تكون مهمته نشر الفكر الإسلامي الصحيح .

(٤) الدور التربوي للأسرة المسلمة في تعزيز ثقافة أولادها لمواجهة التحديات الفكرية (٢٠١١) ، للباحث معيض القرني ، وقد هدفت الدراسة الى ابراز دور الأسرة المسلمة في تعزيز ثقافة أولادها الفكرية حتى يتسنى لهم الوصول الى بر الامان في خضم التحديات الفكرية قد يستخدم الباحث المنهج الوصفي التاريخي وكان أبرز نتائج الدراسة الحاجة الماسة لغرس التقوى في نفوس ابنائنا وتحقيق الشعور النفسي

لديهم بالمسؤولية أمام الله اهميه وتنوع الأساليب التربوية في العملية التربوية فهي تمكن المربي من اختيار ما يناسب واقع الحال للمتربي وأن الحوار يؤمن التفاعل الإيجابي مع الأبناء ويؤمن بناء شخصيتهم البناء الصحيح ، وضرورة تفعيل دور المستشار الأسري والأخصائيين الاجتماعيين في حل المشكلات التي تواجه الأسرة في تربية أبنائها .

التعليق على الدراسات السابقة:

تختلف الدراسة الحالية عن دراسة كل من الزهاميل و المغذوي في أن دراسة الزهاميل تبحث حول المنهج التربوي للعلامة الدوسري في معالجة التحديات الفكرية من خلال تفسيره وتختلف عن دراسة المغذوي في أن دراسة المغذوي تبحث حول مؤشرات المناعة الفكرية أما هذه الدراسة فتبحث حول التحديات الفكرية التي تواجه التربية الإسلامية ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة محمد والقرني في أنها تبحث في التحديات الفكرية إلا أنها تختلف عن دراسة القرني في مجتمع البحث إذ أن دراسة المغذوي تركز على التحديات الفكرية في الأسرة أما هذه الدراسة فستبحث التحديات الفكرية التي تواجه التربية الإسلامية بشكل عام ، وتختلف أيضاً عن دراسة محمد في أنها لن تبحث حول التحديات الثقافية بل التحديات الفكرية فقط .

المبحث الأول: مفهوم التحديات الفكرية:

أولاً: مفهوم التحديات:
التحديات لغة: جمع تَحَدَّى، تَحَدَّى الْمَخَاطِرَ لِيَصِلَ إِلَى هَدَفِهِ: وَاجَهَهَا وَتَغَلَّبَ عَلَيْهَا، ويقال: تَحَدَّى الصَّعَابَ: أي قاومها^٥
التحديات اصطلاحاً:

هناك العديد من التعريفات لمصطلح التحديات يمكن أنذكر منها:
- التحديات ((هي تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات أو عوائق نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو الدولية))^٦.
- التحدي هو ((ذلك الوضع، الذي يمثل وجوده، تهديداً، أو إضعافاً، أو تشويهاً، كلياً أو جزئياً، دائماً كان أو مؤقتاً، لوجود وضع آخر، يراد له الثبات والقوة والاستمرار))^٧.

^٥ معجم المعاني

^٦ زكريا داوود، الأمة الإسلامية والتحديات المعاصرة، مقال منشور على موقع: www.alwihdah.com/print.php.

^٧ أنيس فتحي، الإمارات إلى أين. استشراف التحديات والمخاطر على مدى ٢٥ عاماً، مركز الإمارات للدراسات والإعلام، أبو ظبي، ٢٠٠٥، ص ١٥-٧.

- وقد عرف مقداد يالجن التحدي، بأنه: ((محاولات الغربيين ومن سار على نهجهم معارضة ومنازعة ومغالبة الاتجاهات الإسلامية المعاصرة لتأصيل القيم والنظم والتربية والحضارة المعاصرة على الأسس الاعتقادية والتشريعية والقيم الأخلاقية والآداب الاجتماعية الإسلامية)).^٨

مما سبق يمكننا تحديد مفهوم التحديات بأنها (تلك الصعوبات والعقبات والمشكلات التي تواجه الفرد أو المجتمع وتشكل خطراً عليه).
ثانياً: مفهوم الفكر:

المعنى اللغوي: الْفِكْرُ، بالكسر ويُفْتَحُ: إِعْمَالُ النَّظَرِ فِي الشَّيْءِ،^٩
وفي المصباح المنير: الْفِكْرُ بِالْكَسْرِ تَرَدُّدُ الْقَلْبِ بِالنَّظَرِ وَالتَّدَبُّرِ لِطَلَبِ الْمَعَانِي وَلِي فِي الْأَمْرِ فِكْرٌ أَيْ نَظَرٌ وَرَوْيَةٌ^{١٠}
الفكر اصطلاحاً: أمّا الفكر في الاصطلاح فيعرّف بأنه إعمال العقل بالمعلوم للوصول إلى المجهول^{١١}.

وعرّفه مجمع اللغة العربية بأنه أسمى صور العمل الذهني بما فيه من تحليل وتركيب وتنسيق، ويطلق الفكر بوجه عام على جملة النشاط الذهني من تفكير وإرادة، ووجدان وعاطفة.^{١٢}

ثالثاً: استخلاص مفهوم التحديات الفكرية:

من خلال ما سبق يمكننا استخلاص مفهوم التحديات الفكرية بأنها تلك الصعوبات والعقبات والمشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع والمتعلقة في تفكيرهم ووجدانهم مما يهدد القيم والمبادئ التي يؤمنون بها.

المبحث الثاني: أبرز التحديات التي تواجه التربية الإسلامية.

نتيجة للتقدم العلمي والتقني على جميع المستويات في عالمنا المعاصر هناك العديد من التطورات التي تؤثر بشكل مباشر على الفرد والمجتمع ، فهذه التغيرات والتطورات سلطت الضوء على ما ينبغي تعليمه لأبناء المجتمع بحيث يستطيعون

^٨ مقداد يالجن، دور جامعات العالم الإسلامي في مواجهة التحديات المعاصرة، عالم الكتب، الرياض، ط٢، ١٤٢٤، ص ٢١.

^٩ القاموس المحيط، ص ٤٥٨

^{١٠} المصباح المنير في غريب الشرح الكبير» (٢/ ٤٧٩)

^{١١} - الجدعاني، حامد بن مده) ١٤٣٠ هـ (: السياسات الشرعية في مواجهة الأفكار الهدامة، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري) المفاهيم والتحديات (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، ص٧

^{١٢} مجمع اللغة العربية.

مواكبة هذه التغيرات "فنتيجة للتقدم العلمي والتقني غير المسبوق ، شملت هذه التغيرات مختلف جوانب الحياة ، فالأسرة لم تعد تتمتع بالاستقرار كما كانت من قبل ، والمدرسة لم تعد المصدر الأكبر للإشعاع التربوي كما كانت من قبل " ^{١٣} ، ومن هنا يمكن القول بأن هناك العديد من التطورات و التحديات التي تواجه الأنظمة التربوية ما يدفع بها لتواكب تلك التطورات بحيث يمكن استيعابها بالطرق الصحيحة والتي تمكن المجتمع من التطور بشكل يناسب تلك التطورات بل ويكون عنصراً فاعلاً يؤثر بها ، وفيما يأتي سنستعرض أبرز التحديات التي تواجه التربية الإسلامية :

١ - الرأسمالية الحديثة:

تُعرف الرأسمالية في اللغة الإنجليزية بمصطلح (Capitalism)؛ ويعرفها قاموس الأعمال (Business Dictionary) بأنها نظام اقتصادي عالمي ، والتي تعتمد على فكرة الملكية الخاصة لكافة العناصر الإنتاجية، مما يساهم في تحقيق الأرباح المالية ^{١٤} ، هذا التعريف للرأسمالية تعريف جميل ولا يدل على أي تهديدات أو مشكلات ، لكن في الحقيقة أن هذا التعريف ناقص إذ أنه غيب ما يتصل بذلك النظام من تنظيمات تابعة له و الأنظمة التربوية والثقافية التي يقوم عليها النظام الرأس مالي ، ومن هذا المنطلق وجب علينا تعريفها باعتبارها نظاماً ثقافياً وهذا الذي يهملنا في هذا الجانب .

الرأسمالية تعد نظاماً ثقافياً:

الرأسمالية نظام ثقافي وليست مجرد نظام اقتصادي، لذا فمن غير الممكن تفسيرها بالاعتماد على عوامل مادية فحسب، بل يجب الأخذ بالاعتبار قوانين البلد التي نشأت فيه وهنا يذكر جويس أبلبي في كتابه الرأسمالية: "إن الأنظمة الاقتصادية لا توجد منفردة، بل يتأثر أي نظام اقتصادي تأثيراً كبيراً وحتماً بقوانين بلده وعاداته. والرأسمالية - على الرغم من أنها تعتمد على المبادرات والاختيارات الفردية - لا تُستثنى من ذلك؛ فهي ترتبط بالمجتمع ارتباطاً دائماً. فالأعراف الاجتماعية توجه الرغبات والتطلعات، وتسهم في تحديد حجم الأسرة، وحجم الأسرة يؤثر على الحراك السكاني" ^{١٥}

وعند النظر في نشأة النظام الرأسمالي نجد أن الرأسمالية نشأت بداية في إنجلترا ثم انتقلت إلى الدول الأوروبية ثم إلى أمريكا في القرن الثامن عشر ، وهي بذلك تحمل

^{١٣} شوق، محمد أحمد، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، ١٤٢٢هـ، ص ١٨١

^{١٤} "capitalism", Business Dictionary, Retrieved -9-2020. Edited"

^{١٥} أبلبي، جويس، الرأسمالية نظام لا يهدأ، ترجمة رحاب صلاح الدين، مؤسسة هنداي للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠١٤م، ص ٣٣

نظرة مختلفة للحياة عن النظرة الإسلامية وقيم مختلفة عن القيم الربانية الإسلامية فهي نظام أشبه بالنظام الإقطاعي الذي لا يعترف إلا بالمال ، وعند النظر إلى الرأسمالية نجدها تؤثر بشكل كبير ومباشر على البلدان التي تتبناها وكذلك نجد أنها تؤثر على الكثير من الثقافات و التربيّات في العالم ومنها التربية الإسلامية مالم نغم نحن الباحثين بفهمها والتعامل معها التعامل الصحيح بالاستفادة من الإيجابيات وتجنب السلبيات .

٢- التغريب:

يرتبط التغريب ارتباطاً وثيقاً بالرأسمالية فهو تابع لها وحتى تتحقق أهداف الرأسمالية لابد من تهيئة المجتمعات على قبول الأفكار الغربية المرتبطة وذلك من خلال ما يسمى بالتغريب والتغريب في أبسط مفهوم له هو " حمل المسلمين والعرب على قبول ذهنية الغرب وغرس مبادئ التربية الغربية في نفوس المسلمين، حتى يشبوا مستغربين في حياتهم وتفكيرهم وحتى تجف في نفوسهم موازين القيم الإسلامية، ويتطلب ذلك تحقيق شعور بالنقص في نفوس المسلمين والشرقيين عامة" ^{١٦} بتربيتهم وثقافتهم ونظامهم الاجتماعي.

التغريب ليس عملاً جغرافياً يتعلق بمنطقة الشرق والغرب بل هو نقل نموذج ثقافي غربي أجنبي واستنباته في بيئات مختلفة عنه في الثقافة والقيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية ، وإن كانت تلك البيئات تعيش قضايا مختلفة وقيم مختلفة، فهي أشبه بالعملية القسرية بتحويل القيم السائدة إلى قيم أخرى وهوية إلى هوية أخرى مختلفة عن واقعها. ^{١٧}

٣- العولمة:

الحقيقة أن العولمة مرتبطة بمفهوم الرأسمالية الحديثة ، التي سعت إلى تنظيم معالم النظام العالمي، وفق ما أصطلح على تسميته بالنظام الاقتصادي العالمي الموحد، وظهرت هذه الفكرة في أوروبا ثم انتشرت في المجتمعات غير الأوروبية منذ بداية القرن الثامن عشر وأصبحت الدول الصناعية هي مركز هذا النظام ، بينما بقيت الدول النامية على هامشه وهو يهدف إلى توحيد العالم على أسس إنتاجية وسوق

^{١٦} الجندي، أنور، أهداف التغريب في العالم الإسلامي، إصدار الأمانة العامة للدعوة الإسلامية في الأزهر، ص ١٣

^{١٧} طالة، لمياء، الإعلام الفضائي والتغريب الثقافي، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٤، ص ١٧

عالمية موحدة، تتحكم فيها الشركات متعددة الجنسيات، ويعتقد أنصار هذا الرأي أن المال هو الذي يقود هذا النظام وليس القدرات العلمية والتكنولوجية^{١٨}. وعلى اعتبار العولمة ظاهرة تتداخل فيها الجوانب الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية والسلوكية، ويكون الانتماء فيها للعالم كله عبر الحدود السياسية للدول وتحدث فيها تحولات على مختلف الصور، تؤثر في حياة الإنسان أينما كان وتساهم في صنع هذه التحولات المنظمات الاقتصادية الدولية والشركات متعددة الجنسيات^{١٩}. ظاهرة العولمة لم تعد كما كان يعتقد البعض تهتمم بالجانب الاقتصادي فقط وتعميم النمط الاستهلاكي للولايات المتحدة الأمريكية فحسب بل " هي عولمة اقتصادية وسياسية وثقافية وعسكرية، فهي تريد إعادة تشكيل حياتنا المعاصرة اقتصاديا وسياسيا واجتماعيا وثقافيا"^{٢٠}، مما يشكل خطراً وتهديداً محتملاً للقيم الإسلامية عموماً وللتربية الإسلامية.

ومن هنا يمكن أن نقول إن العولمة تسير في ثلاث مسارات متوازية^(٢١):
الأول: اقتصادي وغايته ضغط العالم في سوق رأسمالية واحدة يحكمها نظام اقتصادي واحد، وتوجهه القوى الرأس مالية العالمية، وتضبط حركته قوانين السوق وآلياته.

الثاني: سياسي ويهدف إلى إعادة بناء أقطار العالم السياسية في صيغ الأوطان المبنية على القوميات أو الكيانات الهزيلة القائمة على نزعات قبلية وعرقية أو دينية طائفية، أو لغوية ثقافية.

الثالث: المسار الثقافي الذي يستهدف البنى الثقافية والحضارية للأمم العالم، بهدف اكتساح العالم بثقافة واحدة منعكسة من المفهوم الغربي.

هذه المتغيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية، تؤثر بشكل مباشر على جميع مناحي الحياة للدول والأفراد على حد سواء، هذا التأثير سلط الضوء على ما ينبغي تعليمه لأبناء المجتمع بحيث يتم مواكبة هذه التغيرات، ولعل من متطلبات التجديد

^{١٨} زرنوقة، صلاح سالم، العولمة والوطن العربي، عالم الفكر، الطبعة الأولى، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ١٢

^{١٩} المرجع السابق ص ٢٢

^{٢٠} رضوان جودت زيادة، " العرب والعولمة بين آليات التحكم الاقتصادي والرهانات السياسية"، مجلة شؤون عربية، القاهرة، ٢٠٠٤، العدد ١٢٠، ص ١٤٣

^(٢١) الطرابلسي ، سمير، نحن والعولمة من يربي الآخر، ضمن سلسلة كتاب المعرفة الصادرة عن مجلة المعرفة، العدد (٧)، الرياض، وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م، ص ٥١-٥٢..

التربوي الوعي بالعوامة وتأثيراتها ومتطلباتها، والاستفادة من إيجابياتها وتلافي سلبياتها المحتملة على الأنظمة التربوية، وهو أمر ينبغي على مريدي التجديد التربوي معرفته والاطلاع عليه لذا فهو أحد متطلبات التجديد التربوي لمواكبة هذا المتغير المؤثر على جميع مناحي الحياة.

٤ - التقنية الحديثة وانعكاساتها التربوية (التقدم العلمي والتقني):

التقنية الحديثة غزت كل الميادين والمجالات، فهي تؤثر على جميع مناحي الحياة وهي آخذة في الانتشار بشكل سريع، وتفاعلت الدول والمجتمعات بشكل سريع مع هذا المتغير الكبير، إذ سهلت التقنية الحديثة من الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، وسهلت التواصل بين المجتمعات من خلال تقنية الاتصال بالإنترنت وما تفرع عنه من وسائل للتواصل الاجتماعي الحديثة.

ويمكن القول بأن المتغيرات التكنولوجية من أهم المتغيرات التي شهدتها المجتمعات الإنسانية في بداية الألفية الثالثة وتمثل ذلك في الثورة الهائلة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتي جاءت نتيجة منطقية للتقدم السريع في علوم الحاسبات وشبكات الاتصال والمعلومات والإنترنت والبريد الإلكتروني والتكنولوجيا الرقمية التي أتحت للفرد الدخول إلى مصادر المعرفة والاستفادة منها بسهولة ويسر في أقل وقت ممكن. (٢٢)

ونتيجة للتقدم العلمي والتقني على جميع المستويات في عالمنا المعاصر هناك العديد من التطورات التي تؤثر بشكل مباشر على الفرد والمجتمع ، فهذه التغيرات والتطورات سلطت الضوء على ما ينبغي تعليمه لأبناء المجتمع بحيث يستطيعون مواكبة هذه التغيرات والتحديات "فنتيجة للتقدم العلمي والتقني غير المسبوق ، شملت هذه التغيرات مختلف جوانب الحياة ، فالأسرة لم تعد تتمتع بالاستقرار كما كانت من قبل ، والمدرسة لم تعد المصدر الأكبر للإشعاع التربوي كما كانت من قبل " (٢٣) ، ومن هنا يمكن القول بأن هناك العديد من التطورات والتحديات التي تواجه الأنظمة التربوية في المجال الفكري ساهم في ظهورها التطور التقني ، ما يدفع بها لتواكب تلك التطورات بحيث يمكن استيعابها بالطرق الصحيحة والتي تمكن المجتمع من التطور بشكل يناسب تلك التطورات بل ويكون عنصراً فاعلاً يؤثر بها، " وهي بهذا

(٢٢) سليم ، هانم خالد، الطريق إلى التغيير التربوي، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، ٢٠١٩م، ص (٩)..
(٢٣) شوق، محمد أحمد، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، ١٤٢٢هـ، ص ١٨١

لا تهدف إلى إعداد الفرد لكسب العيش للحياة فقط وإنما أصبح الهدف منها مساعدته على صناعة الحياة وإنتاج المعلومات والتقنيات وليس استيعابها فقط " ^{٢٤} هذه الثورة التقنية الكبيرة تجعل من الضروري معرفة أثرها الفكري، ومساعدة الأنظمة التربوية في تطوير أنظمتها وأساليبها والتعامل معها بالشكل الذي يؤدي إلى الاستفادة منها وتلافي آثارها ومشكلاتها التي قد تنشأ بسبب سوء استخدامها، وهي تلقي الضوء أيضاً على كيفية الاستفادة منها في المجال التربوي، كمتطلب أساسي ينبغي معرفته وإدراكه استخدامه الاستخدام الأمثل.

ولعل من أهمها التأثيرات الفكرية لما لها من تأثير على الأفراد والمجتمعات والفكرية للتقدم العلمي والتقني على جميع المستويات في عالمنا المعاصر هناك العديد من التطورات التي تؤثر بشكل مباشر على الفرد والمجتمع ، إذ سهلت وسائل التقنية الحديثة على الأفراد والمجتمعات التواصل مع العالم ، هذا التواصل قد يسهل دخول بعض الأفكار والعقائد المخالفة للشرع فأصبحت التحديات والتي قد تتأثر بها المجتمعات المسلمة مالم تكن محصنة ولعل أبرزها ما يتعلق بالأفكار والعقائد فالمسلم اليوم مستهدف في فكره وعقيدته ولا سيما الأمور بسبب التحديات المناهضة الفكرية من أهم الموضوعات التي تشغل هموم الناس فرادى وجماعات، وتمس حياتهم واستقرارهم فيها مساهمة جوهرية، فهي أساس الأمن الفكري الذي يعتد أهم أنواع الأمن وأخطرها، لما له من الصلة الوثيقة بهوية الأمة. فالأمة المسلمة أولى من غيرها بحماية فكرها وثقافتها وهويتها من الاضمحلال أمام أخطار الغزو الثقافي، الذي تعددت أساليبه وتنوعت أشكاله التي تغتال العقائد، وتهدم المبادئ والقيم، ولذلك فإن الاهتمام بالأمن الفكري هو في حقيقته أمن للعقيدة والخلق والمبدأ الإسلامي، الذي لا غنى عنه ولا قيمة للحياة بدونه.

كما أن ظهور الانترنت ساهم أيضاً في نمو تلك الثقافات وانتشارها لتشكل بذلك وظهور الإنترنت حيث أصبح جزءاً من حياة الكثير من الأفراد والمجتمعات المسلمة العديد من العوامل والطارئة والحديثة للمجتمع العديد من التحديات التي تؤثر بشكل مباشر في الأفراد والمجتمعات ما فتح عليهم باباً آخر يمكن للكثير من التحديات المرور م وسائل التواصل الحديثة ظهرت العديد من التحديات الفكرية المختلفة واستغلت سهولة الاتصال بالإنترنت وظهور وسائل التواصل الاجتماعي محاولة

^{٢٤} الديب، بدر، آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، -وثيقة تعليمية مترجمة من الولايات المتحدة الأمريكية -، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٢، ص ٤٧

الترويج لأفكارها، ما قد يشكل تحديات فكرية في مواجهة الفكر الوسطي الذي تتبناه المملكة العربية السعودية.

٥- فكر الخوارج (الفئة الضالة):

يعد فكر الخوارج التكفيري أحد المهددات والمشكلات الفكرية التي يمكن أن تهدد التربية الإسلامية بشكل عام وهو لا يقل خطراً عن الأفكار الأخرى الوافدة من الخارج، لكن الصعوبة تكمن في أنه فكر قد يأتي من بعض الفئات الضالة عن الهدى والتي تمارس فهماً مغلوطاً وتفسيراً غير صحيح لبعض النصوص وفيما يأتي بيان المقصود بهذا الفكر:

فكر الخوارج: هو فكر ليس بالجديد فهو موجود منذ عصر الصحابة رضي الله عنهم، بين ابن حزم رحمه الله المقصود بالخارجي بأنه كل من وافق الخوارج في إنكار التحكيم وتكفير أصحاب الكبائر، والقول بالخروج على أئمة الجور، وأن أصحاب الكبائر مخذلون في النار.^{٢٥}

وأما الشهرستاني رحمه الله فقد عرف الخوارج بأنهم كل من خرج على الإمام الحق الذي اتفقت الجماعة عليه يسمى خارجياً سواء كان الخروج في أيام الصحابة أم بعدهم في كل زمان^{٢٦}

الفئة الضالة: وهو مصطلح يطلق على فرقة أو طائفة من أصحاب الفكر المنحرف خرجت على الإمام ومقرت من الدين ونزعت يدها من جماعة المسلمين، فقامت التكفير والتفجير وعمليات الانتحار والتخريب.^{٢٧} هذا الفكر فكر خطير جداً ويعد مهدداً وتحدياً كبيراً للتربية الإسلامية.

أضرار فكر الخوارج على الفرد والمجتمع:^{٢٨}

- ١- تُعد معصية لله ورسوله ﷺ وانتهاكاً لحرماته.
- ٢- تؤدي إلى الخروج عن الدين الإسلامي الصحيح وعقيدته السليمة وشريعته السمحة ومنهج الوسطية والاعتدال إلى التشدد والتطرف والغلو في الدين.
- ٣- تساعد على ظهور وانتشار الأفكار الضالة والمذاهب الهدامة، والدعوات الباطلة.

^{٢٥} ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، المجلد الثاني، ص ١١٣

^{٢٦} الملل والنحل

^{٢٧} الرحيلي، نايف، دور التربية الإسلامية في تحقيق الأمن الفكري، بحث منشور، المجلة العربية للدراسات الأمنية المجلد ٣٢ العدد ٦٧ الرياض، ٢٠١٦م - ١٤٣٨هـ ص ٤٤

^{٢٨} الشهراني، بندر علي سعيد. (١٤٣٠هـ). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

- ٤- تُعد سبباً لانتشار الفتن، وتمزيق المجتمع، وفقدان الأمن بجميع مجالاته، وظهور الفرقة والانشقاق وإثارة العداوة والشحناء، وما يحدثه ذلك من الاعتداء على أفراد المجتمع الأمنيين في عقولهم وأنفسهم وأموالهم وأعراضهم.
- ٥- السقوط في هاوية تكفير المسلمين واستباحة دمائهم وأموالهم، وهو ما وقع فيه الخوارج منذ فجر الإسلام.
- ٦- إزهاق الأنفس وإتلاف الأموال، والعبث بالمكتسبات وتضررها بدون وجه حق.
- ٧- تشويه صورة الإسلام وتغيير الناس منه، وتعطيل الدعوة إلى الله في جميع أنحاء العالم وإعاقة سير العمل الدعوي الإسلامي.
- ٨- تقود إلى تقوية أعداء الإسلام والمفسدين في الأرض، وإعطائهم الذريعة والفرصة لمحاربة الإسلام والمسلمين.
- ٩- صرف اهتمام المسلمين عن الأمور الحياتية المهمة، واستنزاف جهودهم في صراعات دينية وفكرية يزيد معها الأعداء ويقل معها الأخوة والأصدقاء، فتصبح المعركة بين المسلمين أنفسهم بطوائفهم وفئاتهم ومذاهبهم.
- ١٠- تؤثر في إفساد القيم والعلاقات الأسرية والاجتماعية، وتضعف الروابط الإسلامية على مستوى الأسرة والمجتمع والأمة، فتظهر النزاعات والصراعات.
- ١١- إثارة الفتن ومقاومة السلطة والخروج عليها، وهو ما يؤدي إلى إحلال الفوضى، واهتزاز الأمن والاستقرار، وحلول الجرائم بجميع أنواعها، وضياع الحقوق.
- ١٢- التأثير على الحركة الاقتصادية والتجارية والتنمية الشاملة في البلاد، ما يؤدي إلى عدم الاستقرار الاقتصادي، ومن ثم هروب الأموال والاستثمارات الأجنبية إلى الخارج.

المبحث الثالث: أساليب التعامل مع التحديات الفكرية للتربية الإسلامية:

التغيرات والتطورات في المجال التقني ووسائل التواصل الحديثة، أصبحت بمثابة قوة ناعمة للتغيير في المجتمعات وأصبحت وسائل الغزو الفكري أقل تكلفة من ذي قبل ما يدعو إلى تكاتف الجهود للاستفادة وتنظيمها لمواكبة التطورات ومواجهة العقبات التي تواجه التربية الإسلامية بقيمتها النبيلة وفهما الصحيح للإنسان والحياة، ويمكن تحديد بعض الأساليب التي يمكن من خلالها مواجهة التحديات التي تواجه التربية الإسلامية:

أ- تحقيق الأمن الفكري هو: "حصانة فكر الفرد وعقله وإدراكه من الأفكار الضالة المنحرفة والابتعاد عن الوسطية والاعتدال في فهم جميع جوانب الحياة الدينية

والفكرية والسياسية والاجتماعية، وذلك من خلال مبادئ وقيم وأسس التربية الإسلامية القائمة على القرآن الكريم والسنة النبوية^{٢٩}، ويكون ذلك من خلال نقطتين أساسيتين:

- ١- الإعداد الفكري الصحيح:
وذلك من خلال المؤسسات التربوية كالأُسرة والمدرسة والمسجد، بحيث تتكاتف الجهود من خلال غرس قيم التربية الإسلامية في نفوس الناشئة، وبيان سماحة الدين الإسلامي ووسطيته، ويكون ذلك من خلال مناهج متعددة ومخصصة لهذا الغرض.
- ٢- التحصين الفكري: من خلال إيجاد السياج الفكري الواقعي، الذي يُمكِّن الفرد من النقد والتمييز والفرز والتمحيص والاختيار المدرك من كل ما يعترضه من تيارات فكرية.^{٣٠}

ويكون ذلك من خلال إيجاد محاضن تربوية تهتم بالتحصين الفكري مع التوسع في الكراسي البحثية الخاصة بقضايا الفكر والسلوك وتعزيز الأمن الفكري كالوحدة الوطنية والأمن الفكري ومحاربة الإرهاب والتكفير.^{٣١}

ب- تعديل المفاهيم الخاطئة عن الإسلام:
إن الحضارة الإسلامية حضارة عالمية، فكما أن المسلم مكلف بتبليغ الإسلام فكراً، بمبادئه وقواعده للعالم، فهو مكلف - أيضاً- بتقديم الحضارة الإسلامية المتمثلة بترجمة فكر الإسلام ورسائله الإسلامية في كل معطياتها المادية والمعنوية، فالرسالة الإسلامية رسالة حضارية في عالميتها، وكذلك جعل الله تعالى الأمة المؤمنة بالرسالة الإسلامية أمة وسطاً، وأناط بها تحمل الرسائل السماوية، وأداء أمانة البلاغ، فكانت وظيفتها الشهادة على الناس؛ لتصويب مسيرتهم وقيادتهم إلى الخير.^{٣٢} قال تعالى:

^{٢٩} الرحيلي، نايف، دور التربية الإسلامية في تحقيق الأمن الفكري، بحث منشور، المجلة العربية للدراسات الأمنية المجلد ٣٢ العدد ٦٧ الرياض، ٢٠١٦ م- ١٤٣٨ هـ ص ٥٩
^{٣٠} المالكي، عبد الحفيظ، ١٤٢٧ هـ (نحو إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية).

^{٣١} الرمسي، سعد وإبراهيم، صالح، دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب في ضوء التحديات المعاصرة، بحث منشور، مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية- مجلد (١٣) - (العدد) ٢، ١٤٣٧ هـ - ٢٠١٦ م
^{٣٢} حسنه، عمر عبيد، في النهوض الحضاري - بصائر وبشائر، ط١، بيروت، دمشق عمان، المكتب الإسلامي، ١٩٩٦ م، ص ٤١.

(وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا)^{٣٣}.

ويكون ذلك من خلال فهم الإسلام الفهم الصحيح، وبيان سماحة الإسلام ويسره والقيم والمبادئ السامية التي يحملها، ونشر ذلك عبر وسائل التقنية الحديثة المتاحة، وضرورة أن يتبنى ذلك مؤسسات تشرف عليها وزارات الشؤون الإسلامية والثقافية. ج- ضرورة الوصول للمجتمعات المفتوحة المحصنة:

العالم اليوم وبسبب التقنية والتطورات الصناعية والاقتصادية، ووسائل النقل الحديثة، أصبح أكثر توأماً من ذي قبل وبات تربطه علاقات متنوعة مع العالم الخارجي، ما يدفع المؤسسات التربوية للتعامل مع هذا المتغير واستيعابه بل الاستفادة منه، ويذكر الكيلاني أن "من صفات المجتمعات المفتوحة إقامة علاقات جيدة مع الإنسان بالعالم المحيط على أساس التكامل معه والتكامل معناه تبادل التأثير والتأثر وهو ثمرة الوعي الناقد القادر على فهم الواقع القائم ونقده وبلورة الأعمال ولاستراتيجيات والوسائل اللازمة للتعامل مع التحديات والأخطار والمشكلات"^{٣٤}، ويمكن ذلك من خلال تحصين أفراد المجتمع وتحقيق الأمن الفكري الذي يسمح لهم بالتعايش الإيجابي مع المجتمعات الأخرى والتأثير إيجابياً بها. المبحث الرابع: نتائج الدراسة:

يمكن إجمال النتائج التي توصل إليها الباحث بما يأتي:

- (١) أن هناك تحديات فكرية تواجه التربية الإسلامية أبرزها: الرأسمالية، والعولمة، والتغريب، والتقنية الحديثة، وفكر الخوارج.
- (٢) أن هذه التحديات تؤثر بشكل كبير على المجتمعات خصوصاً المجتمعات غير المحصنة فكرياً.
- (٣) أن التقنية الحديثة زادت من حدة تلك التحديات وساهمت في انتشارها وزيادة تأثيرها ما يستدعي التعامل معها بجدية.
- (٤) أن التغيرات والتطورات في المجال التقني ووسائل التواصل الحديثة، أصبحت بمثابة قوة ناعمة للتغيير في المجتمعات وأصبحت وسائل الغزو الفكري أقل تكلفة من ذي قبل ما يدعو إلى تكاتف الجهود للاستفادة وتنظيمها لمواكبة التطورات

^{٣٣} سورة البقرة: آية ١٤٣.

^{٣٤} الكيلاني، ماجد عرسان، التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر، دار القلم، دبي، ١٤٢٦هـ، ص ١١١

ومواجهة العقبات التي تواجه التربية الإسلامية بقيمها النبيلة وفهما الصحيح للإنسان والحياة.

- (٥) أن هناك ارتباط وثيق بين ثلاث تحديات رئيسية هي الرأسمالية والعولمة والتغريب.
- (٦) أن الرأسمالية ليست نظام اقتصادي فحسب بل هي نظام فكري وثقافي أيضاً.
- (٧) أن العولمة تسير في ثلاث مسارات متوازية، اقتصادي، وسياسي، وثقافي.
- (٨) وجود ارتباط بين تحدي التقنية الحديثة وانتشارها مع تحدي فكر الخوارج.
- (٩) أن هناك أضرار اقتصادية واجتماعية كبيرة لفكر الخوارج.
- (١٠) أن أحد أهم أساليب التعامل مع التحديات الفكرية هو السعي إلى الامن الفكري.
- (١١) أن للأسرة والمدرسة دور كبير في تحقيق الامن الفكري للمجتمع.
- (١٢) أن أحد أساليب معالجة التحديات الفكرية هو فهم الإسلام الفهم الصحيح، وبيان سماحة الإسلام ويسره والقيم والمبادئ السامية التي يحملها.
- (١٣) ضرورة إيجاد السياج الفكري الواقعي، الذي يمكن الفرد من النقد والتمييز والفرز والتمحيص والاختيار المدرك من كل ما يعترضه من تيارات فكرية من خلال تعليم الأبناء المهارات الإعلامية الناقدة.
- (١٤) إقامة علاقات جيدة مع الإنسان بالعالم المحيط على أساس التكامل معه وتبادل التأثير والتأثر وهو ثمرة الوعي الناقد القادر على فهم الواقع القائم ونقده وبلورة الأعمال والاستراتيجيات والوسائل اللازمة للتعامل مع التحديات والأخطار والمشكلات.

التوصيات:

- (١) إشاعة سماحة الإسلام ويسره من خلال مواقع التواصل الاجتماعي ليتمكن الجميع من الاستفادة منها والتفاعل معها، وكشف مخاطر العولمة وبيان الآثار السلبية التي تستهدف النواحي السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
- (٢) الحرص على تنقية الثقافات الوافدة ومتابعة مصادرها ووضع قوانين لمواجهة الضرر منها.
- (٣) تدريب الطلاب على التفكير الناقد الذي يمكنهم من تحليل الآرام والأفكار وفقاً للمعايير الشرعية والمجتمعية قبل قبولها، وذلك بتعزيز تدريس التفكير الناقد في المقررات الدراسية وفي برامج الأنشطة الطلابية.
- (٤) مشاركة جميع مؤسسات الدولة والمؤسسات الخاصة مع مؤسسات التربية الاجتماعية في التوعية بأهمية تحقيق الأمن الفكري.

المراجع

١. القرآن الكريم.
٢. ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، المجلد الثاني، الملل والنحل.
٣. أبلبي، جويس، الرأسمالية نظام لا يهدأ، ترجمة رحاب صلاح الدين، مؤسسة هنداوي للطباعة والنشر، القاهرة، ٢٠١٤م.
٤. أنيس فتحي، الإمارات إلى أين. استشراف التحديات والمخاطر على مدى ٢٥ عاماً، مركز الإمارات للدراسات والإعلام، أبو ظبي، ٢٠٠٥.
٥. الجندي، أنور، أهداف التغريب في العالم الإسلامي، إصدار الأمانة العامة للدعوة الإسلامية في الأزهر.
٦. الجدعاني، حامد بن مده) ١٤٣٠ هـ (: السياسات الشرعية في مواجهة الأفكار الهدامة، المؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري) المفاهيم والتحديات (جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
٧. الحازمي، خالد بن حامد، أصول التربية الإسلامية، الرياض، دار عالم الكتب، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ،
٨. حسنه، عمر عبيد، في النهوض الحضاري - بصائر وبشائر، ط١، بيروت، دمشق عمان، المكتب الإسلامي، ١٩٩٦م.
٩. الديب، بدر، آليات التخطيط الشامل للإصلاح التعليمي، -وثيقة تعليمية مترجمة من الولايات المتحدة الأمريكية -، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤١٢.
١٠. الرمثي، سعد وإبراهيم، صالح، دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية في تعزيز الأمن الفكري للطلاب في ضوء التحديات المعاصرة، بحث منشور، مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية- مجلد) ١٣ (- العدد) ٢، ١٤٣٧هـ - ٢٠١٦م.
١١. رضوان جودت زيادة، " العرب والعولمة بين آليات التحكم الاقتصادي والرهانات السياسية،" مجلة شؤون عربية، القاهرة، ٢٠٠٤، العدد ١٢٠.
١٢. عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان: دار الفكر للنشر.
١٣. معجم المعاني
١٤. زكريا داوود، الأمة الإسلامية والتحديات المعاصرة، مقال منشور على موقع: www.alwihdah.com/print.php.

١٥. مقدار يالجن، دور جامعات العالم الإسلامي في مواجهة التحديات المعاصرة، عالم الكتب، الرياض، ط٢، ١٤٢٤، ص ٢١.
 ١٦. القاموس المحيط،
 ١٧. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير» (٢ / ٤٧٩)
 ١٨. مجمع اللغة العربية.
 ١٩. شوق، محمد أحمد، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، ١٤٢٢هـ.
 ٢٠. طالة، لمياء، الإعلام الفضائي والتغريب الثقافي، الطبعة الأولى، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ٢٠١٤.
 ٢١. زرنوقة، صلاح سالم، العولمة والوطن العربي، عالم الفكر، الطبعة الأولى، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ١٢
 ٢٢. الطرابلسي، سمير، نحن والعولمة من يربي الآخر، ضمن سلسلة كتاب المعرفة الصادرة عن مجلة المعرفة، العدد (٧)، الرياض، وزارة المعارف، ١٤٢٠هـ ١٩٩٩م.
 ٢٣. سليم، هانم خالد، الطريق إلى التغيير التربوي، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، ٢٠١٩م.
 ٢٤. شوق، محمد أحمد، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، ١٤٢٢هـ.
 ٢٥. الرحيلي، نايف، دور التربية الإسلامية في تحقيق الأمن الفكري، نحت منشور، المجلة العربية للدراسات الأمنية المجلد ٣٢ العدد ٦٧ الرياض، ٢٠١٦ م- ١٤٣٨ هـ.
 ٢٦. الشهراني، بندر علي سعيد. (١٤٣٠ هـ). تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تحقيق الأمن الفكري، رسالة ماجستير غير منشورة، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
 ٢٧. المالكي، عبد الحفيظ. (١٤٢٧ هـ). نحو إستراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
 ٢٨. الكيلاني، ماجد عرسان، التربية والتجديد وتنمية الفاعلية عند العربي المعاصر، دار القلم، دبي، ١٤٢٦هـ.
- المراجع الأجنبية:
capitalism", Business Dictionary, Retrieved -9-2020. Edited



دور المناهج الصفية واللاصفية في تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي

**The role of curricular and extracurricular in promoting the
values of national belonging and peaceful coexistence**

إعداد

أ.د/ محمد بن شحات خطيب
Prof. Mohammed Shahat Khatib

Doi: 10.21608/jasep.2024.394987

استلام البحث: ٢٠٢٤/٩/١٥

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/١٥

خطيب، محمد بن شحات (٢٠٢٤). دور المناهج الصفية واللاصفية في تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٤٩١ - ٥٤٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور المناهج الصفية واللاصفية في تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي المستخلص:

تعد المناهج الصفية واللاصفية رفدا لترسيخ وتعزيز الخبرات التعليمية وممارستها، وتعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم، وتحقيق أهداف عديدة مرئية وغير مرئية، وتمكين الطلبة من امتلاك القيم الاجتماعية المختلفة. كما إن المناهج الصفية واللاصفية تحقق مبدأ المشاركة المجتمعية في التعليم، وتعمل على تحقيق المتعة والمزايا الشخصية والمجتمعية للمواد الدراسية، واكتساب الطلبة مهارات أساسية متنوعة. ويمكن للمناهج الصفية واللاصفية أن تساعد الطلبة على إدراك قيمة الانتماء الوطني وقيمة التعايش السلمي عبر ترسيخ مبادئ الفهم والوضوح والسلم والتسامح والتكامل والتأخي في المجتمع. والدراسة الحالية تستهدف تبين دور المناهج الصفية واللاصفية في تعزيز قيم الانتماء والتعايش السلمي، ورصد متطلبات ذلك في المنظور المعاصر، وإبراز أهم هذه القيم والمهارات، ومناقشة دور المؤسسات التعليمية في تأصيل هذه القيم، ومن ثم اقتراح مصفوفة أولية للمدى والتتابع للمناهج الصفية واللاصفية التي يمكن من خلالها تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي. وتم تطبيق المنهج الاستدلالي والتأملي في هذه الدراسة. واتضح من نتائج الدراسة أن كلا من الانتماء الوطني والتعايش السلمي يتجاوزان المفاهيم التقليدية إلى مفاهيم وغايات كبرى تتعلق ببناء انساق اجتماعية متماسكة تعتمد عليها عمليات الاستقرار الاجتماعي والتمكن والتنمية المستدامة بشكل مستمر وثابت ومتطور تعززها النصوص الشرعية، والأصول التربوية والمبادئ السياسية في المجتمع، ويمكن قياس أثره بالطرق العلمية المناسبة، واتضح من نتائج الدراسة أن هناك ما يزيد عن خمسين قيمة ترتبط بتحقيق الانتماء الوطني والتعايش السلمي يمكن تبنيها في المناهج الصفية واللاصفية والأنشطة التي تغذيها في عدد من المحاور الأساسية هي (المناشط السياسية، والمناشط الثقافية والدينية، والمناشط في الاقتصاد وتنمية المجتمع، المناشط في الرياضة والشباب والفنون والترفيه). كما تغطي المهارات المستهدفة كلا من المهارات الاجتماعية والمهارات المعرفية، والمهارات العاطفية. ومن أهم نتائج الدراسة فيما يتعلق بدور المؤسسات التعليمية في ذلك ضرورة قيام هذه المؤسسات بغرس التجانس الثقافي، وإعادة بناء الشخصية الوطنية، والمراجعة العلمية لطرائق تشكيل الذهن الإنسانية، وتحسين السلوك الاجتماعي (الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية). العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص، التعامل الحذر مع مشكلة ازدواجية، غرس القناعة لدى الطلبة بتعديل العديد من المفاهيم التقليدية الراسخة إلى فهم أوسع وأدق لها، وتعميق النظرة نحو الإيجابيات مقابل السلبيات، واكتساب مهارات

التواصل البناء وتسوية الأمور العالقة مع الذات ومع الآخر ونبذ التشخيص والشخصنة، وإدراك المقصود بالخصوصية الثقافية، وفهم النصوص الشرعية في القرآن والسنة وفقه السلف الصالح في جوانب الانتماء والتعايش. وتضمنت الدراسة التوصية بحسن القيام عبر المؤسسات التربوية والمجتمعية بالدور اللازم لحماية قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي وترسيخها وتعزيزها لدى كافة الأطراف والأطراف في العمل التربوي.

الكلمات المفتاحية: قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي، المناهج الصفية واللاصفية، دور المؤسسات التعليمية في تعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي.

Abstract:

The curricula and extracurricular serve to consolidate and enhance educational experiences and practice, enhance students' attitudes towards learning, achieve many visible and invisible goals, and enable students to possess various social values. The curricular and extracurricular curricula achieve the principle of community participation in education, and work to achieve enjoyment and personal and societal benefits of the academic subjects, and for students to acquire various basic skills. Curricula and extracurricular can help students realize the value of national belonging and the value of peaceful coexistence by consolidating the principles of understanding, clarity, peace, tolerance, integration and brotherhood in society. The current study aims to clarify the role of classroom curricula and extra-curricular in promoting the values of belonging and peaceful coexistence, monitor the requirements for this in a contemporary perspective, highlight the most important of these values and skills, discuss the role of educational institutions in consolidating these values, and then propose a preliminary matrix for the scope and sequence of the classroom curricula and extra-curricular that enables During which the values of national belonging and peaceful coexistence are strengthened. The deductive and reflective method was applied in this study. It became clear from

the results of the study that both national belonging and peaceful coexistence go beyond traditional concepts to major concepts and goals related to building cohesive social systems on which the processes of social stability, empowerment, and sustainable development depend on a continuous, stable and evolving basis, reinforced by legal texts, educational principles and political principles in society, and its impact can be measured by methods. Appropriate scientific studies, and it became clear from the results of the study that there are more than fifty values related to achieving national belonging and peaceful coexistence that can be adopted in the curricula and extracurricular activities that feed them in a number of basic axes: (political activities, cultural and religious activities, activities in the economy and community development, activities in sports, youth, arts and entertainment). The targeted skills also cover social skills, cognitive skills, and emotional skills. One of the most important results of the study regarding the role of educational institutions in this is the need for these institutions to instill cultural homogeneity, rebuild the national character, scientifically review methods for shaping the human mentality, and improve social behavior (commitment to social responsibility, social justice and equal opportunities, careful dealing with the problem of duality, Instilling the conviction in students by modifying many well-established traditional concepts to a broader and more accurate understanding of them, deepening the outlook towards the positives versus the negatives, acquiring constructive communication skills, resolving outstanding matters with oneself and with the other, rejecting diagnosis and personalization, realizing what is meant by cultural specificity, and understanding the legal texts in the Qur'an, Sunnah and jurisprudence. The righteous predecessors in the aspects of belonging and

coexistence. The study included recommendations for the appropriate role, through educational and community institutions, to play the necessary role to protect, consolidate and enhance the values of national belonging and peaceful coexistence among all parties and sectors in educational work.

Keywords: Values of national belonging, peaceful coexistence, curricula and extracurricular, the role of educational institutions in promoting national belonging and peaceful coexistence.

المقدمة

يعد منهج الأنشطة الصفية واللاصفية في العمل التربوي وسيلة فعالة لترسيخ الخبرة التعليمية، وتطبيقها، ونقلها من حيز التنظيم إلى حيز الممارسة والعمل بأسلوب يخرج عن الطرائق التقليدية في التعليم والتفويض، ويغطي الخبرات الاجتماعية والثقافية والعلمية وغيرها مما يعزز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة أكاديميا ومهاريا، وقيميا. ورغم أن المنهج الصفي واللاصفي هو في جوهره يمثل التربية المقصودة، إلا إنه يترتب على تطبيقاته تحقق أهداف مرئية وأخرى غير مرئية لكنها أساسية. فتعلم القيم الأخلاقية وأصول المواطنة، والعديد من الجوانب الاجتماعية والروحية والتروحية، وترسيخ الهوية، وتعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي، هو كيان تربوي تعليمي تغذيه المناهج الصفية واللاصفية في العمل التربوي.

وقد رأى العديد من الخبراء أن المنهج الصفي واللاصفي يحقق تدريب العقل، وتعلم الأساسيات، والتكيف مع المجتمع، وحل المشكلات، وبناء التفكير الناقد، والتعليم من أجل إحداث التغيير الاجتماعي، وتحقيق الذات، والإعداد للعمل وللحياة، مما يحتم ضرورة أن يشارك المدرسة أو الجامعة وسطاء آخرون وألا تبقى المدرسة أو الجامعة معزولة عن المجتمع وأجهزته المختلفة، وأن تخرج عن الفردية والنمطية المعتادة إلى رحابة المجتمع وما حوله، ومن هنا، فإن هذا النوع من المناهج هو أساسي للتمتع بالمزايا الشخصية والنفسية والاجتماعية للمواد الدراسية، ورفدها بما يطلق عليه شغف التعلم (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، ٢٠١٠)، (Eaton And Elain, 2017)، (OCED, 2015)، (المركز الأوروبي لتطوير التدريب المهني 2011 CEDEFOP).

وقد رأت العمري أن الأنشطة التعليمية هي جزء جوهري في البرامج التعليمية الحديثة يساعد على تكوين عادات وقيم وأساليب تفكير لمواصلة التعليم والمشاركة في تنمية القيم الوطنية وتكوين الاتجاهات الصحيحة وإحداث التغيير الإيجابي (العمري،

٢٠٢٠). وأجرى إبراهيم عام ٢٠١١ دراسة ميدانية عن الأنشطة المدرسية اللاصفية وعلاقتها ببعض القيم الاجتماعية اتضح منها وجود معوقات متعددة تحول دون تحقيق بعض القيم الاجتماعية الأساسية.

ومن أبرز القيم الاجتماعية المستهدفة في المناهج الصفية واللاصفية في الميدان التربوي تحقيق الانتماء الوطني وإقامة مبادئ التعايش السلمي بين سكان الوطن. وقد كان للمسلمين إبان تاريخهم الطويل السبق الدائم في التسامح والتعايش السلمي بين بعضهم البعض، وبينهم وبين أهل الذمة وغيرهم ممن يعيشون معهم (خالد، ٢٠١٦). ولأن العديد من الأوطان تعج بشرائح سكانية بينها اختلافات عرقية وجغرافية ودينية ومادية وسياسية، فإن مستوى الانتماء للوطن وتحقيق مبادئ التعايش السلمي هي قضية جوهرية في حالة الأمن الوطني والسلام، فإن وجود نزاعات داخلية بسبب هذه الاختلافات قد يؤدي إلى أخطار جسيمة على الأمن والاستقرار والتماسك الاجتماعي (براهيمي، ٢٠٢٠)، (الجابري، ٢٠١٧)، (محمد، ٢٠١٩).

ومنهج الأنشطة الصفية ومنهج الأنشطة اللاصفية رغم الاختلاف فيما بينهما، إلا إنهما يتكاملان في العمل التربوي.

كما إن المناهج الصفية والمناهج اللاصفية مفقود أثرها لدى العديد من الطلبة، وربما تعزى كثير من الاخفاقات في تربية الشباب صغارا وكبارا الي قلة المناهج الصفية والمناهج اللاصفية، وعدم التكامل فيما بينهما، وربما لندرة او قلة الاقبال عليها وارتيادها، وعدم اعتبارها جزءا جوهريا إلزاميا في الاعداد والتأهيل، كما هو حال معظم البرامج التعليمية العالمية التي تجعل من مشاركة الطلبة في المناهج الصفية واللاصفية عملية إلزامية تعامل معاملة أشد المقررات الدراسية في الصعوبة والمطالب، وتخضع لإشراف مكثف (الغافري، ٢٠٠٩).

وترتبط المناهج الصفية والمناهج اللاصفية في مؤسسات التعليم بأنواعها ومستوياتها المختلفة بمناشط خدمة المجتمع والريادة والنوادي المدرسية والجامعية وبرامج الجواله أو الكشافة، والمناشط الاعلامية، والرياضية، والاكاديمية، والادبية، والثقافية، والبرامج الطلابية الدولية، والاعمال التطوعية، والخيرية والدعوية والتنموية والصحية والتوعوية والاصدارات وغيرها (بكار، ٢٠١٠)، (سعد، ٢٠٢٢).

وهناك قضايا جوهرية تتطلب ان توظف المناهج الصفية والمناهج اللاصفية في التصدي لها في العمل التربوي مثل التوعية الدينية، وحب الوطن والانتماء إليه، وتعزيز الهوية الثقافية، وترسيخ الولاء، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية، وتحقيق التعايش السلمي بالمجتمع، وقد بينت نتائج الدراسات ان برامج النشاط الصفية

واللاصفي في مستوى الجامعة حققت اهدافا عظمى في الشأن التربوي لدي الطلاب وغيرهم من أهمها الحفاظ علي الهوية الثقافية، وإكساب الطلبة القيم الاسلامية، وتعزيز الولاء والانتماء، ودعم قيم الوسطية والاعتدال، وبينت النتائج كذلك الحاجة الماسة إلي هذه البرامج للوقاية من التيارات الفكرية المتطرفة والمنحرفة، ونذب العنف والتعصب بين الطلبة من أجل إقامة المجتمع المتعايش سلميا وتخطي الفوارق المختلفة (العسافي، ٢٠١٨).

وتقتضي مبادئ الانتماء الوطني أن يكون هنالك انتساب حقيقي من الطالب لبلاده ولمكان إقامته نظريا وعمليا، فيعمل على احترام الحقوق والواجبات، وتبني قيم الوطنية والذود عنها واحترام وجوده فيها بغض النظر عن الظروف والملابسات التي قد تقع هنا وهناك. ويعني ذلك الاعتزاز والفخر بالوطن ورموزه في الداخل والخارج، والالتزام بأنظمتة وقوانينه، واساليب الحوار والتفاهم والتعايش السلمي، والوعي الصحيح بأساليب حل المشكلات والخلافات التي تقع بين افراد المجتمع وجماعاته والمشاركة المجتمعية، وحماية المرافق والممتلكات العامة، واحترام العادات والتقاليد، والالتزام باحترام المناسبات الوطنية، والنشيد الوطني، والعلم واعتناق معايير ومبادئ وقيم المجتمع ونصرتة وتعزيز الامن الوطني بأنواعه، والتقدير الاجتماعي، والشعور بالرضا، وتقدير المرجعية النظامية (الطبر، ٢٠٢١).

وهناك من يضيف إلى ما سبق قيمة محبة الفرد مجتمعه والحرص عليه وتفاعله مع جميع أفراد، وترسيخ أدب الحوار، والتزام أدب الاختلاف، وإذكاء التسامح، وحسن التعايش، ويندرج تحت ذلك النظام القيمي والاجتماعي والاخلاقي والاهداف والتطلعات بحيث يكون التنوع قوة وعلامة ارتقاء عوضا عن ان يكون سببا في الاختلاف والفرقة (الخطيب، ١٤٤٤)

مشكلة البحث

تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى أن هناك قصورا في فهم قيمة العيش في الوطن وتقديره واحترامه، بل ربما لا يشعر البعض بحرمة الوطن، والبعض الآخر لا يتمتع بالروح الوطنية، هذا إضافة إلى أن بعض الأفراد أو الجماعات يتمردون على الوطن بحجج دينية غير صحيحة، أو يسعون لتشكيل تنظيمات وطوائف وحزبيات خارجة عن الأصول وعن النظام القائم.

ومن المعروف أن المواطنة هي سلوك وعلاقات بين الأفراد في المجتمع، ذات خاصية مستمرة تحت قيم العدل والمساواة واحترام الحقوق والواجبات دونما تمييز بسبب الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين والعقيدة، أو المكانة الاجتماعية، أو الإقليم الجغرافي، وبذلك تتجاوز المواطنة مفاهيم أو ممارسات تندرج تحت الأقلية أو

القبلية، أو الطائفية، أو العشيرة، أو المناطقية ونحوها (الجمعية الشرعية الرئيسية، التعايش السلمي وفقه المواطنة في الإسلام). وسعت العديد من مراكز الأبحاث والمؤسسات للعمل على ترسيخ قيم المواطنة والانتماء الوطني والتعايش السلمي. واستهدفت جهود هذه المراكز والمؤسسات التأكيد على أهمية التسامح وتقليل الصراعات والنزاعات، ونبذ ثقافة الإرهاب، وثقافة خطابات الكراهية والتمييز العنصري والتحيز والتعصب والتكفير، والالتهام للآخر وتشويه صورته وتشكيل الصور النمطية عنه (مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة، ٢٠٢٢)، (وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، ٢٠١٧). ويقوم مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني، ومركز الملك عبد الله للحوار بين أتباع الثقافات والديانات المختلفة، ومركز المناصحة وحملة السكينة، ومركز الاعتدال في المملكة العربية السعودية بجهود حثيثة نحو إقامة الحوار والتسامح وبناء التعايش السلمي داخل البلاد لترسيخ الإسلام المعتدل والتعارف الإيجابي مع الآخرين.

https://www.moia.gov.sa/mediacenter/news/pages/20031439_1.aspx

ومن أهم مظاهر حالات اللاتسامح واللاتعايش والتعصب، والكراهية، والنعرات القبلية والطائفية، والدينية، وازدراء الدين، وانتهاك دور العبادة والمقدسات، والعنف، والإرهاب، واللامبالاة باحتياجات المواطنين. والعديد من حالات اللاتعايش السلمي هي إما ذات صبغة تقليدية أو ذات صبغة غير تقليدية، والتعايش اللاتسلمي التقليدي هو المرتبط بالسكان الأصليين والمحليين، والمرتبط بالمؤسسات المحلية. أما غير التقليدي فهو المستوحى من الخارج، أو التوجه التحرري، أو المستند إلى الحكومات نفسها، أو المستمد من التدخلات الأجنبية (Galvanic And Planta, 2017) وقد قامت بعض المنظمات العالمية كاليونسكو، ومنظمة العمل الدولية لإدخال موضوعات السلام والتعايش السلمي بالمناهج الدراسية الصفية واللاصفية، وتمكنت من تقليل حجم العديد من مشكلات المشاحنات والصراعات الداخلية في بعض البلدان التي توجد بها ظاهرة الخلاف أو التي تفتقر إلى السلم (ILO, 2021)، (المجلس الأوروبي، ٢٠٢٣)، (اليونسكو، ٢٠٢٠). وأوضحت نتائج دراسات كل من Kende عام ٢٠٢٣، Rodino عام ٢٠١٣، Matar عام ٢٠٢٢ أن إحلال مبادئ التعايش السلمي في البلدان هي ضرورة حتمية لتخطي الصعاب وبناء السلام وتحقيق التنمية. وهناك خمس قواعد لا بد من توفرها لإقامة التعايش السلمي هي الاحترام المتبادل (التعاون أو الحوار المسؤول والموضوعي القائم على الاحترام المتبادل للسيادة الوطنية)، والسلامة الإقليمية، والاتفاق أو المعاهدة على عدم الاعتداء، عدم

التدخل في الشؤون الداخلية للآخرين، العدالة والمساواة في الفرص. ورغم قدم عهد هذه القواعد إلا إنها أضحت الآن أكثر وأقوى أهمية في الوقت الحاضر، سواء كان ذلك في التعايش السلمي بين أهل الملة الواحدة، أو التعايش السلمي بين أهل الملل المختلفة، أو التعايش بين الدول المختلفة سياسياً، أو التعايش بين القوى الاجتماعية المختلفة، وذلك في الحقوق والواجبات أو الالتزامات والتوازن بينها أو في الولاء ومتطلباته (العوضي، ٢٠١٥).

وتأسيساً على ما تقدم، فإن مشكلة البحث تتمثل في التساؤل الرئيس التالي:
ما دور المناهج الصفية واللاصفية في تعزيز قيم الانتماء والتعايش السلمي؟

وتنبثق عن التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما متطلبات تعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي عبر المناهج الصفية واللاصفية في المنظور التربوي المعاصر وأهميته في تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي؟
٢. ما أهم قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي المراد ترسيخها في المناهج الصفية واللاصفية؟
٣. ما أبرز المهارات المستهدفة لتعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي عبر المناهج الصفية واللاصفية؟
٤. ما دور المؤسسات التعليمية في تأصيل قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في المنظور التربوي الإسلامي عبر المناهج الصفية واللاصفية؟
٥. ما المنظومة (المصنوفة) التربوية في سياق المدى والتتابع للمناهج الصفية واللاصفية المقترحة التي يمكن من خلالها تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

١. أهمية وضرورة تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في البرامج التعليمية المعاصرة.
٢. إبراز المنظور التربوي الإسلامي المستند إلى الوسطية والاعتدال في تقرير قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في النشاط التربوي.
٣. تقديم بعض المقترحات والآليات التطبيقية لتعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في المناهج الصفية واللاصفية.
٤. التأصيل الإسلامي لمبادئ وقيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في المنظومة التعليمية المعاصرة.

٥. تشجيع إجراء بحوث مستمرة من أجل ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في التعليم.
٦. مساندة الجهود الوطنية التي تبذلها مؤسسات التعليم من أجل ترسيخ وتعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي.
٧. السعي نحو بناء منظور تربوي معاصر لتعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في ظل الرؤى الوطنية والتطورات العالمية.
٨. تزايد الاهتمام المحلي والدولي بطرح قيم الانتماء والتعايش وقبول الآخر.

أهداف البحث

يستهدف البحث التالي:

١. رصد متطلبات المناهج التعليمية الصفية واللاصفية في تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي، ومناقشة دور المؤسسات التعليمية في تأصيلها.
٢. رصد أهم قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي المراد تعزيزها عبر المناهج الصفية واللاصفية في ضوء المحددات التربوية الإسلامية، والمهارات المرتبطة بها.
٣. بناء منظومة منهجية مقترحة للمدى والتتابع للأنشطة الصفية واللاصفية لتعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في المنهج الدراسي مع بيان أبرز الآليات المعاصرة المناسبة لذلك.

منهجية البحث

يستند البحث إلى المنهج الاستدلالي الذي يقوم على النظر العقلي التحليلي للأصول والمصادر لتعزيز فهم مضامينها المرتبطة بتعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي في المناهج التعليمية الصفية واللاصفية، واستنباط العلاقات ذات الصلة بذلك من أجل الوصول إلى قاعدة أو جملة قواعد موضوعية يتم في ضوئها تقديم الحلول والمقترحات المستهدفة (أسرة، ٢٠١٦). كما يستفيد البحث من المنهج التأملي الذي يقوم عادة على ارتباط النص بالموضوع ارتباطاً موضوعياً يراعي وحدة الموضوع والبيئة المتعلقة به، والحكمة المستهدفة وتقديم الحلول كتطبيق عملي (الخطيب، ٢٠٢٢).

حدود البحث

يحد البحث موضوعياً من خلاله تركيزه بشكل قطعي على دور المناهج الصفية واللاصفية في تعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي.

١. يحد البحث زمنياً من خلال فترة تنفيذه في العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ (١٤٤٥هـ).



٢. يحد البحث مكانيا من خلال تنفيذه في المملكة العربية السعودية مع الاستفادة من الوثائق الرسمية والرؤية الوطنية ٢٠٣٠ والجهود العالمية في التعايش السلمي وآلياته.

مصطلحات البحث

١. **الانتماء الوطني:** يدل المصطلح اللغوي على أن الانتماء للوطن هو الانتساب إليه أو الارتباط به ارتباطا وثيقا، أما في المصطلح المعنوي فيعني الإحساس الذي يبعث على الولاء للوطن والافتخار به والانتساب إليه فكريا وروحيا والتضحية من أجله. وعرفه البعض بأنه عبارة عن سلوك يعبر عن التزام القيم السائدة والقوانين المنظمة، والمحافظة على ممتلكاته ومدخراته، والتمسك بعاداته وتقاليد ومثله والدفاع والدود عنه (أبو فودة، ٢٠٠٧)، (العبدالقادر، ٢٠١٨) ويقتضي الانتماء الوطني حب الخير للوطن والدفاع عنه والتعلق به والحنين إليه وصعوبة مفارقتة وذكر فضائله (العبدالقادر، ٢٠١٨). وقد ذهب البعض إلى اعتبار مفهوم الانتماء الوطني مفهوما وراثيا، وأضافوا أن الانتماء الوطني هو عبارة عن جملة من القيم تشتمل على حب الوطن وطاعة ولاة أمره والتفاعل معهم والالتفاف من حولهم لتحقيق تماسك المجتمع ونجاح خطته وبرامجه وطموحاته، وإقامة الحوار فيه وآدابه، وتغليب مصلحته وتجسيد وحدته والمشاركة في تنميته، وترسيخ أمنه في شتى الميادين (آل مبارك، ١٤٣١هـ)، (عبدالقادر، ٢٠٢٣)، (الطبر، ٢٠٢١)، (العتيبي، ٢٠٢٠)، وبذلك يمكن تعريف الانتماء الوطني إجرائيا على أنه قيمة سلوكية كبرى تقتضي حب الوطن والانتماء إليه فكريا وممارسة من خلال أداء الحقوق والواجبات فيه والدفاع عنه والمشاركة الفاعلة فيه واحترام عاداته وقيمه ومثله وتقاليد والالتزام بنظمه وتعليماته وتغليب مبادئ الحوار وآدابه خلال التفاعل مع سكانه وحسن تمثيله في المحافل المختلفة في الداخل والخارج.

٢. **التعايش السلمي:** وهو أسلوب للعيش مع الآخرين في إطار منظم وقواعد محددة تحقق مبادئ العدالة والمشاركة والألفة والمسالمة والتواصل الفعال والتعارف (الجمالي، ٢٠٢٠). وتعرفه نياز على أنه "علاقة تفاعلية متبادلة بين أفراد مختلفين عرقيًا أو لغويًا أو فكريًا ويعيشون في مجتمع واحد وتقوم هذه العلاقة على قاعدة السلم والتعارف والتفاهم والتعاون الإنساني الإيجابي البناء (نياز، ٢٠١٧). ويعرفه آخرون على أنه سياسة داخلية أو خارجية تنتهجها الدولة المحبة للسلام تستند إلى فلسفة مقتضاها نبذ الكراهية والعنف والحرب، وترسيخ السلم وفض المنازعات وقبول الآخر واحترام التعددية في إطار شمولي تحدده

النظم الاجتماعية والتربوية والسياسية والاقتصادية من أجل العيش بسلام (الخرزجي، ٢٠١٩)، (السعيد، ٢٠٢٠)، (إبراهيم، ٢٠١٩)، (أبو النيل، ٢٠٢١)، (المري، ٢٠٢١). ووفقاً لما تضمنته مؤتمرات منظمة المؤتمر الإسلامي خلال ما يزيد عن عشرين عاماً، يمكن تعريف التعايش السلمي على أنه مبدأ يتم بموجبه التزام الأفراد والجماعات بالأهداف الإنسانية السامية وفض المنازعات والحروب وإحلال الحوار بديلاً عن الصراع وتحقيق التعاون والاحترام والعيش ضمن حالة السلم والتسامح والتعامل الحسن وتعزيز وتحقيق الوحدة الوطنية بين كل الأطراف ونبذ التعصب (العداوي، ٢٠٢٢) وفي ضوء ذلك يمكن تعريف مصطلح التعايش السلمي إجرائياً على أنه توافق على العيش بسلام داخل الكيان القائم محلياً أو إقليمياً أو دولياً يتم في إطار مبادئ الحوار والاحترام المتبادل بين كل الأطراف بغض النظر عن سائر الخلافات والخلفيات لتحقيق الوحدة الوطنية ونبذ جميع ممارسات الفرقة والتعصب والانقسام من أجل إقامة التعارف الإنساني المنشود".

٣. **المناهج الصفية واللاصفية:** تتمثل المناهج الصفية من أجل ترسيخ الانتماء الوطني والتعايش السلمي فيما يمارسه الطلبة داخل حجرات الدراسة في مؤسسات التعليم تحت الإشراف والمتابعة المباشرة من المعلمين أو المعلمات أو أعضاء الهيئة التعليمية بشكل محدود وبمتابعة محددة، إما فردياً أو جماعياً، للوصول إلى مستوى مناسب من إتقان اكتساب الخبرة التعليمية معرفياً ومهارياً وقيماً. وتعتبر المناهج الصفية عن أساليب التعليم والتعلم المستخدمة من قبل الكادر التعليمي مع الطلبة، وعن موضوعات المواد أو المقررات الدراسية وأهدافها وإمكانات المؤسسة التعليمية، ومستوى وقدرات الطلبة، ومواعيد التدريس خلال اليوم الدراسي. وقد رأى بعض الخبراء أن المناهج الصفية يتم تقسيمها إلى نشاط استهلاكي لتهيئة الطلبة ذهنياً ونفسياً للدروس، مع مراعاة حسن استغلال الأحداث الجارية من أجل الربط بين ما تم داخل الصف وما يجري خارجه، والربط بين الدروس السابقة والدروس الجديدة، وعرض شرائح أو أفلام أو تسجيلات صوتية مرتبطة بمواضيع الدروس. وبالنسبة للنشاط الثاني فهو النشاط التنموي الذي يمثل الجوانب الأساسية في النشاط الصفية لتحقيق أهداف التعلم بأسلوب عملي فردياً أو جماعياً باستخدام الوسائل والتقنيات اللازمة وطرائق التعليم والتعلم المناسبة. أما القسم الثالث من النشاط فهو النشاط الختامي الذي يستهدف تحقيق الأهداف السلوكية المخطط لها، قياس مدى تحققها، ورصد الطلبة الذين يحتاجون إلى متابعة خاصة، مع التأكد من أن جميع الطلبة

مشاركون فيه. وهنا يمكن استهداف ترسيخ الانتماء الوطني والتعايش السلمي في الأقسام الثلاثة على السواء. أما بالنسبة للمناهج اللاصفية فهي تعتمد إلى حد كبير على مناشط حرة تماما يمارسها الطلبة خارج حدود الصف التدريسي التقليدي، وهي عادة أساسية في استكمال أو بناء الخبرات والمهارات والقيم التي يتعين على الطلبة التمكن منها عبر تكليف أعضاء الهيئة التعليمية لهم بها، وهي مناشط تستغرق أوقاتا أطول من المناهج الصفية، لكنها تخضع لمتابعة أو إشراف من قبل وسطاء آخرين كالآباء والأمهات، وقيادات المجتمع المحلي، وهي إلزامية وليست ترفيهية حتى وإن كان الترفيه مظهرا لها، وتعامل بجدية مطلقة ولا تكون سببا في الهروب من المسؤوليات أو تخلصا من أداء الواجبات المختلفة، وبهذا تكون هذه المناشط هادفة ومرتبطة بالواقع ومتنوعة واختيارية لكن ضمن الشروط والمعايير القائمة، وهي موجهة لدعم المنهج الأكاديمي من جهة، وإعداد المواطن إعدادا لائقا يجعله محققا لشروط الانتماء الوطني والتعايش السلمي مع الغير. ويندرج تحت هذه المناهج اللاصفية القراءات، والعروض، والزيارات، والرحلات، والتجارب، والأفلام، والجمعيات، والأندية العلمية وغيرها، وخدمة البيئة والمجتمع، والمناشط المنزلية والحرفية والزراعية والتجارية وغيرها، وكل ما يساعد الطلبة على إدراك مسؤولياتهم الاجتماعية والوطنية، وتخطي رواسب التعصب والتعالي على الغير (بوطايلة، ٢٠٢١)، (سلامة، ٢٠١٩)، (الشقران، ٢٠١٦)، (عويجان، ٢٠٢٢).

<https://m-hamad.blispost.com/2019/11/blog-post.html>

الدراسات السابقة

دراسات عن الانتماء الوطني

أجرى Philippou And Keating عام ٢٠٠٩ دراسة لرصد التغيرات والتحديات التي أسهمت فيها التربية المدنية الوطنية في بناء الاندماج الأوروبي العالمي. واستهدفت الدراسة معرفة أي المواطنين الذين قدموا مهاجرين تم استيعابه في منظومة الهوية عبر مناهج التربية المدنية الوطنية وتمكن من اكتساب القيم الوطنية الجديدة في المدارس. واتضح من نتائج الدراسة أن هناك العديد من المهاجرين الذين استوطنوا أوروبا لم يحصلوا على نفس المستوى من الاندماج كغيرهم لأسباب ثقافية وعرقية متنوعة.

وأجرت Philippou دراسة عام ٢٠١٢ لمعرفة انعكاسات السياسات الوطنية على المناهج والكتب الدراسية في قبرص على الاستيعاب الوطني للسكان، واتضح

من نتائج الدراسة أن العديد من السياسات الوطنية لتحقيق التكامل والاستيعاب الثقافي للمواطنين الأصليين والمهاجرين حققت نتائج إيجابية في ترسيخ قيم الوحدة الوطنية. وأظهرت نتائج دراسة Faas عام ٢٠١٢ التي استهدفت مناقشة أثر الهجرة في إقامة الوحدة الوطنية وترسيخ الهوية العالمية بأسلوب مقارنة عبر مناهج التربية المدنية في كل من بريطانيا وفرنسا وإيرلندا، ورصد مدى تشبع هذه المناهج بالقيم الوطنية، أن هناك فجوة بين مستوى تأثير هذه المناهج إيجابيا في بعض الحالات قياسا إلى حالات أخرى، وبعض أسباب هذه الفجوة يعود لتأثيرات بعض الأنظمة واللوائح القانونية القائمة.

وبينت نتائج دراسة Fernandez عام ٢٠١٤ أن الاندماج أو الاستيعاب الثقافي للسكان عبر مبادرة مشروع الاندماج الأوروبي حققت بعض النتائج الإيجابية للاستيعاب مع التركيز في المراحل المقبلة على المناهج الدراسية ومواد التعلم وشبكات المدارس لترسيخ المفاهيم والتطبيقات المستهدفة لبناء الوحدة الوطنية والوحدة الأوروبية.

وفي عام ٢٠١٤ أجرى Shulman And Bloom دراسة للتعرف على ما إذا كان البناء الوطني عاملا مهما في تقوية الانتماء الوطني في دولة أوكرانيا، وتم إجراء دراسة مسحية شاملة غطت العديد من القيم الوطنية والسياسات القائمة، واتضح من نتائج الدراسة أن الجهود المبذولة وطنيا لترسيخ الانتماء والولاء الوطني كانت في جملتها ذات انعكاسات إيجابية على الانتماء والولاء.

وقامت Bilbrey عام ٢٠١٥ بدراسة حول سبل ترسيخ التواصل والولاء والانتماء الوطني، أظهرت نتائجها أن المواطنين يدركون أهمية التواصل والولاء والانتماء الوطني، إلا إنه لاتزال هنالك مصاعب في حسن الاستجابة لأراء المواطنين وأفكارهم وطموحاتهم في العديد من المواقع داخل البلاد.

<https://nationalcioreview.com/articles-insights/leadership/a-greater-sense-of-connection-and-belonging/>

وفي عام ٢٠١٧ أجرى Sen دراسة استهدفت رصد ايجابيات وسلبيات التربية المدنية والتربية على حقوق الإنسان في تركيا خلال فترة الالتزام بتنظيمات الاتحاد الأوروبي من عام (١٩٩٩-٢٠٠٥). وتم تحليل الكتب الدراسية والوثائق المؤرخة ذات العلاقة ونتائج إجراء المقابلات، واتضح من نتائج الدراسة أن التربية المدنية في المناهج الدراسية التركية حققت العديد من المبادرات في دوائر الهوية والانتماء التي كانت من ضمن الالتزام بالدخول إلى الاتحاد الأوروبي مع بعض

المصاعب التي ارتبطت بصعود التيار الإسلامي للحكم، لكن ظلت مسألة الوحدة الوطنية قائمة.

الدراسات السابقة المتعلقة بالمناهج الصفية والمناهج اللاصفية

وأجرى الغافري بحثاً عام ٢٠٠٩ حول دور الأنشطة الطلابية في تنمية شخصية الطالب في مؤسسات التعليم العالي عبر استطلاع آراء عدد من الطلبة الخريجين من جامعة السلطان قابوس شاركوا في أنشطة وجماعات نشاط طلابية، واتضح من نتائج الاستطلاع أن المناهج الصفية واللاصفية لها أهمية بالغة في تعزيز الانتماء رغم أن الطلبة الذين يستفيدون منها بشكل دقيق هم عادة الطلبة المتفوقون. وأظهرت دراسة Rodino عام ٢٠١٣ حول السلامة (الأمن) والتعايش السلمي وسياسته في دول أمريكا اللاتينية من منظور حقوق الإنسان في مدارس أمريكا اللاتينية واتضح من نتائج الدراسة أن السياسات التربوية في موضوع التعايش السلمي والأمن والعنف في المدارس تعد ضعيفة ونادرة في دول أمريكا اللاتينية، كما إنها سياسات ذات عمومية شديدة وغير دقيقة ووهمية وهي مجرد سياسات على الورق فقط ويصعب على أي جهة نقلها إلى حيز التنفيذ.

وفي الدراسة التي أجراها Ogbu ٢٠١٤ لمعرفة دور التعليم في صناعة التعايش السلمي في الدول الأفريقية مع التركيز على دولة نيجيريا، اتضح أن تفرع الجماعات العرقية، وتنوع الثقافات واللغات وتداخل الظروف الجغرافية، وتأثير الخلفيات الاستعمارية المتعددة، يعد مسؤولاً عن مصاعب إقامة التعايش السلمي بشكل واضح، لاسيما في ظل تشكل العديد من الأنظمة والتكتلات السياسية المتباينة في المنطقة كمنظمة بوكو حرام وغيرها. كما إن نظم التعليم من أجل السلام ليست معدة بالطرق القويمة التي تصنع التعايش السلمي المنشود، ومع ذلك يظل التعليم هو من أبرز الآليات التي ينبغي أن يعول عليها في صناعة التعايش السلمي.

وفي عام ٢٠١٦ قام الشقران بدراسة حول مدى إسهام برامج الأنشطة الطلابية في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى، واستهدفت مناقشة دور الأنشطة الطلابية في تعزيز وترسيخ مفاهيم المواطنة، وحماية ووقاية الطلاب من الانحرافات الفكرية والسلوكية بما يحقق لديهم التمسك بالقيم المجتمعية والوطنية وذلك في المحاور الثلاثة الأساسية (تعزيز الانتماء الوطني – تعزيز المشاركة المجتمعية – تنمية الاعتزاز بالوطن). واتضح من نتائج الدراسة أن برامج الأنشطة الطلابية تسهم كثيراً في تعزيز مفاهيم المواطنة لدى الطلاب، وأنه ينبغي زيادة تفعيلها في الجوانب المهمشة التي قد لا تحظى بنفس التركيز رغم أهميتها مع

الاستمرار في ربط الأنشطة المختلفة بالمناهج والبرامج المدرسية التي ترسخ قيمة الوطن وأهمية حسن الانتماء الوطني.

وبينت الدراسة التي أجرتها نياز عام ٢٠١٧ واستهدفت من خلالها التعرف على المفاهيم والقضايا الخاصة بالتعايش السلمي ومدى وعي الطالبات الجامعيات بها لتقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في توعية الطالبات بمبادئ التعايش السلمي، واتضح أن دور الجامعات لازال محدودا وفقا لمتغيرات المستوى الدراسي والكلية.

كما بينت نتائج البحث الذي قامت به Galvanek And Planta عام ٢٠١٧ حول التعايش السلمي في مواجهة الصراعات التقليدية وغير التقليدية وآليات التصدي لها لصالح المؤسسة الألمانية ومؤسسة بيرجوف أن التعايش السلمي يمكن أن تكون له انعكاسات إيجابية على معالجة النزاعات إذا تم تقديمه بالطرق المناسبة واضحة المعاني ووفق إدارة فاعلة تتضح من خلالها المسؤوليات والتحديات والطرق المناسبة للتعامل معها، وتخللها الاحترام والبعد عن السعي خلف المناصب والزعامات وامتلاك القوة والنفوذ، أما إذا كانت هذه الأمور خارجة عن الصواب فإن التعايش السلمي سيكون له آثار سلبية وربما تتفاقم بسببه هذه المنازعات والصراعات.

وفي الدراسة التي أجراها Kolawole And Abu عام ٢٠١٧ حول الاستراتيجيات النفسية لصناعة التعايش السلمي في المجتمعات متعددة الثقافات الدينية من أجل التنمية المستدامة على الصعيد الوطني وخاصة في دول مثل نيجيريا، اتضح أن إقامة التعايش السلمي عملية صعبة لكنها ليست مستحيلة، وتتطلب آليات تعتمد على التنوير والتهيئة وتوظيف المصادر الإيجابية من أجل هذا الهدف.

وأجرى Rosyada دراسة عام ٢٠١٧ حول سبل تقديم التسامح السلمي والتعايش في التعددية الثقافية الإندونيسية واتضح من نتائج الدراسة أن الحكومة الإندونيسية طبقت سياسات وبرامج متنوعة لبناء التسامح والتعايش السلمي. فعلى الرغم من أن عدد سكان البلاد هو ربما رابع أو خامس أكبر تجمع سكاني في العالم، إلا إن السياسات التي تبنتها الحكومة الإندونيسية كان لها تأثير واضح على حسن التجانس والتكامل مستخدمة في ذلك مبدأ التسامح الديني. وهذا لا يعني أنه لا توجد مصاعب على الإطلاق، وإنما تم التدخل السريع في كافة المواقع التي قد يحدث فيها خرق للتسامح الديني بين مختلف الأطياف. ويقوم مفهوم التسامح في اندونيسيا على إلزامية احترام كل الأطياف لبعضها البعض، وأن كل جماعة يمكنها أن تمارس طقوسها الدينية بحسب معتقداتها، وأن يسعى الجميع للحفاظ على مبادئ الحقوق المدنية ذات العلاقة بالمواطنين، وأن يكون التسامح الديني وسيلة للوحدة الوطنية مع المحافظة على التنوع. كما يقوم التعايش السلمي في اندونيسيا على إلزامية احترام

الثقافات والامتناع عن الصراعات وعلاج الاختلافات بطريقة مشتركة، والتعاون مع الحكومة ومؤسساتها لمنع الفرقة والفوضى والصراع وترسيخ وتعزيز التعددية الثقافية في البلاد.

وأظهرت نتائج دراسة Munusamy عام ٢٠١٨ التي استهدفت مناقشة التحديات المعيقة للتعايش السلمي في الهند، أن أكبر المصاعب في إقامة التعايش السلمي في الهند التنوع الثقافي الديني الهائل، وعدم توافر التجانس السكاني الكافي، وعدم توفر جهود كافية من المؤسسات الاجتماعية لتعزيز هذا التوجه، وضعف القيادات، ومسائل تتعلق بطبيعة النظام التعليمي القائم، والتدخلات السياسية غير المنصفة، والمصاعب الاقتصادية الاجتماعية، وعدم توفر عناصر الوحدة الثقافية رغم التنوع، وغياب التطبيع الاجتماعي بين الأطفال والشباب، وممارسة مناشط غير دينية أصلاً، علاوة على غياب القيم وضعف المهارات لديهم.

وقامت نصر عام ٢٠١٨ بدراسة حول دور الأنشطة الصفية واللاصفية في التكيف مع الحياة الجامعية لدى طالبات السنة التحضيرية استخدمت فيها المنهج الوصفي، وطبقت فيها أداة استبانة لرصد مرئيات الطالبات، واتضح من نتائج الدراسة أن للأنشطة الصفية واللاصفية دوراً بالغ الأهمية في التكيف مع الدراسة الجامعية، علاوة على العديد من الآثار التي تتركها على حسن الاهتمام والانتماء للجامعة وإدراك الجهود الوطنية المبذولة لتوفير التعليم الجامعي، وأن التكيف مع الحياة الجامعية للطالبات له انعكاسات أخرى إيجابية على النجاح وحسن السير والانضباط.

وأجرت سلامة عام ٢٠١٩ بحثاً حول الدور التربوي للأنشطة اللاصفية في تحقيق التنشئة السياسية للتلاميذ في ضوء الحراك المجتمعي. واستهدف البحث التعرف على مفهوم التنشئة السياسية ومدلولاته وأهدافه وعناصره، ونوع الأنشطة اللاصفية في تحقيقها وآليات ذلك، ورصد المشكلات التي تحول دون ذلك. كما استهدف البحث عرض آلية مقترحة لتفعيل الأنشطة اللاصفية وخاصة نشاط البرلمان المدرسي بالمدارس الحكومية كوسيلة من أهم وسائل تحقيق التنشئة السياسية للتلاميذ. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والإحصاء الوصفي. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها أن المدارس الحكومية سجلت تفوقاً ملحوظاً في تفعيل دور الأنشطة في التنشئة السياسية للتلاميذ لاسيما بوجود بعض الخبراء والقياديين لإدارة هذه الأنشطة. كما اتضح أن العديد من المدارس تركز على أنشطة دون غيرها وخاصة الأنشطة الرياضية والفنية تحقيقاً لرغبات الأباء، وأن هناك حاجة ماسة لتدريب أو تأهيل القائمين على النشاط لحسن ممارسته من أجل تحقيق أهداف التنشئة السياسية المستهدفة.

وأوضح إبراهيم عام ٢٠١٩ أن للأسرة دورا بالغ الأهمية في ترسيخ قيم التعايش السلمي لدى الأبناء، وأن الأسرة هي من أهم المؤسسات المعنية بتحقيق الاستقرار والأمن الاجتماعي وترسيخ القيم الاجتماعية التي تعزز العلاقات الاجتماعية وتماسك المجتمع.

أما الخزرجي فقد أجرى دراسة عام ٢٠١٩ لرصد دور الجامعة في تعزيز المواطنة والتعايش السلمي ونبذ العنف، لمناقشة الواقع والآليات القائمة لذلك، واستخدم فيها المنهج الوصفي، واتضح من نتائج الدراسة أن الجامعة تقوم بدور جيد في ذلك، مع أن السمة الغالبة هي تقبل مفهوم التعايش السلمي، إلا إن هناك غموضا في بعض عناصر المفهوم، وأن أهم مقومات المواطنة الصالحة هي الولاء والحرية والحقوق والواجبات والديموقراطية.

واستهدفت دراسة براهمي عام ٢٠٢٠ تبين العلاقة بين المواطنة والتعايش السلمي الذي أصبح يعاني من العديد من التهديدات بسبب كثرة النزاعات والصراعات العرقية والدينية والمادية والسياسية، مما يشكل خطورة على الأمن والاستقرار والتماسك والتنمية، واتضح من نتائج الدراسة أن ترسيخ قيم المساواة والعدل والمشاركة الديمقراطية في الحياة العامة، علاوة على بعض القيم الاجتماعية الأخرى يوفر المناخ المناسب للتعايش السلمي والوئام الاجتماعي.

وأجرت العمري دراسة عام ٢٠٢٠ بعنوان "تصور مقترح لتطوير الأنشطة اللاصفية المدرسية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ دراسة حالة بالمدرسة المتوسطة ٢٥ بالمملكة العربية السعودية في شرق جدة". واستهدفت الدراسة التعرف على واقع الأنشطة المدرسية من حيث التجهيزات والإمكانات والخطط والبرامج ومدى كفايتها والمصاعب المقترنة بها، ومدى اهتمام الطالبات بها مع تقديم تصور مستقبلي لتطويرها. واستخدمت الباحثة أداة لقياس مجالات الأنشطة المدرسية بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واتضح من نتائج الدراسة أن الطالبات لديهن الرغبة في ممارسة الأنشطة المدرسية لأهميتها، وأنهن استفدن كثيرا من هذه الأنشطة وخاصة المهنية منها لرفد متطلبات حياتهن العامة، وارتأين أيضا ضرورة تمهين المناشط المدرسية بما يتوافق مع مطالب رؤية البلاد ٢٠٣٠.

وفي عام ٢٠٢٠ قام العفيصان بدراسة للتعرف على واقع الأنشطة الطلابية بجامعة المجمعة ودورها في بناء الشخصية المتوازنة للطلاب الجامعي في ضوء أهداف التربية الإسلامية، واستخدم المنهج الوصفي وقام بتطبيق استبانة على عينة قوامها ٣٧٧ طالبا وطالبة ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها أن الأنشطة الطلابية بالجامعة جيدة ومتنوعة ومواكبة للتطورات العلمية والتقنية، وأن أبرز

المصاعب التي يواجهها الطلبة هي ازدحام الجدول الدراسي، وقلة الحوافز، واتضح أن من أهم منافع الأنشطة على الطلبة غرس مبادئ الوسطية والاعتدال أو تعزيزها لديهم، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتعزيز الولاء والانتماء، والشعور بالمسؤولية الاجتماعية. وأوصى الباحث استنادا إلى رغبات عينة الدراسة بزيادة مساحة الأنشطة التي تساعد على الوقاية من التيارات الفكرية المتطرفة والمنحرفة ونبذ العنف والتعصب بين الطلاب.

وأجرى الجمالي بحثا عام ٢٠٢٠ حول التعايش السلمي وضرورته لتسوية العلاقات على المستويين الوطني والدولي، مع العمل على توضيح الأساس القانوني الدولي للتعايش السلمي في ميثاق الأمم المتحدة واستخدام في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، واستنتج الباحث أن التعايش السلمي هو أحد مقاصد الشريعة الإسلامية، وأن هناك دوما عقبات وعوائق تحول دون تحقيق التعايش السلمي، وأنه يمكن الاستفادة من نصوص ميثاق الأمم المتحدة لترسيخ مبادئ التعايش السلمي بين الأفراد والجماعات داخليا وخارجيا.

وبينت الدراسة التي قامت بها Tolera في إثيوبيا عام ٢٠٢٠ أن الدور الذي يمكن أن تقوم أنظمة التعليم من أجل السلام هو من أهم الأدوار التي تصنع التعايش السلمي في البلاد. حيث اتضح أن تطبيق سياسات عديدة في موضوع التعليم من أجل السلام في بعض المواقع قلل بشكل ملحوظ الصراعات الطائفية في البلاد قياسا إلى بعض المواقع التي لم تطبق هذا النوع من الخدمات التعليمية. وأوضحت الدراسة أن التعليم من أجل السلام يمكن أن يطبق في المناهج الرسمية والمناهج غير الرسمية وفي البرامج التدريبية أو التأهيلية وذلك في سبيل تعديل الاتجاهات والانطباعات النمطية والسلبية نحو رؤى جديدة ذات طابع إيجابي عن كافة الطوائف العرقية أو غير العرقية، وقد يكون من ضمن ذلك إقامة الحوار بين الأطياف المختلفة لإذكاء روح التفاهم بين الجميع. وأستخدم في هذه الدراسة المنهج النوعي.

أما الدراسة التي أجراها Ottuh And Onimhawo عام ٢٠٢٠ حول دور الدين في صناعة التعايش السلمي في نيجيريا، فقد اتضح منها أن الدين يعد من أهم آليات صناعة التعايش السلمي إذا تم تقديمه بعيدا عن الدوجمانية والطقوس والعبادات التي لا تنسجم مع الواقع خاصة إذا اقترن بتبنيان محتوياته السمحاء وتعليماته الروحية التي تحض على التجمع ونبذ التفرق، وتعين على الفهم الصحيح لرسالة السماء.

وأعد بوطايلة بحثا عام ٢٠٢١ عن المناهج التعليمية ودورها في تعزيز روح الانتماء الوطني عند المتعلم. واستهدف البحث التعرف على مدى مساهمة المناهج التعليمية بمختلف أنماطها في تفعيل التربية على المواطنة وتعزيز وترسيخ قيم روح

الانتماء الوطني لدى المتعلمين، ورصد بعض النماذج النظرية المناسبة لتفعيل دور المنظومة التربوية في ذلك، ومناقشة المصاعب التي تقف عائقاً أمام ذلك. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي (لتحليل الموضوع) وتوصل الباحث إلى أن المناهج التعليمية الرسمية هي المعنية بالدرجة الأولى بغرس مفاهيم الانتماء وحب الوطن والاعتزاز بالهوية الوطنية لدى المتعلمين، وأن نجاح هذا الدور يتوقف على مدى إيمان القائمين على العمل التربوي بأهمية المناهج في تحقيقه بما يعمل على بناء أجيال مرتبطة وطنياً بالهوية والعقيدة نظرياً وسلوكياً.

أما دراسة Sabater عام ٢٠٢١ التي تناولت أهمية التعايش السلمي، فقد أوضحت نتائجها أن ترسيخ هذا التعايش هو أحد أهم أركان المحافظة على الحياة الإنسانية. كما إن هذا الترسيع يتطلب التقنين القانوني والشرعي، والاتفاقات الدولية، وأن يكون هنالك التزام من قبل مختلف الأطراف بالسعي إلى إقامته والمحافظة على استمراره.

وأظهرت نتائج دراسة العريفي والدوسري عام ٢٠٢٢ التي استهدفت مناقشة دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة التعايش المجتمعي في ضوء الخبرات العالمية باستخدام الأسلوب الوصفي المسحي على عدد من طلبة بعض الجامعات ، وأن واقع دور الجامعات في ترسيخ مبادئ التعايش هو دور متوسط الفاعلية ، وأن من أهم معوقات ترسيخ هذه المبادئ قلة ارتباط مفردات المناهج الجامعية بثقافة التعايش ، وقصور تقديم بعض أعضاء هيئة التدريس للنشاطات التي تساعد على هذا الترسيع، كما اتضح من نتائج الدراسة أن هناك ضرورة لزيادة الاهتمام بتعزيز ثقافة التعايش استناداً إلى الأصول والجذور الشرعية من أجل حماية ثقافة الطلبة من الأفكار المتطرفة والمنحرفة.

وبينت دراسة Kende رغم أنها دراسة قديمة أن ممارسة مؤسسات المجتمع لتعزيز الوعي بالتعايش السلمي يشوبها العديد من الغموض وعدم الوضوح، وأنها تخضع لانطباعات ولظروف طارئة أكثر من خضوعها للعمق المعرفي والروحي العاطفي الثابت.

وأوضحت نتائج دراسة Matar عام ٢٠٢٢ أن التنوع الاجتماعي والتعايش السلمي في منطقة ذي قار Dhi Qar بالعراق لها انعكاسات على الجوانب المعنوية في المجتمع بحيث يصنع التسامح والتجمع عوضاً عن الكراهية والتشرد، وأن التنوع الاجتماعي من المفروض أن يكون عنصر قوة لا عنصر ضعف. وقد تم تطبيق المنهج الوصفي في هذه الدراسة من خلال أسلوب المسح علاوة على المنهج

التاريخي، وتم تطبيق الدراسة على جماعة الناصرية، وأعتمد الباحث في ذلك على الاستبانة والملاحظة والمقابلة.

الإطار النظري والإجابة عن أسئلة الدراسة

يخضع تشكيل الانتماء الوطني والتعايش السلمي عادة لكل من التربية بشقيها النظامي وغير النظامي (المقصود وغير المقصود) والتنشئة الاجتماعية بأبعادها ومحاورها المختلفة. وقد كانت التربية وسيلة للتنشئة الاجتماعية لزمان طويل، لكنها الآن أصبحت هدفها في حد ذاتها، وبهذا تسعى الدول المختلفة إلى تربية المواطن على هوية المجتمع الذي ينتمي إليه. ولذلك يأخذ تشكيل الانتماء الوطني والتعايش السلمي للفرد مظاهر تربوية متعددة كالتعليم الاجتماعي، والتطبيع الاجتماعي، وهذه المظاهر تتفاعل مع فطرة الفرد، وعوامل ومستويات النمو عنده الوراثية والمكتسبة. ومن هذا فإن كلا من الدين والتنشئة السياسية واللغة والمؤسسات الاجتماعية والبيئة بمقوماتها مسؤولة إلى حد كبير عن تكوين الانتماء الوطني والتعايش.

وعموماً، فإن نظرة الخبراء إلى أن أهم جوانب تعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي:

أن الانتماء الوطني هو إحساس بقيمة يعبر بموجبه الفرد عن ولائه وإخلاصه لمجتمعه. والانتماء الوطني هو مجموع السمات والخصائص والمزايا التي تحدد نمط الحياة في الوطن، وربما تميز المجتمع عن غيره من المجتمعات، مع الأخذ بعين الاعتبار أن أفراد المجتمع إذا ما أخذوا في الانسلاخ عن هويتهم الاجتماعية الثقافية، فإن الانتماء الوطني يفقد معناه، ويضمحل أثره. والانتماء الوطني هو بمثابة الأيديولوجيا التي تعكس السلوكيات الفردية والاجتماعية في سياساتها ومرتكزاتها الصريحة أو المستترة (أسعد، ١٩٩٢)، (أمين، ١٩٩٨).

ويشير العديد من الخبراء دوماً إلى أن أزمات الانتماء الوطني هي غالباً أزمات مواطنة. ويعني ذلك أن الانتماء الوطني هو رمز المواطنة، والدليل على أن الفرد أو الجماعة لازال لديهم الشعور بالولاء والانتماء للوطن حتى عند وجود مصاعب، أو اختلافات في الرأي، أو تغيرات وظروف طارئة. وكلما كان بناء الانتماء الوطني قوياً غير هش كلما قاوم الفرد كافة المؤثرات التي قد تستهدف تجريدته من انتمائه الصحيح (بكر، ١٤٣٤).

والانتماء الوطني يتجاوز حدود التلقي إلى مستوى الأخذ والعطاء، ويتعين على الفرد أن يكون عامل تقوية وترسيخ وتثبيت للانتماء الوطني من خلال دوره أو مجموعة الأدوار التي يضطلع بها لخدمة مجتمعه والدفاع والذود عنه. فالدفاع عن

الوطن يكون في المحافظة على مقوماته، وتقوية تماسكه، وترسيخ جذوره، وتأصيل مسالكه (الباهلي، ٢٠٠٩). وترسيخ الانتماء الوطني هو نوع من الالتزام والمسؤولية الفردية الاجتماعية من الناحيتين الرمزية والعملية يحتم على الأفراد والجماعات الوفاء نحوه في جميع المواقف، ومختلف الظروف، فهو ليس التزاما وقتيا أو عابرا، بل هو التزام ثابت، إلا إن الانتماء الوطني يقبل التطوير والمواكبة، فهو ليس سلوكا عصابيا جامدا، بل هو سلوك ديناميكي، وكثيرا ما تكون ديناميكية الانتماء الوطني سببا في رسوخه وصلابته واستمراريته (جلال، ٢٠٠٣)، (جمعية الشريعة، ٢٠٢٢). ولذلك يرى الخبراء أن الانتماء الوطني ليس انطباعات، أو أحاسيس غير عقلانية، أو موضوعات مبهمة في الشعور أو اللاشعور، بل هو بمثابة الاتجاه الراسخ الذي لا يقبل المساومة أو الإلغاء، لأن الخروج عن الانتماء الوطني يعني الخروج عن الجماعة والمجتمع، والشذوذ عنه. ولا يعني الانتماء الوطني نبذ الهويات الأخرى أو التعالي عليها سوى بالتقوى، كما لا ينبغي أن يكون الاعتزاز بالانتماء الوطني مدعاة للتعصب أو تنميطة للآخر وإقلا لا شأنه، فالأصل في المحافظة على الانتماء الوطني هو أن يكون مدخلا مهما في التعارف مع الآخر، ومن ناحية أخرى فإن الدراسة المتعمقة للحكمة الدينية وللتجربة الإنسانية تظهر بما لا يدع مجالا للشك أنه لا يوجد تفوق عرقي أبدا لصاحب هوية ما مهما علت مظاهر هذا العرق أو ذاك، و أن المعيار الأوح الذي كتبه الله للفصل بين الناس هو معيار التقوى، و الانتماء الوطني لا بد أن يتم ترسيخ جذوره وفقا لهذا المعيار حتى وإن ضل البعض عنه، فإن المحافظة على المعيار وتأمين تطبيقه هو دليل على أن الانتماء الوطني مبني على أرض صلبة متماسكة لا تضرها الاهتزازات ولا الثغرات، و لا الشطحات (الجابري، ١٩٩٨)، (جيدوري، ٢٠١٤)، (جمعية الشريعة، ٢٠٢٢).

ويدل الانتماء الوطني على تراكم معرفي اجتماعي يؤدي إلى نوع من السلوك التواتري أو إلى نوع من الثقافة الموحدة أو السلوك المتجانس الأصيل حتى وإن اختلفت مظاهره. وبمعنى آخر فإن الانتماء الوطني هو تجسيد لمبدأ المحافظة على الأنموذج الثقافي القائم الذي يؤثر في مستويات التكيف، ونوع الأهداف، والانسائية في النسق الاجتماعي الثقافي وقيمه. وربما يجوز القول بأن المحافظة على الانتماء الوطني عند الفرد وعند الجماعة تعزز بشكل دائم من قوة العلاقات الاجتماعية، وتحقق الأيديولوجيا الاجتماعية ببعديها الرمزي والواقعي (حرب، ٢٠٠٠).

ويعرف البعض الانتماء الوطني على أنه "معطى غير مكتمل الصورة، يؤثر في تشكيل ذهنية الفرد، وينتج عن عملية التطابق مع خصائص المجتمع ومنظوماته اللغة، والدين، والأيديولوجيا، والثقافة، والتراث، والقيم، والعادات، والتقاليد، وأي

منظومة اجتماعية أخرى، وتتبدى في سلوك الفرد، واختياراته، وأهدافه". ويرى المركز الوطني لأبحاث الشباب أن الانتماء الوطني يكتسب "أهميته من أنه يمثل حجر الزاوية في تكوين الأمم، لأنه نتيجة تراكم طويل، يعززه التراث والثقافة واللغة. وبشكل عام فإن تأصيل الانتماء الوطني مطلب تربوي حيوي يزداد أهمية في ظل المعطيات الثقافية العالمية، والتطورات التقنية المعاصرة، والتوقعات بتحولات جذرية على المدى القريب للتشكيل الثقافي الإنساني برمته. والمسؤولية هنا هي منوطة بالجميع، الشباب، وأعضاء الأسرة التربوية ومؤسساتها، وذلك في البعدين الوقائي والعلاجي (الحمد، ١٩٩٨)، (الهوراني، ١٩٩٨)، (حيدر، ١٩٩٧).

ونظرا لأن ثقافة الوطن هي المعين الذي يستمد منه أبنائها وقادتها وأقطابها الإعداد والتنوير، فإن التربية أصبحت أكثر عناية بتعزيز الانتماء الوطني وترسيخ جذوره. والتربية بحاجة إلى مسارين للعمل أحدهما يركز على المحافظة على قوة الثابت من أجل صد كل محاولات الغزو الثقافي الذي يستهدف طمس الانتماء الوطني، ويركز الآخر على إعادة الثقة والروح في صالح هذا الانتماء الوطني والتعايش السلمي الذي يعاني اليوم أزمات حقيقية، متعددة من خارج منظومته ومن داخلها على السواء. (خضر، ١٩٩٩)، (الخطيب، ١٤٤٤)، (الخطيب، ١٤٣٥).

وتتطلب العناية بترسيخ جذور الانتماء الوطني بناء عقليا وجدانيا روحيا لمبادئ الانتماء والمواطنة في قلب كل فرد، وتعزيز الحرية الفردية التي تمكنه من التكيف الاجتماعي الصحيح، هذا إلى جانب طاعة أولي الأمر، والمحافظة على العقيدة التي تدفعه إلى الامتثال المقنع للأوامر وللنواهي، والإيمان بالثوابت الأخلاقية، كما لا بد من منح الاستقلالية للفرد ليكون إيجابيا نشطا قادرا على المشاركة بفاعلية في مجتمعه مهما كانت الثغرات قائمة فيه. إن من الحكمة في الميدان التربوي أن يتم الربط بين التعليم والوطن، وتجسيد أهمية التعلم للوطن، وأهمية المتعلم كفرد في المجتمع، وأن وعي الفرد بالجماعة يتطلب الالتزام بمبادئها، والقيام بمسؤولياته نحوها. وتنمية مفاهيم المواطنة والانتماء تتطلب فهم المجتمع ودوره، وقضايا التنمية المجتمعية، وتجسيد قيمته الاعتبارية أمام غيره، وتأصيل التنشئة الاجتماعية فيه. ومن جانب آخر، فإن تنمية المواطنة والانتماء تعتمد كثيرا على نماذج القدوة الحسنة، والبيئة المشجعة، وعلى ارتقاء سلوكيات المواطنين، وعلى الحرية في إطارها المشروع. ولهذا يلزم لترسيخ جذورها تعزيز مبدأ تكافؤ الفرص، والعدالة الاجتماعية. وتكوين مقومات الرأي العام المبنية على الأسس المشروعة، هذا إلى جانب الارتقاء بالسلوكيات والممارسات اللفظية وغير اللفظية خلال عمليات التفاعل الاجتماعي. الارتقاء بالسلوك الأسري والتربية الأسرية باعتبارها نواة الانتماء والولاء للوطن

ويتطلب الانتماء الوطني تحقيق معاني التعارف بين الناس داخل المجتمع وخارجه، والالتزام بالقيم الخلقية السياسية والاجتماعية في مختلف الشؤون الفردية والمجتمعية. الوصول إلى مستويات عالية في تحصيل العلم والمعرفة والعمل بهما، جنبا إلى جنب، مع الاستعداد للعمل، وتهيئة الذات لفهم شروط العمل وظروفه وفرصه، وسبل النجاح في أدائه، واحترام مبادئه، وأهمية الإتقان فيه، وحسن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في النقل أو البث والنشر، والتبادل، والحوار، والعرض. ترسيخ مبادئ المواطنة الصالحة وقيمها في إطار مبادئ الإنسان الصالح كما وردت في التوجيه الإسلامي، (الخطيب، ١٤٢٥).

متطلبات تعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي عبر المناهج الصفية واللاصفية
وتعزيز الانتماء الوطني عبر التعليم يمكن النظر إليه من زوايا متعددة. إذ يتضمن الانتماء الوطني ترسيخ المواطنة السياسية، والمواطنة الاجتماعية، والمواطنة الثقافية على السواء بحيث يغطي ذلك العلاقة بين المواطنين بعضهم البعض، والعلاقة بين المواطنين والدولة. حيث يرى البعض أن التربية على المواطنة هي جبهة الدفاع الأولى عن الوطن (عميجان، ٢٠٢٢).

ولذلك يرى الشقران أهمية تقوية وتنويع المناهج الصفية واللاصفية التي تدعم تحقيق الانتماء الوطني (الشقران، ٢٠١٦).

ويرى فقهاء التربية أن المناهج التعليمية التقليدية يصعب تضمينها مقررات في الانتماء الوطني والتعايش السلمي، لكن لا بد من العناية بهذين المحورين في المناهج. وأفضل الأساليب لتعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي في الخبرات التعليمية يكمن في المناهج الصفية واللاصفية غير التقليدية. ويجب أن تتضمن الخبرات التعليمية في هذا السياق المعرفة والمهارة والقيم أو الاتجاهات، وأن تغطي الخبرات التعليمية كافة الجوانب السياسية والاقتصادية والدينية والثقافية والتقنية وغيرها. (Mdusena And Other, 2022).

ولعل من الأهمية بمكان أن تتم التربية على حقوق الإنسان في المجتمعات المحلية لأنها مدخل مهم لتحقيق الانتماء الوطني والتعايش السلمي. والتربية على حقوق الإنسان المختلفة تتم من قبل مؤسسات الأسرة والمدرسة والجامعة والمسجد وغير ذلك من مؤسسات المجتمع خاصة المؤسسات الإعلامية. ويؤخذ بعين الاعتبار أن تكون التربية على حقوق الإنسان في إطار النظم الشرعية والمدنية في المجتمع، ودون أن تكون تقليدا لما يمارس في بعض المجتمعات الأخرى المختلفة في العقيدة وفي العادات والتقاليد والقيم النبيلة (السهلي، ٢٠١٣) (موس، ٢٠٠٦).

وعلى الرغم من أن هناك آراء قديمة تعترض على تقديم التربية المدنية في التعليم العام، إلا إن ظروف الواقع، والمستجدات الثقافية تفرض تقديمها في المرحلة الراهنة من أجل تعزيز الانتماء الوطني، وصناعة التعايش السلمي. فقد بينت العديد من الطروحات العلمية أن التربية المدنية تزيد من فرص تعزيز المواطنة وترسيخ القيم والمبادئ الوطنية، وتوفير بيئة مناسبة للتعاون والتعارف والوئام، وتشجع على نبذ الخلافات النمطية، والأفكار التقليدية الانحيازية غير المبررة، وتحفز الأفراد على المشاركة السياسية والعمل التطوعي في مؤسسات المجتمع المدني، وتقوي الجبهة الداخلية (نورا، ٢٠١٣)، (فرحات، ٢٠٠٤)، (الصلاح، ٢٠٠٤)، (السيد، ٢٠٠٢)، (حامد وحسن، ٢٠٠٢)، (سعد، ٢٠٠٦)، (درويش، ٢٠٠٤)، (الخطيب، ٢٠٠٩).

وقد رأى بعض الفقهاء أن التعليم الذي يعمل على تعزيز التعايش السلمي يشمل تعزيز التعايش بين أهل الملة الواحدة، والتعايش بين أهل الملل المختلفة، والتعايش بين الدول المختلفة سياسياً، والتعايش بين القوى الاجتماعية المختلفة. ويتضمن ذلك إقامة التعايش وفقاً لقواعد الحقوق والالتزامات والتوازن فيما بينها ومن أهم هذه الحقوق الحرية والتسامح، والعدل، والوفاء بالعهد، أما الالتزامات فتشمل الطاعة، والنصرة والمساعدة، والجزية، والخراج والضرائب التجارية. كما إن التعايش في المنظور الإسلامي يغطي المعاملات كالطعام والتزاوج، والمودة والولاء ضمن توجيهات الشرعية في ذلك (العوضي، ٢٠١٥).

وأكدت جلسات وحلقات نقاش ندوة " المنهج الأخلاقي وتعزيز التعايش السلمي " التي نظمتها وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد بالتعاون مع جامعة ويلز في مدينة كارديف على عدد من أساسيات إقامة التعايش بين الأفراد والجماعات محلياً ودولياً. ومن أهم هذه الأساسيات ترسيخ الجوانب الأخلاقية باعتبارها معيار التعايش الصحيح، هذا إلى جانب تجنب بل والامتناع عن الإساءة إلى الرموز الدينية أو الوطنية أو الثقافية وغيرها وتجنب التعميمات والإساءات في التعامل مع الثقافات الأخرى، والالتزام بالموضوعية في التعامل مع التنوع والاختلاف، وتجنب ممارسات الازدراء والأفكار التي تحمل في ثناياها العنصرية والنمطية، مع العناية بالتبادل المعرفي بين مختلف الأديان والثقافات، واحترام الحرية، ونبذ التعالي بين الأعراق، والمحافظة على العهود والمواثيق، واحترام المواطنين وعدم الإساءة إليهم (وزارة الشؤون الإسلامية والدعوة والإرشاد، ٢٠١٧).

ويؤكد يالجن على أن الحياة المتسامحة والتعايش السلمي هما ركيزة التعارف والوئام والحياة الاجتماعية الصحيحة، وأنه يترتب على عدم التسامح وسوء التعايش أضرار اقتصادية واجتماعية وصحية ونفسية وروحية بالغة، وأن البداية تكون في

التسامح بين الأفراد والجماعات وأن يحرص الجميع على الحياة المتسامحة في كل المواقف والحالات (يالجن، ٢٠٠٧).

ومن أهم أسس إقامة التعايش السلمي توفر القناعة الكافية والإرادة الحرة والرغبة المشتركة لدى كل الأطراف لإقامته. كما إن هناك حاجة إلى قدر مكثف من التفاهم والاتفاق المشترك على أهداف التعايش السلمي وغاياته، وعلى التعاون من أجل تحقيقها، وعلى ترسيخ الاحترام المتبادل في مختلف العمليات، واللجوء إلى الحوار والتفاهم إذا حدثت اختلافات في الفهم أو في التطبيق (السعيد، ٢٠٢٠).

وهناك خمس مبادئ للتعايش السلمي هي:

١. الاحترام المتبادل للسيادة
٢. وحدة الأرض
٣. عدم الاعتداء على الآخر
٤. عدم التدخل في شؤون الآخر الداخلية
٥. المساواة وتبادل المنافع والمصالح

ومع ذلك يؤخذ بعين الاعتبار أن الحالات التي يكون فيها الصراع قاسيا وشديدا، وله نتائج وخيمة يصعب أو يستحيل إقامة مقاربات من أجل التعايش السلمي، لكن يظل من الأهمية بمكان اتخاذ خطوات تمهيدية عبر الاستفادة من القيادات المتزنة في الداخل أو الخارج في سبيل صناعة التقارب الذي يؤدي لاحقا إلى التعايش السلمي المنشود (Worchel And Coutant, 2008).

وبمعنى آخر، فإن هناك صراعات تقليدية وصراعات غير تقليدية يتطلب كل منها خطوات وإجراءات وآليات تناسب الصراع وخلفياته من أجل التعايش السلمي (Berghof Fovndation, 2017)، (Galvanek وآخرون، ٢٠١٧)، (European Commissiox, 2010).

وهناك طرق لقياس التعايش السلمي تناسب اختلاف المجتمعات بعضها عن بعض، خاصة تلك التي لديها قيم مختلفة متباينة (Ryuichi , 2017).

وقد اتبعت بعض المؤسسات التعليمية برامج تكاملية بنية بين أقسامها العلمية لصناعة السلام وفهم الصراعات، وإدراك حقائق التعايش السلمي من الدراسات العلمية (University Bulletin, 2011).

ومن هنا حرصت اليونسكو ضمن جهودها لتعزيز ثقافة السلام وحقوق الإنسان والديموقراطية على أن يكون المدخل لإقامة التعايش السلمي هو التعليم الموجه صوب السلام. حيث يتضح أن تعزيز العلاقة بين الثقافات بطرق ودية، والتضامن الفعال كأسلوب لقبول الآخرين، والحوار كوسيلة لكسر الحواجز القائمة على الكراهية التي

تفصل بين شعب وآخر أو جماعة وأخرى، واحترام الآخر كأساس، والتفاهم والسلام المتبادل هي موضوعات أساسية في التعليم من أجل السلام لصناعة التعايش. وفي تجارب بعض الدول العربية فإن الدور الذي يلعبه أهل البرلمان في الحكومة باعتبارهم ممثلين للشعوب يعد جوهرية في إقامة التعايش من خلال معالجة أسباب ودوافع التعصب، وتحجيم خطابات الكراهية، وتعزيز قيم التسامح والاندماج، وسن التشريعات المناسبة لذلك (مجلس الشورى، ٢٠٢٣).

وفقا لأحد تقارير منظمة العمل الدولية الصادر عام ٢٠٢١ حول التعايش السلمي والوئام الاجتماعي وإمكانية توظيف التعليم المهني والتقني في ترسيخه وتعزيزه، فقد ركزت المنظمة على استخدام الأنشطة المنهجية التكاملية لتزويد الدارسين بالمهارات الأساسية من أجل التضامن الاجتماعي، وأن تكون خبرات التعلم المستندة إلى العمل والخدمات المساندة لها موظفة من أجل المشاركة المجتمعية تحقيقا لإشاعة مبادئ التعايش السلمي في المجتمع (ILO, 202).

قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي والمناهج الصفية واللاصفية

من استعراض الأدبيات المختلفة في مجال الدور التربوي لتعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي، يتضح أن هناك مجموعات من القيم التي تعد أساسية في ترسيخ هذا التعزيز. ومن الأهمية بمكان القول بأن توفر هذه القيم جميعها له فوائد جمة على تعزيز الانتماء والتعايش السلمي في المجتمع، وإذا لم يتسنى إقامتها جميعها فلا بأس من التركيز على أكثرها. والجدير بالذكر هو أن القيم التي ترسخها المناهج الصفية واللاصفية خلال خبرات التعلم هي من ذلك النوع الذي يغذيه الأداء التربوي الجيد داخل مؤسسات التربية. كما إن القيم تتطلب إجراءات وآليات ديناميكية تكاملية تطبيقية إلى جانب منطلقاتها الفكرية النظرية. ومن هذا يتبين أن موضوعات الانتماء والتعايش ليست موضوعات تقليدية، وإنما هي موضوعات جوهرية يتوقف عليها نجاح موضوعات أخرى عديدة.

المهارات المستهدفة في مناهج التعليم الصفية واللاصفية لتعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي

تنقسم المهارات المستهدفة إلى المهارات المعرفية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات العاطفية. ولهذه المهارات أهمية خاصة في فهم وإدراك قيم الانتماء والتعايش، وتكاد تكون هذه المهارات قواسم مشتركة بين جميع النماذج المتبعة دوليا التي تستهدف تحقيق الانتماء والتعايش من خلال المناهج الصفية واللاصفية في التعليم. حيث اتضح أن من بين أبرز المهارات من أجل المستقبل مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين وقد اشتملت هذه المهارات على ما يؤكد أن من أهم ما يمكن

أن تستثمر فيه ترسيخ مبادئ التعددية الثقافية (جيان وآخرون، ٢٠١٩)، (الهمص، ٢٠٢٠)، (الوليد والشهراني، ٢٠٢٢)، (عرفة وأحمد، ٢٠٢٠).
فكلما امتلك الفرد هذه المهارات أو أغلبيتها كلما كان أقرب إلى ترسيخ وتعزيز قيم التعايش السلمي داخله، وتخطي النمطية بمختلف أشكالها.
مصفوفة أولية مقترحة لقيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي عبر المناهج الصفية واللاصفية

هناك نماذج متعددة لتصميم مصفوفات المدى والتتابع للمناهج الصفية واللاصفية، ومعظمها يساعد على الوصول إلى الأغراض المستهدفة من بنائها. حيث تعمل هذه المصفوفات على توضيح تدفق المفاهيم والأفكار الرئيسية الواردة في محتوى المنهج بصورة أفقية ورأسية لمستويات التعليم المختلفة. وهي بمثابة خريطة شاملة تمكن من رسم الأبعاد المستهدفة، وعادة تنطلق عملية التصميم من وثيقة المنهج إن كانت متوفرة، وهذه المصفوفات تجسد التعمق في تناول الموضوعات واختيارها وآلية تقديم المحتوى بشكل مناسب للمستويات التعليمية. كما تعكس المصفوفات التدرج والتوازن الكمي والنوعي والبساطة والوضوح والملاءمة للقدرات. والمقصود بالمدى هو توسيع محتوى المنهج عند مستوى معين من المعرفة، أما التتابع فهو عبارة عن ترتيب عناوين المحتوى على مدى زمني لتقوية استيعاب وامتلاك المهارات خلال ذلك المدى الزمني المستهدف. ومن الأهمية بمكان أن يتم تصميم مصفوفة للمدى والتتابع لرسم بعض المداخل لآليات لتفعيل المناهج الصفية واللاصفية لترسيخ أو تعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي. من أجل ذلك تم اقتراح مصفوفة أولية لهذا الغرض.

دور المؤسسات التعليمية في تأصيل الانتماء الوطني والتعايش السلمي:

إذا كان الانتماء الوطني والتعايش السلمي والاعتزاز بهما يمثلان أهم القيم التي تشكل التنشئة الاجتماعية الصحيحة، فإن ذلك مدعاة للعناية بموضوعهما، وسبل المحافظة عليهما والذود عنهما، مع العمل على مواجهة التحديات المختلفة التي من أهمها احتمالات تفكك هذا الانتماء الوطني والتعايش السلمي تمهيدا لاستبداله بقيم أخرى من خارج المنظومة الثقافية الأصلية. إن كلا من اللغة والدين والرموز، والمرجعيات الثقافية الأخرى هي مبعث الاستمرار والبقاء، ومن أبرز مهام مؤسسات التعليم أن تسعى بجدية فائقة لترسيخ جذورها. وبشكل أعم، فإن هذه المؤسسات لابد وأن تعمل على تعزيز الخصوصية الثقافية لدى طلبتها. وينبغي أن يؤخذ بعين الاعتبار أن أزمات الانتماء الوطني والتعايش السلمي ليست وفقا على أمة دون أخرى، ومعظم أمم الأرض اليوم لديها مشكلات جمة في المحافظة على ذلك. وواجب

المؤسسات التعليمية أن تعمل على إعداد الطلبة في سياق مكونات الانتماء الوطني والتعايش السلمي والخصوصية الثقافية، دون استبعاد الوعي بالمستجدات، (خليفة، ٢٠٠٧)، (زايد، ٢٠١٤)، (الزبيدي، ١٤٢٥) ويتم قيام هذه المؤسسات بدورها في هذا الإطار عبر الممارسات التالية:

أولا / المناهج والبرامج الأكاديمية: الصفية واللاصفية

يتطلب دور المؤسسات التعليمية في تأصيل الانتماء الوطني والتعايش السلمي لدى طلبتها عبر المناهج والبرامج الأكاديمية الصفية واللاصفية التالي:

أ- أن تشمل المناهج والبرامج الأكاديمية الصفية واللاصفية على المضامين والنصوص الشرعية الواردة في الكتاب والسنة التي تظهر سبل المحافظة على الانتماء الوطني والتعايش السلمي والاعتزاز بهما.

ب- أن ترسخ المناهج والبرامج الأكاديمية الصفية واللاصفية فرص امتلاك الطلبة للمهارات الأساسية التي هي أهم عناصر الانتماء الوطني والتعايش السلمي كاللغة العربية، والقيم الإسلامية، والأعراف الاجتماعية والعادات والتقاليد الإسلامية.

ج- أن تعزز المناهج والبرامج الأكاديمية الصفية واللاصفية اكتساب الطلبة المهارات التواصلية، ومهارات التفكير العلمي، التي تساعدهم على استيعاب جذور الانتماء الوطني والتعايش السلمي، والسعي بقوة لاستخدامها في الحياة الدارجة لتأصيل الانتماء الوطني والتعايش السلمي لديهم.

د- أن تعمل المناهج والبرامج الأكاديمية الصفية واللاصفية على تمكين الطلبة من التصدي، والمقاومة لمخاطر عديدة من شأنها أن تطمس الانتماء الوطني والتعايش السلمي، أو أن تذيب الخصوصية الثقافية بأسماء مستعارة كالحرية، والتقدم، والتنمية اللا محدودة، والانفتاح، ونحوها.

هـ- أن تكشف المناهج والبرامج الأكاديمية الصفية واللاصفية الأساليب والأدوات التي تستخدم من قبل الغير كنوع من الغزو الثقافي في الميادين المختلفة، وتبيان مخاطر الانسلاخ الثقافي في بوتقة الحداثة أو ما بعد الحداثة دون وعي وإدراك.

و- أن تعمل المناهج والبرامج الأكاديمية الصفية واللاصفية على تطوير استخدامات اللغة العربية في الجوانب العلمية والتقنية في مختلف المصطلحات، والإصرار على التحدث بها في جميع المناسبات وذلك في القول والعمل، وفي القراءة وفي الكتابة.

ز- أن يكون منهج التاريخ الإسلامي الصفي واللاصفي مقررًا أساسيًا في التعليم، ويتم تدريسه عبر آليات متطورة، مع حسن إخراج المنهج، ودقته، وشموليته، وتوفير آليات التقويم المناسبة فيه.

ح- أن تكون مقررات الثقافة الإسلامية الصفية واللاصفية وما هو في حكمها ذات مرجعية واضحة، قادرة على ضبط اتجاهات الطلبة، وتعزيز انتماءاتهم لوطنهم، بعيدا عن الزيغ والشطط، وتهيئ لإقامة التعايش السلمي.

ط- أن تتم العناية بتدريس التاريخ المحلي عبر النشاط الصفي واللاصفي للبلاد بأسلوب علمي جذاب دون مبالغت مع التركيز على الإنجازات والمكتسبات الوطنية، (الزهراء، ٢٠٠٧)، (السيد، ٢٠٠٦).

أساليب النشاط الصفي واللاصفي لتعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي:

تحتل أساليب النشاط الصفي واللاصفي أهمية قصوى في العمل التربوي، وكثيرا من يكون حسن استخدام الأسلوب مدخلا جوهريا في بناء الاتجاه وتعزيز قيم الانتماء الوطني والتعايش السلمي. وفي هذا السياق، فإن هذه الأساليب يجب أن تراعي ما يلي:

أ- رفع شأن المتعلم، وزيادة ثقته في نفسه، والاعتزاز بقيمته الاعتبارية، ومكانته في المنظومة الاجتماعية.

ب- أن تعمل أساليب النشاط الصفي واللاصفي على إطلاق طاقات الطلبة، وتوجيهها نحو ما يصل بهم إلى أعلى مستويات التعلم والإدراك.

ج- أن تتنوع أساليب النشاط الصفي واللاصفي وفقا لمتطلبات المقررات الدراسية، وأن تتمحور حول الطلبة.

د- أن تعزز أساليب النشاط الصفي واللاصفي لدى الطلبة استخدام مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة في إدراك معالم الانتماء الوطني والتعايش السلمي.

هـ- أن تبني أساليب النشاط الصفي واللاصفي الاقتدار المعرفي لإدراك قيمة الوطن، وأهمية المواطن، وممارسة العمليات العقلية في فهم البيئة الثقافية المحيطة، والأخطار التي تترصدها.

و- أن تعمل أساليب النشاط الصفي واللاصفي على تنمية حب المعرفة، ورفع مستوى الرصيد التحصيلي في إدراك أهمية نظريات العلم والثقافة والتربية في ترسيخ جذور الانتماء الوطني والتعايش السلمي.

ز- أن تعمل أساليب النشاط الصفي واللاصفي على تخطي مصاعب تقادم المعرفة، أو قلة المعرفة بالشأن الثقافي الحضاري، أو الإبقاء على المعرفة عند حدودها

- الأولى دون تطوير على شكل موروث معرفي لمجرد أنه موروث دون انتقاء، أو تكيف للواقع والمستجدات.
- ح- أن تعزز أساليب النشاط الصفي واللاصفي مبدأ التكامل المعرفي بين العلوم، وربط المعرفة بالواقع والمقدرة على تحليله واستنباط العبر والأحكام منه، والقدرة على المعالجة أو التصحيح الذاتي، وإدراك ديناميات التغير.
- ط- أن تتخطى أساليب النشاط الصفي واللاصفي التدريس المستند إلى التلقين المرتبط بمسلمات أو افتراضات غير قابلة للبحث والتحليل، أو الفوقية في الطرح والعرض مع إبقاء الطالب في هامش التبعية المعرفية وترسيخ جذور الذهنية المغلقة عنده، بحيث يكون هنالك انفتاحية، وحوكمة جديدة للمعرفة، واكتساب للمنهجية العلمية الذاتية في فهم الظواهر.
- ي- الالتزام في استخدام أساليب النشاط الصفي واللاصفي بمعايير التدريس الحديثة المتطورة المتبعة في أرقى المؤسسات العلمية في الساحة الدولية (الشامي، ١٩٩٧)، (شحاتة، ١٤٢٤).
- ومن الأنشطة الصفية واللاصفية التي يمكن تعزيزها وتبنيها من أجل تعزيز الانتماء والتعايش السلمي خارج إطار المنظومة التقليدية المناشط التالية:
١. نادي الثقافة الزراعية. وعادة ما يقوم المشترك والمشاركون والمشاركات في هذا النوع من الأنشطة بالعمل على اكتساب المهارات القيادية وزيادة الوعي الاجتماعي بأهمية الزراعة وانعكاساتها على الصحة العامة، والشراكة في الأعمال الزراعية، وخدمة المجتمع الزراعي وأنشطة التنسيق والبستنة وري المحاصيل ونحوها. وهناك يتم توظيف هذه الأنشطة في تحقيق العديد من أهداف التعايش السلمي المقررة.
 ٢. نادي القوة العاملة. وعادة ما ينخرط في مثل هذه الأندية كل من الطلبة والمعلمين وأرباب العمل، وذلك بهدف تقدير الأفراد المنخرطين في مناسبات القوى العاملة. وتشمل أعمال هذه الأندية على تقديم برامج تعليمية، وتنظيم مناسبات، وإقامة منافسات تختص بمساندة التخطيط المهني للمستقبل وإثارة حافزية الأعضاء على أن يكونوا أصحاب مستوى عالمي في فهم العمل والمواطنة وتحقيق الانتماء والعمل المشترك.
 ٣. نادي النشاط المهني. وتعمل هذه الأندية على تسخير المناهج الصفية واللاصفية لترسيخ وتعزيز تكوين القيادات والوسطاء في سوق العمل في ميادين التسويق والمال والتمويل والضيافة والإدارة في مستوى المدارس والكليات.

٤. نادي المجتمع. والمهمة الأساسية لنادي المجتمع هي تحفيز الأعضاء على احترام البيئة المحلية والسكان الذين يقطنونها، وتقدير الثقافات المتنوعة ورصد المتشابهات بين الثقافات وتخطي الفوارق النمطية. ويسعى النادي عادة إلى تهيئة بيئة وأجواء نظيفة بحيث أن كل من ينضم للمدرسة أو الكلية يشعر بأنه مرتاح وبأنه يحظى بالقبول، وأنه جزء لا يتجزأ من المدرسة أو الكلية. كما يمكن لمثل هذه المناشط الصفية واللاصفية أن تكون دعماً في المواقف الاجتماعية التي تتطلب التأييد والمواظرة عند حدوث إخفاقات في إقامة العدل، أو عند ثبوت النمطية والكراهية غير المبررة، أو عند ممارسة الضغينة والتهميش للبعض، وإذكاء روح التعاون البناء على الخير وعلى الفضيلة وعلى الحس الاجتماعي والتقدير، وتشتمل المناشط على قدر معين من التعليم والثقافة والتوعية بشأن الثقافات المتعددة، والأديان والعقائد والاختلافات.
٥. نادي الحوار. والمناهج الصفية واللاصفية في هذا النوع من الأندية تعمل على تزويد الأعضاء بفرص تنمية التفكير الناقد، والخطابة، ومهارات الإقناع والحوار، ويتم اختيار موضوعات للحوار ذات أهمية لترسيخ الانتماء الوطني والتعايش السلمي.
٦. نادي الدراما Drama Club. وهو نوع من الأندية المرتبطة بالمناهج الصفية واللاصفية في مؤسسات التعليم يستهدف إكساب الطلبة المهارات الإبداعية، والمهارات الشعبية، وفرص المشاركة المجتمعية لنقل رسائل مباشرة أو غير مباشرة ترسخ الوئام الاجتماعي والتعايش السلمي من خلال إبداعات الأعضاء سواء كان على شكل مسرحيات أو مقاطع فيلمية أو صور متحركة أو أعمال إنتاجية فنية، أو إقامة الاستعراضات المدرسية أو الفنية.
٧. نادي البيئة. وتعمل نوادي الأنشطة الصفية واللاصفية هنا على توفير معلومات عن أهمية المحافظة على البيئة، والأخطار التي تحيط بالبيئة وسبل التصدي لها، وأهمية أعمال التدوير وإعادة التدوير، والصيانة، وإقامة بعض العشاش أو الصناديق لحماية الطيور وغيرها، ومنافع الترفيه في المواقع المفتوحة، وتنظيف الشواطئ، والعمل مع الآخرين الذين يحملون نفس التوجهات، وأخطار الأسمدة الكيماوية مقارنة بالطبيعية. وأحد أهم الأهداف هنا هو العمل التعاوني المشترك، والإحساس بالوحدة رغم التنوع.
٨. نادي الفروسية. ويمكن للمناشط الصفية واللاصفية في مجال الفروسية أن توفر العديد من الفرص لتعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي عبر تقدير الفروسية والفرسان في مواقع مختلفة، وتبيان قيمة الخيل وأهميتها للإنسان وكيف أن الخيل

يمكن تهجينها لإنتاج سلالات متميزة، وأن بني البشر يمكنهم أن يرتقوا من خلال التعارف والامتزاج تأسيا بالخييل، هذا علاوة على رصد أسماء الخيل، ومواطنها، والجهات الأكثر عناية وتقدير للخييل، وكيف أن الخيل معقود بنواصيها الخير إلى يوم القيامة.

٩. نادي الأفلام. ويمكن أن تشتمل أعمال هذا النادي على إنتاج أفلام أو مقاطع فيلمية متنوعة لتبيان أهمية الوثائق الاجتماعي ومنافع التعايش السلمي، وسبل الشراكة والتعاون بين الأطياف المختلفة بالمجتمع، وأهمية التكامل والتضامن والوحدة الوطنية والانتماء إلى الوطن ومواجهة الصعاب ومواجهة مشتركة، وجدوى الاختلاف ومنافعه وعلاقة ذلك بإقامة التعايش والتعارف بين الناس.

١٠. نادي خدمة المجتمع. ويختص النادي عبر مناهج النشاط الصفي واللاصفي بتقديم الخدمات الاجتماعية المتنوعة في حقول متعددة بالمجتمع. ويكون أحد أبرز أهداف هذه المناشط غرس الولاء والانتماء للوطن، وتعزيز التعايش بين مختلف الأطياف فيه. وهذا النوع من الأندية يمكن أن يقوم بأدوار كثيرة لصناعة الانتماء والتعايش، ويمكن أن يوظف العديد من القيادات في مناشطه المختلفة.

١١. نادي الرياضيات، وأندية العلوم، والاجتماعيات، واللغات، والتربية الفنية، والتربية البدنية، والأدب، والحاسوب، والدراسات الشرعية والإسلامية ونحوها، وجميع هذه المجالات يمكن أن توفر مناهج للأنشطة الصفية واللاصفية لغرس الانتماء الوطني والتعايش السلمي إما بشكل مباشر أو بشكل تكاملي فيما بينها.

وهناك نماذج من الأندية التي تعبر عن الأنشطة الصفية واللاصفية لا تقل أهمية عن غيرها كأندية الفنون، ونادي العمل السياسي، ونادي التصوير أو الصور الفوتوغرافية، وأندية التزلج (على الألواح أو العجلات أو على الجليد أو على الرمل)، ونادي اللياقة البدنية أو نادي حمل الأثقال، ونادي الكتاب السنوي، ونادي ألعاب الفيديو، وغير ذلك من الأندية التي تنتشر في العديد من البرامج الدراسية في أنحاء العالم. وفي بعض البلدان التي توجد بها ظروف طبيعية غير عادية كالأودية، والأنهار، والشواطئ، والصحاري، يمكن تشكيل أندية لكل فرع من هذه الفروع، وكذلك بالنسبة لبعض أنواع المحصول الزراعي كالنخيل والتمور، والزيتون، وبعض الفواكه، أو المحصول الحيواني كالماشية أو الإبل والأبقار ونحوها.

غرس التجانس الثقافي لتعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي:

تنزايد وتيرة المنافسة، والصراع، والاختلاف، والتشردم أو التكتل، اليوم، عوضا عن التعاون، وعن التكامل، وعن التكافل، والتواد، والتراحم. وربما تكون المصالح الفردية غالبية في سياق الممارسات الاجتماعية المعاصرة، هذا فضلا عن

اشتداد حدة الركض خلف الطموحات بأي ثمن، وتعرض العديد من الأفراد في بعض الحالات للاستبعاد أو للتهميش أو للعزلة، وهي مؤشرات دالة على تناقص الاعتزاز بالانتماء الوطني والتعايش السلمي. كما إن نزوح الأفراد من مناطقهم الأصلية إلى مناطق أخرى عبر الهجرة المكثفة، وسعي وراء الفرص، رفع معدل المعاناة عند كلا الطرفين، المهاجر، والمستقبل، وزاد الضغط على الخدمات والمرافق، والوظائف، وأصبحت الفرص قليلة أو نادرة، وظهرت أنماط من التنشئة الاجتماعية غير المتجانسة، وبدأت تحل ثقافة الجزء مكان ثقافة الكل. ومن جانب آخر فإن هناك تراجعاً في الاهتمام بغرس قيم واتجاهات الأجيال السابقة في الجيل الجديد، وتنامت الفوارق الطبقية بالمجتمع، وتزايد حجم اللامبالاة، أو الاستسلام للواقع بحلوه وبمره، كما زاد حجم الانسحاب، وتفاقت العزلة، وخرج الجيل المعاصر من الموظفين ونحوهم بأفكار مغايرة لأفكار الجيل السابق، وهكذا. ومهمة التعليم اليوم هي في غاية الحساسية والصعوبة وذلك في المقدرة على إعادة بناء التجانس الثقافي، وترسيخ جذور الانتماء الوطني والتعايش السلمي القائم على مبادئ الوحدة الوطنية والتعايش السلمي والتعددية الثقافية. ويمكن أن تقوم فعاليات النشاط الصفي واللاصفي بالمؤسسات التعليمية بالعديد من المهام في إذكاء دورها لإقامة التجانس، من ذلك (العاني، ١٤٣٠)، (العبد القادر، ١٤٣٠)، (العطية، ١٤٣٤):

- تجسيد نماذج القدوة الحسنة في المحافظة على وحدة المجتمع وتماسكه.
- تقديم برامج نشاط حديثة لمساعدة الطلبة على فهم الحياة السياسية الداخلية لمجتمعهم.
- توفير البرامج التوعوية عبر النشاط الصفي واللاصفي بمستوياتها وأنماطها المختلفة لردع أي هوة ثقافية بين أفراد وشرائح المجتمع.
- تصحيح المفاهيم الخاطئة حول الناس والقيادة والتاريخ، والحضارة، والقضاء على الأفكار النمطية المصاحبة لهذه المفاهيم عبر المناشط الصفي واللاصفي.
- تعزيز النشاط الصفي واللاصفي قيمة العمل التطوعي، وإتقان العمل.
- تعويد الطلبة على الشفافية والموضوعية في القول والعمل من خلال التعلم الصفي واللاصفي.
- تنقية العادات والتقاليد الاجتماعية من العناصر الثقافية التي تخلف الجفوة والفجوة بين الأجيال.
- العمل على تقديم مناهج نشاط صفي أو لاصفي يساعد على تطوير التراث الثقافي، وإعادة إنتاجه، وتصديره بمعايير نوعية جديدة، واستلهام العبر والحكم من ورائه.

- أن تسعى برامج النشاط الصفّي واللاصفّي لترسيخ أهمية نبذ ممارسة سلوكيات من شأنها خلق الصراع الاجتماعي كموضوعات المساواة بين الرجل والمرأة، والحقوق، والتمييزات الطبقية، أو سوء استغلال السلطة والنفوذ، أو المحسوبية ونحوها.

- تعزيز برامج النشاط الصفّي واللاصفّي احترام القدر المتفق عليه من التراث الثقافي المشترك بين جميع شرائح المجتمع المحلي، دونما نظرة دونية لأي من ذلك، والمحافظة على المكتسبات التراثية من الذبول أو الاندثار.

إعادة بناء الشخصية الوطنية من أجل الانتماء والتعايش السلمي:

ويمكن أن يتم توظيف مناهج وبرامج النشاط الصفّي واللاصفّي في ذلك من خلال ما يلي:

أ- تطوير أساليب التفكير والتعبير عند الطلبة من أجل تعزيز المقدرة على فهم التراث، والدفاع عنه بطرق علمية مناسبة دون مبالغة في تمجيد الذات.

ب- تجريد الطلبة من التبعية الثقافية لكل ما هو أجنبي على حساب كل ما هو محلي على اعتبار أن ما هو محلي هو الأصلح، وزيادة ثقة الطالب في المحلي والمحلية والوطني والتعايش السلمي رغم أوجه القصور المحتملة.

ج- السعي لإلغاء المتناقضات في الثقافة بين الذات والآخر من أجل بناء الذهنية القادرة على فهم الذات واستيعاب الآخر.

د- تعزيز ربط الدين الإسلامي بشؤون الحياة كلها باعتباره المرجعية الأساس لمختلف جوانب الثقافة والتنشئة في المجتمع، بغض النظر عن تيارات الحداثة وما بعدها.

هـ- المحافظة على مبدأ استمرارية الثقة بمبادئ الإسلام، وعود الرحمن جل في علاه الذي وعد بحفظ الدين، والمسلمين، وأن العبرة بخواتيم الأشياء، وأن الغد سيكون لصالح الإسلام وأهله مهما زادت الضغوط والهجوم، واشتدت الأحداث.

ز- تمكين الطلبة من إعادة النظر، أو أعمال المراجعة الدقيقة لمفهوم الانفتاح وممارساته، إدراك ضوابطه المختلفة. ذلك أن هناك من يؤكد على أن العولمة الثقافية والحداثة وما بعد الحداثة المعاصرة تتجه إلى بناء هوية ذات جديدة، تتسم بالعلمية هدفها هو تضييع الانتماء الوطني والتعايش السلمي مما يقلل من فرص توسيع نطاق الانتماء الوطني والتعايش السلمي ليصبح مهمشاً، ويكون الفرد في ظل ذلك غير مجبر على الالتزام بمختلف مكونات هويته الثقافية الأصلية. وبمعنى آخر فالهدف هو إلغاء التنوع الثقافي الذي أراده الله للبشر للتعرف، واستبداله بنمط ثقافي جديد موحد لا يدين بالولاء إلا لهذا النمط ومكوناته، وهو

نمط يقوم على الاستهلاك المفرطة، ويجعل للفرد الحرية في بناء نموذج الانتماء الوطني والتعايش السلمي الذي يراه مناسباً لذاته، البعيد عن القيم الروحية (العودات، ٢٠١٠)، (قويدر، ١٤٣٤).

المراجعة العلمية لطرائق تشكيل الذهنية الإنسانية من أجل تعزيز الانتماء والتعايش:

ذلك أن الأفراد في المجتمع تتشكل ذهنياتهم بطريقة ما في ظل اعتبارات عديدة، فينشأ الذهن على آليات ومكونات قد لا تساعد صاحبه على النجاح في الحياة. لذلك فإن برامج النشاط الصفي واللاصفي في مؤسسات التعليم يمكنها أن تقوم بصياغة جديدة لأساليب تشكل الأفكار، تجتمع فيها الجوانب الروحية والنفسية والتربوية والاجتماعية في عمل تكاملي فاعل. ويمكن لهذه المؤسسات في هذا السياق القيام بتعليم الطلبة طبيعة تفكير الإنسان، وأسلوب فهمه للآخرين وتفسير سلوكياتهم، والعوامل المؤثرة في ذلك سلبي وإيجابي، والعواطف وعلاقته بالتفكير وتشكيل المفاهيم. فقد أوضحت الدراسات الحديثة في الموضوع أن عقلانية الفهم الإنساني قد تكون نسبية، وأن حجم المعلومات الواردة إلى الذهن أكبر من مهارة الفرد على حسن التعامل معها واتخاذ القرار الصحيح، وأن كثيراً من المعلومات التي تصل للفرد قد لا تصله بمضمون سليم، مما يؤثر في قدرته على الانتقاء، أو الوعي، أو الاهتمام، أو التفسير الصحيح، أو تشكيل الاتجاهات لديه، أو الالتزام بالعقائد التي ينتمي لها.

كما إن مؤسسات التعليم مطالبة بتطوير مهارات الطلبة في جوانب الإدراك الاجتماعي التي تتضمن مشاعر الفرد وأفكاره حول ذاته، وانطباعاته حول الآخرين، وتغيرات الأفكار والمفاهيم حول عمليات التفاعل الاجتماعي، والمساعدة في تعزيز اكتساب الطلبة مهارات فهم حوافز التفكير ومثيراته في الحياة اليومية الدارجة، وكيفية عمل الذهن عفي سلوكيات القناعة والإقناع، وتغيير الاتجاهات، وسبل تكوين العلاقات الشخصية (الوحدة، التجاذب، النفور) وعلاقتها بالصحة والتكيف وتكوين الشخصية جنباً إلى جنب مع مساعدة الطلبة على فهم سلوكيات الدور الاجتماعي، وسبل الحصول على العضوية في الجماعة التي يرغب أن يكون طرفاً فيها، ومعايير الانتماء للجماعة، وإشكاليات التعصب وسبل التغلب عليها، والسلوكيات الخاطئة والعدوانية وانعكاساتها على الفرد والمجتمع، وإدراك العمليات الذهنية للتفاعل، وللتعاون، وللمساعدة للغير، وفهم العمليات العاطفية (كيغان، ٢٠٠٤)، (المشعان، ١٤٣٤)، (المعمري، ٢٠٠٦).

ومن المهم في هذا الصدد أن تعمل مؤسسات التعليم والتربية بروح تكاملية لتغطية المناهج الصفية واللاصفية في تعزيز وتوسيع نطاق مبدأ تكافؤ الفرص الثقافية لجميع بحيث يتمكن الجميع من الحصول على قدر من الثقافة يمكنهم من التمتع بها في حياتهم داخل مجتمعهم وخارجه، وذلك من خلال إزالة الأفكار المبنية على البدع والأساطير والروايات المتناقلة دون علم، والفوارق الثقافية، مع تعزيز ونشر المناخ الثقافي الحر المنضبط. كما يتعين على هذه البرامج أن تكون منبرا للتثوير السياسي، وتوجيه حركة الإصلاح، والمشاركة في رسم السياسات، وبناء وبلورة المناخ الشورى العملي في مجتمعها المحيط داخلها وخارجها، وتأسيس المواطنة، ومكافحة التحلل الأخلاقي، والتفكك الأسري، وسلوكيات العنف والتمرد والجريمة والبطالة والتعصب، والفساد الإداري والمالي، وترسيخ إدراك الطلبة لمفهوم الحقوق، ولمفهوم الواجبات، وللعلاقة بينهما. وقد يكون الحكمة أن تتجه البرامج والمناهج الصفية واللاصفية نحو تطوير آليات التنشئة الاجتماعية، والتنشئة الثقافية، والتنشئة السياسية لمساعدة الطلبة على تفهم الدور الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية، والإبداع، وتقوية الروابط الأسرية وحسن بناء الأسرة، وتقدير مؤسسات المجتمع المدني وأعمالها، وإنجازاتها، وغرس مفاهيم الشراكة المجتمعية خاصة برامج التربية المدنية.

وهنا لابد وأن تسعى البرامج التعليمية في النشاط لبناء ميثاق أخلاقي للفكر بداخلها يكون نبراسا للممارسات والسلوكيات المختلفة، ويربط بين العلم والأخلاق، ويحقق الرقي الخلفي، ويعلي الجانب الإنساني والضمير، وقبول الآخر، بطريقة عملية واقعية، مع العمل على معالجة المشكلات الأخلاقية القائمة، وفهم المعايير الأخلاقية والعمل بها.

لقد أوضحت التجارب العالمية، والدراسات المختلفة أن توفر الحدود المناسبة من الخدمات التربوية والتعليمية للأبناء أو للطلبة يزيد من اعتزازهم بمحيطهم الاجتماعي، وبأهمية الاستعداد لخدمة الوطن، وتهيئتهم لتحمل المسؤوليات الاجتماعية، وحسن الإعداد لها، والرغبة في المحافظة على قيم المجتمع وتراثه، الأمر الذي ينعكس إيجابا على اعتزازهم وانتمائهم إليه والاندماج مع سائر الطوائف فيه اندماجا أخلاقيا موضوعيا مستمرا.

المناهج الصفية واللاصفية وتحسين السلوك الاجتماعي

يرى الخبراء أن التأكيد على الذات الاجتماعية، والكرامة الإنسانية يحقق التربية على الانتماء الوطني والتعايش السلمي، وأن القدرة على الإبداع الجماعي، وإبراز

الذاتية وسط الجماعات الأخرى المختلفة في السياق والأيديولوجيا إنما تكون عبر التربية على الانتماء الوطني والتعايش السلمي لذا. فإن من الأهمية بمكان تأصيل عمليات التنشئة الاجتماعية. ومن هذا المنطلق فإن مظاهر الانتماء الوطني والتعايش السلمي في السلوك الاجتماعي هي جوهرية، ويتعين على المناهج الصفية واللاصفية أن تأخذ ذلك بعين الاعتبار على النحو الآتي:

١. الالتزام بالمسؤولية الاجتماعية:

حيث تقوم المناهج الصفية واللاصفية بتعليم الطلبة طبيعة الدور الاجتماعي الذي يرسم حدود المسؤولية الاجتماعية، ويعمق أثرها لديهم. ويندرج تحت ذلك أيضا إدراك مفهوم الشراكة والانتماء. حيث إن الإحساس بالآخرين يتضمن انغماس الفرد في الشأن الاجتماعي، والعمل لصالح الجماعة التي ينتمي لها. وقد رأى الخبراء أن هناك أربعة مصادر تحرك دافعية الفرد نحو المسؤولية الاجتماعية هي:

- البيئة المساندة، وتشتمل على حسن رعاية الأسرة للأبناء والاهتمام بهم، مع الموضوعية في التواصل بين أفرادها، ودفء العلاقات والاهتمام الإنساني المشترك.

- توفر نموذج القدوة الحسنة. فالأفراد يحبون مشاهدة نماذج القدوة الحسنة وهي تعمل، أو وهم يرون مآثرهم. فكلما كان النموذج أمامهم ماثلا، كلما شجعهم ذلك على الالتزام بالمسؤولية.

- إفساح الفرصة لإبداء الرأي. فالأفراد يحبون ما يشعرون أنه جزء من كيانهم الفكري، وليس مجرد إتباع الرأي بحسب نموذج السلطة أو الرئاسة أو لمجرد أنهم أتباع.

- أن يكون الأفراد مشاركين عمليا في المواقف المستهدفة. فالانتماء والتعايش السلمي هما قضيتان عمليتان وليستا مجرد تنظير. والمسؤولية الاجتماعية ليست نظريات وأفكار، وإنما هي ممارسات وسلوكيات عملية (عوض، ٢٠١٧)، (كتيا، ٢٠١٧)، (الأحمد، ٢٠١٥).

٢. العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص:

إن كلا من اللاتجانس الاجتماعي، واللاتكافؤ في الفرص ينعكسان سلبا على الانتماء الوطني والتعايش السلمي. ومختلف السلوكيات والممارسات التي تصنع الفوارق الاجتماعية هي مدعاة للاغتراب الثقافي الداخلي بالمجتمع. فكلما أحس الفرد بأنه معترف به، وأنه محسوب ضمن المحسوبين، وأنه لا فرق بينه وبين غيره إلا بالتقوى، كلما أحس بانتمائيته، وأصر على التمسك بها والاعتزاز بها. ولا يجوز

شرعا ولا قانونا أن يعمد بعض الأفراد على خاصة الذين هم في مستوى القيادة أو النفوذ إشاعة الفتنة بين الناس من خلال زيادة الأعباء عليهم، وإخضاعهم لضغوط الحياة المادية والمعنوية، والتأثير السلبي على جودة الحياة لديهم بأي حجة من الحجج. وبقتضي ذلك تطوير منظومة الحياة الثقافية، وإشاعة حالة كافية من الرضا عن الأوضاع المحلية، وترسيخ جذور الاستقرار والأمن والسكينة، وتوفير الضبط الاجتماعي، ومعالجة التهميش الاجتماعي، ومعالجة ضعف الحصانة الاجتماعية، وتطوير مفهوم التقليد والمحاكاة للغير بما يحقق التوازن بين ما هو مطلوب وبين ما هو مرغوب، ومواجهة حالات التمرد والعصيان والانسلاخ من الجذور الثقافية الأصيلة (مغيث، ٢٠١٦).

٣. التعامل الحذر مع مشكلة الازدواجية:

يسعى العلماء منذ أمد بعيد إلى تفسير الظواهر الاجتماعية المتعلقة بالأفكار، وقد طرأت على الساحة اليوم معضلة من أشد المعضلات الاجتماعية وهي معضلة الازدواجية، وتعني الازدواجية هنا تعدد أنماط السلوك وتناقضها ما بين موقف وآخر، وترتبط هذه المعضلة في مواقف كثيرة بمدى المكسب أو الخسارة الذي يتحقق من جراء هذا التعدد السلوكي. كما إن الطبيعة الزمنية لبعض الحالات تشد عند بعض الأفراد سلوكيات متناقضة، فتراه في فترة ما يسلك السلوك الصحيح، وفي فترة أخرى يسلك سلوكا مغايرا ولا يكاد يستقر على رأي، واختلاف ظروف المكان لا تقل أثرا في سلوكيات البعض أيضا، ومن أهم العوامل المؤدية للسلوك المزدوج الحالات النفسية والمزاجية المتغيرة، والمواقف الصعبة التي يمر بها الأفراد.

تبدل الأطراف الأخرى تجاه الطرف الأول، والظروف الزمانية والظروف المكانية، والرفاق والزملاء والأصدقاء، ومحاولة كسب رضاهم، وأساليب القسر والإلزام التي تمارس من قبل البعض على غيرهم، والمصالح الشخصية. والتكتلات والحزبيات والشلليات في المساحات الإدارية، واللجان، والمجالس والرغبة في التمكن والاستحواذ والسيطرة، وسياسات وأساليب اغتنام الفرص بطرق غير مشروعة كما إن البعض يستعجل، الحصول على المكاسب والمناصب والفرص ونحوها، وهناك من لديه والرغبة في التشكيك في الغير، أو الانتقام، أو تصفية الحسابات، والنيل من الغير بسبب الحسد أو الكراهية، أو المزاحمة وغيرها. ويمارس الآخرون سلوكيات تنم عن اختلاف التيارات الفكرية ما بين تيارات المحافظة وبين تيارات الانفتاح والتحرر والحادثة وغيرها، وسلوكيات المجاملة والمداينة والمصانعة للغير داخل أو

خارج السياق المحلي، والخوف من الغير، والخوف على الممتلكات والمنافع القائمة من أن تزول أو تؤول إلى الغير.

ومن أهم انعكاسات الازدواجية على الانتماء الوطني والتعايش السلمي الوقوع في العديد من المحاذير والأخطاء:

إذ يتضح أن الناس يتفاوتون في أغراضهم التي تسول لهم الانغماس في الفكر الإزدواجي، وقد يكون للواحد منهم أكثر من غرض. وإجمالاً ، فإن الازدواجية الفكرية تخلف العديد من الآثار السالبة على المجتمع و الانتماء الوطني والتعايش السلمي من أبرزها الانسلاخ من الانتماء الوطني والتعايش السلمي أو من بعض جذورها، ونبذ الولاء والانتماء للبيئة الاجتماعية ، أو التراجع والنكوص في الالتزام بهويتها الثقافية، وتذبذب الشخصية وتناقضها مع نفسها ومع الآخرين، وتضييع فرص الإدراك الثقافي للتحديات وللتجاوزات، واستمراء الأخطاء والانحرافات ، والإصرار على عدم التراجع عنها، وتمجيد الغير ممن لا يستحقون التمجيد، وانتشار الكذب، والتفريق، والدجل، والنفاق الاجتماعي، و تقليد الصغار والشباب للسلوك الإزدواجي في مختلف الموضوعات، و تنامي استجابات الخوف ، والمراوغة ، والتدليس ، والهروب من الواقع (فوارس وآخرون ، ٢٠١٦)، (عليوي، ٢٠٠٩)

٤. غرس القناعة لدى الطلبة لدعم الاعتزاز بالانتماء الوطني والتعايش السلمي:

تراجع مفهوم القناعة كثيراً في ذاكرة الأفراد وذهنياتهم، وأصبحت الرغبة في الاستحواذ، والتملك، عارمة، وترتب على ذلك مضار اجتماعية جمة أبرزها ضياع الود بين الأقرباء والأرحام والأصدقاء وغيرهم. وانعكس ذلك على ألوان شتى من ألوان الانتماء الوطني والتعايش السلمي والاعتزاز بها. وربما تتمكن المؤسسات التعليمية عبر برامج النشاط الصفي واللاصفي من إعادة بلورة هذه القيمة من جديد في سياق دورها الاجتماعي. ولكي تقوم بذلك فإنها تحتاج إلى اتخاذ الإجراءات والتدابير الكفيلة بغرس المبادئ القويمة التي تحذر من الدنيا وحطامها. ومن أهم هذه المبادئ التوسط، ونبذ الطمع والجشع والحسد والخنق، وترك المشاعر الرامية إلى تمني زوال النعم عن الغير، وعدم جمع الأموال بغرض الجمع، والإجمال في الطلب، وإدراك مفهوم الرزق كما هو في المصادر الشرعية وفي نفس الوقت يمكن أن تعمل البرامج الصفية واللاصفية على غرس مفهوم الإيثار فهو دليل المحبة بين الناس، والتراحم فيما بينهم، والتكافل. وهو من جانب آخر دليل على الانتماء الوطني والتعايش السلمي، ومدخل للاعتزاز بها. وطبقاً للعديد من الشواهد المعاصرة ، فإن خلق الإيثار يعزز قيم التعارف بين الأفراد ، ويبعد شبح الشعور بالغرابة والاستيحاش الوطني والتعايش السلمي، ويقلل التطرف ، ويبني التماسك الاجتماعي ، والقناعة كما

يقول العارفون كنز لا يغني إن المناهج الصفية واللاصفية مسؤولة عن بناء حصن الطمأنينة عند أبناء المجتمع ، بحيث لا يتسلل من هذا الحصن القلق حول الحاضر والمستقبل ، أو الإحباط واليأس من الواقع ، واستخدام أمثلة وشواهد من التاريخ ، ومآثر العلماء والخبراء والقادة في مجابهة الأزمات والمواقف الصعبة ، وإدراك معنى أن الأيام تداول بين الناس ، وألا نترك الفرصة لوسائل التواصل الاجتماعي التي يساء استخدامها للنيل من الانتماء الوطني والتعايش السلمي ، والثقة المطلقة في الخالق جل في علاه. ويمكن لهذه المناهج أيضا السعي لتوعية الطلبة بأهمية وبضرورة تعديل السلوكيات التي تتنافى مع القناعة بالطرق المناسبة لذلك، وبيان أثر تعديل السلوك في هذا السياق على حاضر الطالب ومستقبله، وتعزيز السلوكيات المعدلة بشكل دائم مستمر، وإعادة النظر في هرم الأولويات، ومساعدة الأبناء على حسن إدراك لأهمية القناعة بالواقع مع الحرص في نفس الوقت على تحسين هذا الواقع، وتطويره، والمضي قدما في مواكبة المستجدات بروح التأصيل، وقيمة المحافظة على الجذور. وتعد المناهج الصفية واللاصفية غير التقليدية فرصة لزيادة إدراك الأبناء لطبيعة التمايز في المجتمع، وعدم التعميم، وأن الأرزاق بيد الخالق سبحانه وتعالى، وأن وجود أفراد يأخذون أكثر مما يستحقون، أو وجود أفراد يأخذون أقل مما يستحقون هي قضية استثنائية، وليست عامة، والسواد الأعظم من الناس ممن لديهم شخصيات إيجابية هم الذين يحسنون التصرف في السعي والضرب في الأرض وفقا لمبادئ الشرع الإسلامي، مع تفهم حقيقة أن الله يمد بعض الناس بأشكال وبالوان متعددة من النعم امتحانا لهم أو استدراجا. وعلى أية حال، فإن المناهج الصفية واللاصفية لابد وأن تسعى لتعزيز مبدأ التعايش الكريم مع الغير مهما كانت طبيعة الظروف القائمة، لأن هذا المبدأ هو سر المحافظة على الانتماء الوطني والتعايش السلمي، بها ويرتبط بهذا المبدأ بالصبر على الآخر، مع الالتزام بالأصول، والإدراك الواعي لمفهوم ذاته، وقيمة مجتمعه، وتجاوز مشاعر كونه أقل من غيره، أو مشاعر الاكتئاب، والغضب من الناس والحياة، أو التشاؤم، والانطواء. (التركي، ٢٠٢٠)، (الشراري، ٢٠١٥)، (عباسي، ٢٠١٩)

٥. تعميق نظرة الأبناء إلى الجوانب الايجابية مقابل الجوانب السلبية في الحياة المدنية المعاصرة:

كثير من الأفراد يتناسون في ظل مشاعرهم غير المبنية على الفهم السليم للحياة النجاحات، والإنجازات، والمواقف الإيجابية، وقد تدفعهم هذه المشاعر إلى سوء التعامل مع الغير، أو تقليدهم في انحرافاتهم، أو المعاملة بالمثل، أو التلون والتبديل، أو عدم المقدرة على التعبير الصحيح عن المشاهد اليومية، أو محاولة تبرير الأخطاء، أو

التقليل من شأن الوطن، أو تفاقم الشعور بالقهر، والنبد، واستلاب الإرادة، أو الانسحاب والاستسلام للأوهام، وعدم المقدرة على مقاومة الأفكار السلبية، أو ربما الهجرة أو التفكير فيها، والكراهية المطلقة، والعدوانية في التعامل، وانعدام المشاركة الاجتماعية، أو الخيانة بمختلف أشكالها ومستوياتها وفي بعض الحالات قد تدفع المشاعر السابقة الأبناء إلى عدم الالتزام بالقانون، أو سوء تفسير القانون، أو التراخي والإهمال في تطبيقه، أو استمرار المخالفات بأنواعها، أو استغلال الحاجات اليومية للناس، أو الفرار من الخدمة أو الحط من قدر سلوكيات الناس، أو التآمر أو تقييد أخلاقيات المجتمع، أو اللهث بما هو غير أصيل، أو الأنانية والكذب (غليون، ٢٠٠٥)، (صالح والصبوة، ٢٠١٣).

٦. إكساب الطلبة مهارات التواصل البناء، عبر تحرير الذات من الأفكار القديمة أو النمطية، مع حسن الاهتمام بتسوية الأمور العالقة مع الذات ومع الآخر، ونبد التشخيص والشخصنة:

ولكي يتم ذلك يلزم القيام بتحسين وسائل الفهم للعلاقة بين الحاجة والأنانية، والمقدرة على التفريق بين الملاحظة والتقويم، والمقدرة على إدراك الأفكار والاحتياجات التي تشكل المشاعر، والمقدرة على التعبير عن الاحتياجات بلغة سهلة وواضحة هذا إلى جانب العناية بالذات بطريقة أفضل، والتحرر من الرسائل المثيرة للغضب، والتعاطف مع الآخرين، والمقدرة على الإعتراض بالطرق النبيلة، وحسن التعامل مع مشاعر الاستياء والأحكام الذاتية، وتوقع الصعوبة في التواصل البناء أحيانا مع ترسيخ جذور البلاء الحسن في ذلك، علاوة على حسن استخدام التقدير عوضا عن التفريط، وحسن تلقي التقدير، والمقدرة على ملاحظة أخطاء الذات أكثر من ملاحظة الصواب.

وتأسيسا على ما تقدم فإن المحافظة على الانتماء الوطني والتعايش السلمي في المشهد الثقافي والسلوك الاجتماعي هي مسألة اجتماعية حتمية، تتطلب حسن الفهم، والعمل البناء الذي يرقى بالمجتمع، ويضعه في مطلع أولويات الفرد، لأن الفرد لا يعيش بمعزل عن مجتمعه، ولا ينبغي له ذلك، بل لابد من الانخراط في الحياة الاجتماعية وفقا للجذور، ومواكبة لروح العصر (ليبيا، ٢٠١٢)، (صالح، ٢٠٢١).

٧. الخصوصية الثقافية

تشتمل الخصوصية الثقافية على جملة العناصر والمكونات التي تميز أمة أو جماعة عن غيرها، وهي تعبر عن القاسم الثقافي المشترك من العناصر العديدة كالعادات والتقاليد والأعراف والدين واللغة والآداب والعلوم والفنون، ونمط الحياة والمعيشة، وأساليب التنشئة، والأزياء، وعادات المطعم والمشرب، إلا إن العقيدة هي

المؤثر الأقوى في تشكيل الخصوصية الثقافية. وقد غير الإسلام كثيرا من الخصوصيات الثقافية، وطورها إلى ما هو أفضل وهي خصوصية الثقافة الإسلامية، وهي الجانب الحيوي للحضارة الإسلامية الذي يغطي المثل والقيم والمبادئ الثابتة، وتعكس التقدم الإنساني لدى المسلمين. وقد تعرضت الثقافة الإسلامية ولا تزال للعديد من ألوان الغزو، رغم أن الثقافة الإسلامية لم تتعرض إلى ثقافات الأمم الأخرى بسوء عبر التاريخ. كما إن كثيرا من غير المسلمين عندما فهموا الثقافة الإسلامية وجدها ثقافة شاملة متكاملة ماثقة متطورة، فربطوا أنفسهم بها واستيقنتها أنفسهم، وصاروا لها مناصرين، لكن هذا الارتقاء تسبب في عدائية للثقافة الإسلامية لانتهاز فرص أوضاع المسلمين المعاصرة للنيل منها، وإصاق التهم بها، وأنها ثقافة بالية لا تناسب تغيرات العصر، وتعجز عن مواكبة التطور الحديث، لاسيما وأن الثقافة الإسلامية كان لها تأثير إيجابي على العديد من الأمم والشعوب، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الثقافة الإسلامية هي للبشرية جمعاء. ورغم أن الثقافة الإسلامية تحمل زخما فكريا هائلا، فإنها ثقافة ذات طبيعة عملية تطبيقية تعتمد على منهجية علمية سليمة مستوحاة من العقيدة، ولذلك وجبت المحافظة عليها، وعلى خصوصيتها. ذلك أنها تعتمد على إدراك مغزى الكون والحياة بشقيها الدنيوي والأخروي، هذا إلى جانب سعيها لتكوين الإنسان الصالح، ولذلك كانت هذه الثقافة شاهدا على الناس أجمعين. ومع ذلك فقد شهدت الفترات الأخيرة بحكم تيارات الغزو الثقافي والحدثة والعولمة والانفتاح خروجاً عن روح الثقافة الإسلامية وخصوصيتها، ومظاهر لا تستقيم معها ومن ذلك ضعف اللغة الأصلية في الاستخدام الدراج، وتراجع الانتماء للثقافة الإسلامية، ومزاحمة الفضائيات غير المنضبطة لمعيار الثقافة الإسلامية، وظهور حركات الاستشراق والعلمنة ونحوها في البلاد الإسلامية، وظهور التطرف والانحرافات الفكرية والسلوكية المختلفة.

ومع كل هذا وذاك، فإن الثقافة الإسلامية لازالت قائمة منتصبة تسعى للتصدي لكل المحاولات الرامية لتجريدتها من خصوصيتها، وهذا في حد ذاته ينسجم مع جهود عالمية في أصقاع شتى من الأرض سعت ولا تزال للبحث عن مخرج مناسب من تأثيرات العولمة أو الحدثة الطاغية على الهويات القومية، وإيجاد صيغ مثل حوار الحضارات، أو الحوار مع الآخر، والتعددية الثقافية.

ويرى الخبراء والنقاد أن احترام الخصوصية الثقافية يحتم عدم فرض نموذج أو نماذج ثقافية أجنبية على البيئات الثقافية المحلية. كما إن رفع شعارات الحرية والإخاء والمساواة التي يرى الآخرون أنها مداخل للحوار الثقافي لم تكن تحمل حلولاً

لمشكلات الثقافة وغيرها من المشكلات المصاحبة بسبب التناقضات بين الأقوال والأفعال.

ويمثل إعجاب الشخصية المسلمة والعربية تحديدا بنماذج الغرب الحضارية تحديا كبيرا للمحافظة على خصوصية الانتماء الوطني والتعايش السلمي، لأن الإعجاب هنا يحمل أفكارا غير مستقرة. فضلا عن أن التكوين الثقافي المحلي المعاصر لازال في مرحلة التوفيق بين ما يمكن اعتباره ثوابت، وما يمكن اعتباره مواكبة للمستجدات. هذا إلى جانب سعي الآخر إلى صناعة غطاء فكري لإضفاء الشرعية على الغزو الثقافي المتنامي لما هو محلي، وصناعة التحيز الثقافي لصالح الغازي وأعوانه، كل ذلك يجعل من المحافظة على الخصوصية الثقافية مسألة غاية في الصعوبة.

ومما لا بد من الانتباه إليه في هذا الصدد أن العديد من عناصر الثقافة الدخيلة مبنية على قانون ازدواجية المعايير الذي يحق لصاحبه أن يمارس تجاوزات ثقافية واسعة النطاق، ويتم فيه خلط الأوراق مع بعضها البعض، والسعي لتسريب قيم ثقافية مستهجنة بطرق مكررة إلى نسيج الثقافات الأخرى أو فرض هذه القيم فرضا، ومعظم هذه الممارسات غير الأخلاقية ينطلق من دوائر فكرية عنصرية دأبها هو تمجيد الذات وتسطيح، وتهميش الثقافات الأخرى. ولأن هذه الدوائر تستخدم العولمة والحداثة كأداة لتعميم أنماط الحياة والتيارات الفكرية والمعلومات، واختراق الحدود الوطنية المحلية، فقد أضحت مصدر خطر على الانتماء الوطني والتعايش السلمي لكل من يتعامل معها دون فهم، ودون وعي بمساوئها. وتحتدم الصورة النمطية التي كونها معادوا الثقافة الإسلامية لتغيير الحقائق وتشويهها، فترى أن أنصار الثقافة الإسلامية هم غير المتسامحين، وأنهم لا يقبلون بوجود الآخر، وأنهم يصرون على إلغاء الآخر وإقصائه، وأن الإسلام هو سبب انحطاط الشرق، وأن العرب عقولهم تفتقر إلى الهداية، وأنهم دوجمانيون بسطاء سطحيون غير مستقرين، ضيقوا الأفق، خنوعون أგრار قاصرون بشكل لا يرجى لهم فيه صلاح، ضعفاء عاجزون وعلى عيونهم غشاوة، والجسد والروح بالنسبة إليهم متناقضان حتما وإلى الأبد، وإن عقولهم غريبة ومظلمة، مليئة بالكآبة والشعور غير السوي بالأهمية.

وهذه الأفكار لم تكن مستوحاة من طرف محدد، بل أصبحت صورة نمطية تنبثها أجهزة الثقافة في بعض البلدان بالذات في الأدب والسياسة والاقتصاد والتعليم والثقافة والفنون وغيرها. كما إن الاستشراق كان ولا زال أداة غير سوية تسعى لتميع ثقافة الإسلام والحضارة الإسلامية وجعلها نسيا منسيا حتى يبين أهلها. إن القول بأن الوعي

يزداد بعالمية العالم وبوحدة البشرية عبر العولمة الثقافية لإنتاج الانتماء الوطني والتعايش السلمي أو المواطنة العالمية واستبدالها للولاء الوطني والتعايش السلمي، سيؤدي حتما إلى تراجع الخصوصية الثقافية مهما كان الرداء الذي ترتديه هذه العولمة. وإذا كان البعض لا يرى أن العولمة الثقافية تمثل تهديدا لهذه الخصوصية، فإن التعامل معها يجب أن يتم بتحفظ شديد، وبذكاء وفطنة وكياسة، لاسيما وأن هناك ضغوطا متزايدة تجعل من الضرورة بمكان الانسحاق خلفها. لاسيما، وأن التكنولوجيا الحديثة في الإعلام والترفيه سوف تصنع الأنانية والتمحور حول الذات عند الناس بشكل واسع النطاق، وأنها سوف تصنع نماذج خيالية للقوة تكون بديلة للنماذج الحقيقية، وأن الهوة بين الدول المصدرة للعولمة وبين الدول الأخرى المستهلكة ستزداد حجما واتساعا مما يهدد بعزل بعض المجتمعات عن التطور لتكون على الهامش، الأمر الذي يتطلب تجديد الوعي الثقافي، والتحسين التربوي، والمعالجة العلمية لمشكلات الثقافة الحالية،

ومن أهم القيم السلبية في المحيط الثقافي اليوم، التي ينبغي للمناهج الصفية واللاصفية معالجتها والتصدي القوي لها:

اللامبالاة، والاتكالية، الفساد الإداري والمالي والأخلاقي، المحسوبية، والمحاباة، والرشوة، وسرقة المال العام، التحرر من المعايير الأخلاقية، الاستهلاك العارم، التشرذم، والتنافر، والتباغض، الاغتراب الثقافي العام، ارتفاع معدلات الطلاق، ارتفاع نسبة حوادث المرور، والإخفاق في الثقافة المرورية، الاعتلالات في الصحة النفسية والبدنية، المشكلات البيئية المتفاقمة، قصور برامج التنمية عن الوصول للمستهدفين، ضعف التواصل الاجتماعي، التبعية الإعلامية والتخلف الإعلامي، تنامي ظاهرة الفقر أو الرجوع للفقر، العنف، والانحرافات الفكرية وغير الفكرية، ضعف المشاركة السياسية.

وهناك مظاهر أخرى للاغتراب الثقافي تتطلب تصدي المناهج الصفية واللاصفية لها من أهمها:

- ظاهرة التمرد على الأنظمة والقوانين.
- ضعف مستوى التواصل مع الأسرة والوالدين وذوي القربى.
- كثرة الخروج إلى الأسواق لأغراض تتجاوز حدود ما هو مقبول.
- ارتفاع نسبة الطلاق بين المتزوجين حديثا.
- هجران المساجد إلا قليلا.

- استمرار العديد من السلوكيات السلبية.
 - سوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.
 - التقليد والمحاكاة للسلوكيات والممارسات الأجنبية في الملابس والتقليعات والموضة وغيره.
 - قلة المشاركة المجتمعية.
 - استخدام الألفاظ النابية أو العنف عند حدوث الاختلافات.
 - ضعف استخدام مهارات التفكير الإبداعي والناقد وحل المشكلات وغيرها.
- إن قوة طوفان التيارات الثقافية الوافدة التي تستهدف النيل من الخصوصية الثقافية لا تظهر على هذه الثقافة الخاصة جدا إلا بتقاعس المنتمين لها، وعدم المقدرة على مجابهة هذه التيارات بتيارات ثقافية هادفة ترشد البشر إلى الحقيقة، وتظهر عظمة الفكر القويم في التحصين ضد الفرقة والاختلاف لمن سار على نهجه واتبع سنة الحياة القويمية.
- ولأن الانفتاح الثقافي ظاهرة عالمية بعد أن استحوذت الفضائيات، والسياحة، وغيرها على تفكير البشر في كل مكان، ولم يعد هناك بد من الولوج في بوابة الانفتاح الثقافي. فلا بد من الانتباه إلى ضوابط هذا الانفتاح من أجل المحافظة على الانتماء الوطني وتعزيز التعايش السلمي.
- ومن أهم ضوابط الانفتاح الثقافي:
- مبدأ الحاجة الماسة إلى المنتج الثقافي الذي يخدم أغراضا حقيقية، لا مجرد أغراض ثانوية غير ملزمة.
 - ألا يكون المنتج الثقافي الذي يتم الانفتاح عليه متعارضا مع القيم الثقافية الأصيلة أو مشوها لها.
 - أن يكون الانفتاح على ثقافة الآخرين متدرجا ومحسوبا في جميع الخطوات.
 - ألا يسمح بتسرب منتجات ثقافية إلى الثقافة الأصيلة دون وعي أو علم بماهيتها وانعكاساتها العاجلة أو الأجلة.
 - ألا تزاحم المنتجات الثقافية الوافدة أو الدخيلة الثوابت والأصول.
 - أن يتم التنبيه إلى إغراءات الثقافة الدخيلة والبريق الذي تحمله عادة في الشكل والمضمون.
 - ألا يكون للثقافة الوافدة والدخيلة مقدرة على تشويه الثقافة الأصيلة، أو إثارة الشبهات حولها، أو التقليل من شأنها.

- ألا يستهان بقوة الثقافة الدخيلة والوافدة ومقدرتها على التغلغل في النسيج الثقافي المحلي والقومي.
- أن يتم التعرف بفهم وعلم ودراية وخبرة على مصادر الثقافات الوافدة والدخيلة، واعتراضها بشدة عند ثبوت ضحالة مصادرها أو خوائها من المصادقية.
- تعزيز قيمة المنتج الثقافي المحلي أمام المنتج الثقافي الوافد.
- ألا تمنع الاختلافات في الرؤى والمنهجيات أقطاب الثقافة الأصيلة من الوقوف صفا واحدا أمام منتجات ثقافية ترسخ أو تهيب لانحرافات ثقافية غير مقبولة.
- الوقوف في وجه التيارات الثقافية الوافدة التي تنطلق من منطلقات أيديولوجية.
- أن يتم استيعاب وفهم وإدراك الأدوات، وحسن استخدامها، مما يخدم تنقية الثقافات الواردة من الشوائب، وإعادة بلورتها بما يدعم الواقع والتطلعات المحلية، ويرقى بممارسات المحلي ونظمه وتطبيقاته سواء كانت هذه الثقافات الوافدة تقنية أو معنوية أو مادية (عبد الفتاح، ٢٠٠٧)، (محمد، ٢٠١٧)، (قاسم، ١٤٣٦).
- وتأسيسا على ذلك فإن الوحدة حتى عند الاختلاف والتعدد، أسلوب يناسب استخدامه سياسات الانفتاح الملائمة لظروف المجتمع المحلي، وإمكانياته وموارده، فلا يحمل الناس أنفسهم عبئا لا يطيقونه، أو عبئا يكلفهم الكثير لاحقا، أو يكون سببا في تقديم تنازلات لا ينبغي أن تكون. إن الانفتاح الثقافي المنضبط قد يقع في دائرة المسؤولية الاجتماعية للجميع، فكلكم راع وكل مسؤول عن رعيته. وفي كل الأحوال، فإن تعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي يستوجب تصحيح مسار العلاقات الاجتماعية المنحرفة، كمسألة عقوق الوالدين، المنازعات بين الأبناء والأباء، المنازعات بين الأبناء مع بعضهم البعض، المنازعات بين الأقارب والأصهار، المنازعات بين الأصدقاء، الدعاوي الكيدية وغير الكيدية في المحاكم التي تخرج عن الآداب العامة والقيم الإسلامية النبيلة، المنازعات بين الشركاء دون أسباب مقنعة، الإشكاليات التي يكون سببها التعالي العائلي أو القبلي أو الإقليمي وغيره، التشدد في الخصومات، التأثير السلبي على متخذي القرار بسبب الشخصية وما يوازيها، أساليب التواصل السلبية التي تعج بها المكاتب الرسمية والمؤسسات الأكاديمية وغيرها. ويلزم في هذا الصدد أن يتم وضع إجراءات وجزاءات لمن يتم ضبطه من الممارسين لهذه السلوكيات الأثمة المضیعة للوحدة والانتماء والتعايش.
- إن مبدأ التعايش السلمي وقيمه حتما ليس مقصورا على التعايش بين الأغراب، وإنما تكون البداية مع الأقرباء (الزوجين، والوالدين، ذوي الأرحام، الجيران، الزملاء والأصدقاء، جميع الأطياف في مكان السكنى من غير ذوي القرى، ومع أصحاب الأديان الأخرى، وعموم المسلمين. قال تعالى: "عَسَى اللَّهُ أَنْ يَجْعَلَ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَ الَّذِينَ

عَادَيْتُمْ مَنَّهُمْ مَوَدَّةً وَاللَّهُ قَدِيرٌ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ" الممتحنة، ٧. وقال تعالى: "وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مَن فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعًا أَفَأَنْتَ تَكْفُرُ النَّاسَ حَتَّى يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ" يونس، ٩٩. وقال تعالى: "إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَايَ ذِي الْقُرْبَىٰ وَيَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ" النحل، ٩٠. وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَىٰ أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا" النساء، ١٣٥. وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا أَعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ" المائدة، ٨. وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَجِدَةٍ" النساء، ١. وقال تعالى: "إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدُوَّةَ وَالنَّعَصَاءَ" المائدة، ٩١. وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتَقَىٰكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ" الحجرات، ١٣. وقال تعالى: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ" الحجرات، ١١. وقال تعالى: "وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ" آل عمران، ١٣٤. وقال تعالى: " لَا يَنْهَكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ" الممتحنة، ٨. وقال تعالى: "فَهَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ تَوَلَّيْتُمْ أَنْ تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَتَقَطَّعُوا أَرْحَامَكُمْ" محمد، ٢٢. وقال ﷺ: "إِنْ أَبْغَضَ الرَّجَالُ إِلَى اللَّهِ الْأُلَدَ الْخَصْمَ" البخاري باب قول الله تعالى هو الألد الخصم (٢٤٧٥) (١/١٣١). وقال ﷺ: "من قتل معاهدا لم يرح رائحة الجنة، وإن ريحها توجد من مسيرة أربعين عاما".

وقال ﷺ: " ألا من ظلم معاهدا أو انتقصه أو كلفه فوق طاقته أو أخذ منه شيئا بغير طيب نفس فأنا حجيجه يوم القيامة " رواه أبو داود إن ذلك كله هو جزء يسير من نصوص القرآن والسنة الواردة على فضيلة التعايش السلمي بين الناس، الأمر الذي يستوجب الاعتراف بالآخر وعدم إكراهه على فعل شيء أو قول شيء إلا بالمعروف، وحسن التعامل معه، واتباع منهج الحوار البناء معه، وتحمل هفواته وزلاته وقسوته، والصبر على أذاه حتى يحكم الله ما يريد. وتقتضي التربية الإسلامية الصحيحة ترسيخ مبادئ الأمر بالعدل والإحسان، والقيام بالقسط، والتحلي قولا وعملا بمكارم الأخلاق، وتأدية الأمانة وتعزيز المقاصد الإسلام في الدعوة والإرشاد والتعايش وحسن الانتماء والولاء وتحقيقا لمبادئ الوحدة والاتفاق والتمكين وذلك في ضوء الضرورات الخمس

(حفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل، وحفظ المال، وفوق كل ذلك حفظ الدين (عبدالله ١٤٤٤)).

إن قيام المتعايش لأخيه بحق التسامح والحوار البناء والمعاملة الحسنة يعطيه الفضل الأكبر ففي كل الأحوال لا يعد الإنسان الذي يحسن التعايش مع غيره خاسرا أبدا (ليلة، ١٤٤٢) إن الناس سواسية ليس لأحد فضل إلا بالتقوى. فقد قال رسول الله ﷺ: يا أيها الناس، ألا إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، ألا لا فضل لعربي على عجمي ن ول العجمي على عربي، ولا أحمر على أسود، ولا أسود على أحمر، إلا بالتقوى، أبلغت؟ " أخرجه أحمد في مسنده ٤٧٤/٣٨ (٢٣٤٨٩) وفي مجمع الزوائد ٢٦٦/٣. وقال ﷺ: " إن الله تعالى خلق آدم من قبضة قبضها من جميع الأرض، فجاء بنو آدم على قدر الأرض، فجاء منهم الأحمر والأبيض والأسود، وبين ذلك، والسهل والحزن والخبيث والطيب، وبين ذلك "سن أبي داود، حديث رقم (٤٦٩٣)، ورواة الترمذي في الحديث رقم (٣١٤٣) وصححه الألباني. ومن الأهمية بمكان أن يدرك الناس أن حسن التعايش بين الناس يزيدهم قوة وتماسكا ووحدة وانتماء وولاء، لذا فإن النزاع والشقاق والعدوان والفحش وما يندرج معها أو تحتها هو أمر غير مشروع في دين الله، وأما ما هو مشروع في دينه فهو العفو والتسامح والتعايش، وكل ما عدا ذلك فهو من عمل شياطين الجن والإنس. إن الذين يتعودون على حسن التعامل مع الوالدين والأهل والأولاد والأقرباء والمستخدمين والضيوف والجار، والمرضى، والموظفين، والقادة، يستطيعون أن يتعايشوا مع غيرهم أيا كان دينهم أو عرقهم أو جهة سكناهم، وإذا تحقق ذلك يكون قد تحقق معنى الأخوة في الإسلام، وفي الإنسانية جمعا. كما لا بد من القول بأن معظم الخلافات والشور بين الناس إنما منشؤها الكذب، والكبر، والاستهزاء بالغير، والحسد، وسوء الظن، والتحسس الذي في غير موضعه، والبغض دون سبب جوهري.

توصية الدراسة:

أن تقوم مؤسسات التربية والتعليم والتنشئة الاجتماعية ومؤسسات المجتمع الأخرى بدور فعال وإبداعي في تعزيز الانتماء الوطني والتعايش السلمي مع الاستفادة من النصوص الشرعية وسيرة السلف الصالح، والمقترحات الواردة في هذه الدراسة، وتعمل على تطوير الأساليب الملائمة لذلك.



المراجع

- أبراهيم، عبدالرزاق محمود (٢٠١٩) دور الأسرة في ترسيخ قيم التعايش السلمي لدى الأبناء، مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (٢)، العدد (١٦).
- أبو النيل، هانم أحمد حسن شحاتة (٢٠٢١) التسامح وقبول الآخر كأساس للتعايش السلمي.
- أبو طاهر، ياسر أبو حسن، (٢٠١٢)، منهج الإسلام في ترسيخ التعايش السلمي من منظور سياسي، بحث منشور في مؤتمر الإسلام والسلام، المملكة العربية السعودية، جامعة الدمام، كلية الآداب قسم الدراسات الإسلامية، في الفترة من ١٦ - ٢٠١٢/٤/١٧، من ١٠٩٨-١١٤٥.
- أبو فودة، محمد عطية (٢٠٠٧) دور الإعلام التربوي في تدعيم قيم الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظات غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أسرة، إيمان بنت زكي عبدالله (٢٠١٦) الأسس المنهجية لتربية العقلية الفلسفية في الفكر التربوي الإسلامي، الطبعة الأولى، مكتب إحياء التراث، المملكة العربية السعودية.
- أسعد، يوسف ميخائيل (١٩٩٢م) الانتماء وتكامل الشخصية، مكتبة غريب، القاهرة، الطبعة الأولى.
- أمين، جلال (١٩٩٨) العولمة والانتماء الوطني، مجلة المستقبل العربي، العدد ٢٣٤، بيروت.
- الباهلي، محمد (٢٠٠٩) التعليم والانتماء الوطني، الطبعة الأولى، وزارة الثقافة والشباب وتنمية المجتمع (أبو ظبي)، واتحاد كتاب وأدباء الإمارات (الشارقة)، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- بكر، محمد السيد حسين (١٤٣٤هـ) أبعاد الانتماء الوطني والاتجاهات العولمية لدى عينة من الشباب بالمنطقة الشمالية (الجوف)، دراسة مقدمة ضمن أبحاث الندوة الثانية لقسم علم النفس: علم النفس وتحصين الشباب في عصر العولمة، الأربعاء والخميس ٣-٤/٤/١٤٣٤هـ (١٣-١٤/٢/٢٠١٣م) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- بوطائلة، يمينه (٢٠٢١) المناهج التعليمية ودورها في تعزيز روح الانتماء الوطني عند المتعلم، مجلة أبحاث، المجلد (٦)، العدد (٢).
- التميمي، مريم راشد (٢٠٢١) المواطنة في الإسلام انتماء والتزام، دار الصميقي.

ثنيو، نور الدين (٢٠٢٠) التسامح والتعايش الديني في تجربة ابن باديس الإصلاحية، رسالة علمية.

الجابري، محمد عابد (١٩٩٨) العولمة والانتماء الوطني: عشر أطروحات، أعمال ندوة العرب والعولمة، ديسمبر ١٩٩٧، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

جلال، أمين (٢٠٠٣) العولمة والانتماء الوطني والمجتمع التكنولوجي الحديث، مركز دراسات الوحدة العربية (العولمة وتداعياتها على الوطن العربي) بيروت.

الجمالي، عبد العزيز علي (٢٠٢٠) التعايش السلمي، مجلة الجامعة الوطنية العدد (١٥) ديسمبر ٢٠٢٠ (اليمن).

الجمعية الشرعية (٢٠٢٢) التعايش السلمي وفقه المواطنة في الإسلام، دعود وثقافة، زاد الداعية. <https://www.alshreyah.com>

جيان، ليو وآخرون (٢٠١٩) التعليم من أجل المستقبل لتطوير مهارات وكفاءات القرن الحادي والعشرين، Wise (مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم، دعوة مؤسسة قطر.

جيدوري، صابر عوض (٢٠١٤) متطلبات تعزيز الانتماء الوطني لدى الشباب الجامعي واستراتيجيات حلها من وجهة نظر طلبة الكليات المحدثة في محافظة درعا، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، المجد (٣٤) العدد (١) حزيران ٢٠١٤، رمضان ١٤٣٥هـ، الأمانة العامة لاتحاد الجامعة العربية، دمشق.

حرب، علي (٢٠٠٠) حديث النهايات: فتوحات العولمة ومازق الانتماء الوطني، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب.

حلبى، مصطفى (٢٠١٧) أسس التعايش المجتمعي في صحيفة المدينة وتطبيقاتها في المجتمع السعودي الرياض مركز الملك عبدالعزيز للحوار الوطني

الحمد، تركي (١٩٩٨) هوية بلا هوية: نحن والعولمة، أبحاث مؤتمر العولمة والانتماء الوطني، ١٢ - ١٦ إبريل، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

الهوراني، هاني (١٩٩٨) الثقافة الوطنية والتعددية في ظل العولمة: أبحاث مؤتمر العولمة والانتماء الوطني، ١٢ - ١٦ إبريل، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

حيدر، أحمد (١٩٩٧) إعادة إنتاج الانتماء الوطني، دار الحصاد، الطبعة الأولى، دمشق، سوريا.

الخرزجي، سرمد جاسم محمد (٢٠١٩) دور الجامعات بتعزيز المواطنة والتعايش ونبذ العنف دراسة سوسيو أنثروبولوجية، جامعة تكريت نموذجاً.

خضر، محسن (١٩٩٩): استجابة التربية العربية لتحولات الانتماء الوطني، ترجمة مركز التعريب والترجمة، بيروت، الدار العربية للعلوم.

الخطيب، محمد بن شحات (٢٠٢٢) المنهج التأملي مفهومه وأهميته وآليات تطبيقه في البحوث العلمية التربوية: تصور مقترح، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول لطلبة الدراسات العليا في برنامج أصول التربية بكلية التربية بجامعة الكويت (الانثين ٢٠٢٢/٥/٩، الكويت).

الخطيب، محمد شحات (١٤٢٥هـ) الحفاظ على الانتماء الوطني من خلال التعليم، الندوة العالمية عن جهود خادم الحرمين الشريفين في خدمة الإسلام، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الخطيب، محمد شحات (١٤٢٦هـ) المنهج الخفي في التعليم الديني وأثره في التطرف والإرهاب، الندوة العالمية للمعهد العالمي لوحدة الأمة الإسلامية، ماليزيا

الخطيب، محمد شحات (١٤٢٧هـ) الانحراف الفكري، محاضرة أقيمت بمقر نادي الضباط بوزارة الداخلية بدعوة من الوزارة، الرياض.

الخطيب، محمد شحات (١٤٢٧هـ) دور التعليم العام في تهيئة النشئ لتأصيل مفاهيم العولمة بما يتناسب مع الثقافة الإسلامية، ورقة عمل مقدمة في الحلقة العلمية بالغرفة التجارية بالرياض، بالتعاون مع الجمعية السعودية للجغرافيين على إثر انضمام المملكة إلى اتفاقية التجارة العالمية، الرياض.

الخطيب، محمد شحات (١٤٣٥هـ) الانتماء الوطني وتعزيز المواطنة الخليجية، بحث مقدم إلى ورشة العمل التي نظمتها وزارة التعليم العالي بدولة الكويت، الكويت.

الخطيب، محمد شحات (١٤٣٥هـ) أثر الأسرة في تعميق الانتماء للوطن والحماية من الأفكار المنحرفة، بحث مقدم في المؤتمر الفقهي الأولي في موضوع النوازل المعاصرة في فقه الأسرة بين الشريعة والقانون، الجامعة الإسلامية العالمية في إسلام آباد بالباكستان خلال الفترة ١٤ - ١٦ رجب ١٤٣٥هـ (١٣ - ١٥ مايو ٢٠١٤).

الخطيب، محمد شحات (١٤٣٨هـ) التعليم وتعزيز الأمن الفكري، مقدم لكرسي الأمير نايف بن عبد العزيز للقيم الأخلاقية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة.

الخطيب، محمد شحات (١٤٤١هـ) دوجما: مقارنة فكرية بين العقل المنفتح والعقل المنغلق، الطبعة الأولى، ببسيت، جدة.

الخطيب، محمد شحات وآخرون (١٤٢٥هـ) ثقافة السلام في النص التعليمي السعودي، مدارس الملك فيصل، الرياض.

الخطيب، محمد شحات وآخرون (٥١٤٤٤) تعزيز الهوية والمواطنة والقيم في النشء وحمايتهم، دراسة وطفة تأصيلية تأملية مع دراسة ميدانية، مقدمة إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

الخطيب، عبدالله عبد الرحمن (٢٠١٢). منهج الإسلام في تأصيل السلام العالمي التعايش السلمي بين الأديان في ضوء القرآن والسنة بحث منشور في مؤتمر الإسلام والسلام المملكة العربية السعودية، جامعة الدمام، كلية الآداب قسم الدراسات الإسلامية في الفترة من ١٦-١٧/٤/٢٠١٢ (١م) من ٢٣٢

خليفة، عبد القادر حسن (٢٠٠٥): مستقبل التعليم العربي في عصر العولمة، فلسفات غائبة وتحديات غالبة، دراسة نقدية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

الدبس، مضر رياض (٢٠٢١) مفهوم المواطنة أو صورة السيترية في المستقر الإيمانى، المؤسسة العربية للدراسات.

الزنىدى، عبد الرحمن بن زىء (٥١٤٢٥) المواطنة ومفهوم الأمة الإسلامية، وكالة المطبوعات والبعث العلمى، الطبعة الأولى، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، الرياض.

الزهرء، فاطمة سالم محمود (٢٠٠٧): مفهوم الانتماء الوطنى وتداعىاته فى الفكر التربوى المصرى المعاصر، دراسة نقدىة، رسالة دكتوراه الفلسفة فى التربىة (غىر منشورة) كلية التربىة جامعة عىن شمس

السعىء، يسرى وجىه (٢٠١٩) فى مفهوم التعاىش الدىنى الماضى والحاضر والأفاق المستقبلىة، مجلة ذوات، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، المغرب، العدد ٥٨.

سلامة، ملاك أحمد (٢٠١٩) الدور التربوى للأنشطة اللاصفىة فى تحقق التنشئة السىاسىة للتلامىذ فى ضوء الحراك المجمعى، المجلة التربوىة المجلد ٦٨، العدد ٦٨ دىسمبر ٢٠١٩، كلية التربىة سوهاج، مصر.

الشامى، رشاد عبد الله (١٩٩٧): إشكالىة الانتماء الوطنى فى إسرائيل، عالم المعرفة، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، الكوىت.

الشقران، رامى إبراهىم عبد الرحمن (٢٠١٦) إسهام برنامج الأنشطة الطلابىة فى تعزيز مفاهىم المواطنة لدى طلاب جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوىة العدد الثانى، الجزء الأول، أبرىل ٢٠١٦.

صالح، أحمد محى الدين (٢٠١٨) أحكام التعاىش السلمى فى منظور القرآن الكرىم خلال الدعوة المكىة، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمى الدولى (تجدىء الخطاب الدىنى

- ضرورة الاعتدال ومتطلبات التعايش السلمي بين الشعوب، استنبول - تركيا ٢٠١٨/١٢/١٥.
- الطائي، حنان، وعمر، الآء (٢٠١٨) دور الجامعات في تفعيل الثقافة القانونية ونشر التعايش السلمي مجلة تكريت للعلوم السياسية. (١٥) ٩٧.٨٣.
- الطبر، أية (٢٠٢١) الانتماء للوطن مفهومه وأشكاله وأكثر، الرئيسية الإلكترونية/ مفاهيم اجتماعية في ١ سبتمبر ٢٠٢١.
- عبدالله، محاسن حسن الفضل (١٤٤٤) التعايش في القرآن الكريم، دراسة تأصيلية، بحث مقدم إلى المؤتمر القرآني الدولي السنوي مقدس ٧، مركز البحوث، جامعة ملابيا، ماليزيا.
- العاني، خليل نوري (١٤٣٠هـ) الانتماء الوطني في زمن العولمة، مركز البحوث والدراسات الإسلامية، العراق.
- عبدالسلام حمود غالب أثر الحوار في التعايش مع الآخر، الحوار المتمدن، العدد ٤١١٢ ٢٠١٣/٣/٦م، منشور على الموقع الإلكتروني:
- العبد القادر، بدر علي (٢٠١٨) الانتماء إلى الوطن وأثره في حماية الشباب من الانحراف، السجل العلمي لمؤتمر واجب الجامعات السعودية وأثرها في حماية الشباب من الجماعات والأحزاب والانحراف، المجلد الخامس، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١١-١٢ جمادى الأولى ١٤٣٩ هـ (٢٨-٢٩ يناير ٢٠١٨) الرياض، المملكة العربية السعودية.
- عبد القادر، عصام محمد (٢٠٢٣) الانتماء الوطني من زاوية تربوية، اليوم السابع الإلكترونية في الأربعاء ١٥ مارس ٢٠٢٣.
- العبدالقادر، بدر بن علي (١٤٣٠هـ) الشباب والانتماء إلى الوطن، المركز الوطني لأبحاث الشباب، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، الرياض.
- العتيبي، فاطمة بنت حميد بن محمد (٢٠٢٠) معوقات الانتماء الوطني: دراسة في ضوء كتب الحديث الستة، دراسات في التعليم العالي، ١٨، ٣١ يوليو ٢٠٢٠، مصر.
- العداوي، حسن حسين ملا (٢٠٢٢) دعوات التعايش السلمي في مؤتمرات منظمة المؤتمر الإسلامي ١٩٦٩-١٩٩٥، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الإنسانية. عرفة، أحمد ويوسف أحمد (٢٠٢٠) التسامح الإسلامي ودوره في التعايش السلمي بين أبناء الوطن، دار التعليم الجامعي.

العريفي، منى وراشد الدوسري (٢٠٢٢) دور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة التعايش المجتمعي في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة، دراسات (العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد ٤٩، العدد (٦)، ملحق (١)، ٢٠٢٢.

العطية، أسماء بنت عبدالله، ومريم بنت ماجد البوفلاسة (١٤٣٤هـ) البناء النفسي للهوية وتحديات العولمة، بحث ضمن أوراق الندوة الثانية لقسم علم النفس: علم النفس وتحسين الشباب في عصر العولمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الأربعاء والخميس ٣-٤/٤/١٤٣٤هـ (١٣-١٤/٢/٢٠١٣م)، الرياض.

العقيل، لبنى بنت محمد سليمان (٢٠١٥). التعايش بين الأديان وفق المنهج الإسلامي مؤتمر الوحي والعلوم في القرن الواحد والعشرين الجامعة الإسلامية العالمية كوالالمبور ماليزيا

عمارة، محمد (٢٠٢٠) حقائق وشبهات حول الانتماء الوطني والقومي والإسلامي، دار السلام، مصر.

العنزي، عبد ربه (٢٠١٧)، التعايش السلمي من منظور إسلامي مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. (٤١) ١٨١-١٩٦.

العودات، حسين (٢٠١٠م) الآخر في الثقافة العربية من القرن السادس حتى مطلع القرن العشرين، الطبعة الأولى، دار الساقى، بيروت.

عويجان ندى (٢٠٢٢) ماهي المواطنة ودور المناهج الدراسية والمدرسة والمواطنة الرقمية؟ محاضرة أُلقيت في افتتاح اليوم الثاني لمؤتمر تربوي افتراضي بعنوان (تحديات المناهج الدراسية في لبنان " التربية الوطنية والعصر الرقمي، السبت ٢٦ شباط ٢٠٢٢.

قويدر، بن أحمد (١٤٣٤هـ) البناء النفسي للهوية الوطنية وتحديات العولمة، مداخلة ضمن أعمال الندوة الثانية لقسم علم النفس: علم النفس وتحسين الشباب في عصر العولمة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الأربعاء والخميس ٣-٤/٤/١٤٣٤هـ (١٣-١٤/٢/٢٠١٣م)، الرياض.

كيفان، أحمد على (٢٠٠٤) الشباب الجامعي والانتماء الوطني في ظل العولمة الجديدة: دراسة ميدانية، بحث مقدم إلى مؤتمر كلية العلوم التربوية الثاني (الشباب الجامعي ثقافته وقيمه في عالم متغير) المنعقد في رحاب كلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الأهلية بتاريخ ٢٧ - ٢٩ تموز ٢٠٠٤.

ليلة، نادية نصر محمد المتولي (١٤٤١) الأحاديث الواردة في التماسك الاجتماعي، دراسة حديثة موضوعية، مجلة علوم الشريعة والدراسات الإسلامية، العدد (٨٤) مارس ٢٠٢١ (١٤٤٢).

المجلس الوطني للإعلام (٢٠١٦) الإمارات العربية المتحدة نظرة شاملة عن الدولة من حيث النشأة ومراحل التطور بكافة مناحي الحياة، أبوظبي: حكومة دولة الإمارات

المري، محمد حمد سالم (٢٠٢١) مدى توافر قيم التسامح والتعايش مع الآخر في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في دولة قطر. رسالة ماجستير.

المشعان، عويد سلطان (١٤٣٤هـ) المواطنة وأبعادها في ضوء العولمة لدي طلبة جامعة الكويت، بحث مقدم ضمن أبحاث الندوة الثانية لقسم علم النفس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية: علم النفس وتحصين الشباب في عصر العولمة، الأربعاء والخميس ٣-٤/٤/١٤٣٤هـ (١٣-١٤/٢/٢٠١٣م)، الرياض.

نصار، نصار أسعد: أسس التعايش في الإسلام، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التسامح الديني في الشريعة الإسلامية، جامعة دمشق سوريا والذي انعقد بتاريخ ١١-١٢/٧/٢٠٠٩م.

نيزار، حياة عبد العزيز محمد (٢٠١٧) تصور مقترح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الآخر، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني (الجزء الثاني) أبريل ٢٠١٧.

الهمص، عبد الفتاح (٢٠٢٠) المهارات الحياتية اليومية وعلاقتها بالتفاؤل لدى المعلمين المتقاعدين، المجلة التربوية، المجلد (٣٤)، العدد (١٣٥) جامعة الكويت، م النشر العلمي.

الوليد، علي محمد علي وعمر علي محمد الشهراني (٢٠٢٢) مهارات التعايش وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المعلمين المتقاعدين بمنطقة عسير، مجلة التربية الأزهر، المجلد (٤١)، العدد (١٤٥)، يوليه ٢٠٢٢.

يالحن، مقداد (٢٠٠٧) الحياة المتسامحة والتعايش السلمي، الطبعة الأولى، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.

Al-Badayna, D. (2011). Tolerance values in university education curricula. Arab Journal for Security Studies, 24(53), 177-206.

Al-Kubaisi, M. (2013). Provisions of coexistence with non-Muslims in transactions and personal status. Amman: Dar Al-Nafais for Publishing and Distribution.

Asadullah, M. N., & Chaudhury, N. (2013). Peaceful coexistence? The role of religious schools and NGOs in the growth of female

- secondary schooling in Bangladesh. The Journal of Development Studies, 49(2), 223-237.
- Chudickova, O. (2011). Multicultural Britain of the 21st Century, (Bachelor Thesis), Tomas Bata University, in Zlin.
- European Commission (2010). Practices promoting peaceful coexistence from network of associations, 30 September, 20106 European websites on integration).
- Fam, Q. (2015). Relationship between multiculturalism and higher education policy in Malaysia in terms of ethnic diversity and equality, (Unpublished doctoral thesis), Wichita State University, Wichita State.
- Gallagher, T. (2010). Complementary Approaches to Coexistences Work, Key Issues in Coexistence and Education Brandeis University, Massachusetts.
- Galvan, Janel B. & Katrin Planta (2017). Peaceful coexistence? traditional and non – traditional conflict resolution mechanisms, (Berghof Foundation, Germany).
- Gard-Murray, JS.; Shlomiya Bar -Yam and Andress Gros (2044). The importance of setting boundaries for peaceful coexistence, Plos one 9(5): e 95660, Zaragoza, Spain.
- Ilo, (2021). Promoting social cohesion and peaceful coexistence in fragile contexts through Tvet, guide for Tvet practitioners, internal labor organization, Switzerland.
- Kende, Istvan (2023). Peaceful co-existence: its interpretation and misinterpretation, journal of peace research. 5, no. 4, sage pub. Led.
- Kolawole, Samson O. & Salwan, Hassan Abu. (2017). Psychological strategies for achieving peaceful co-existence in a multi-cultural and multi-religious society for sustainable national development Nigerian Journal of Psychological Research, 13, 2017, Department of Psychology, University of Nigeria, Nsukka.
- Mater, Ahmad Hasan Ghali (2020). Social diversity and peaceful coexistence a field study in Dhiqar Governorate, social science journal, vol. 13, no. 1, Winter – Spring, 2023.

- Munusamy, Doss (2018). The study of challenges to peaceful coexistence in India: an explorative study.
- National Dialogue Center (2018). Study of coexistence in Saudi society. Riyadh: Department of Studies and Research, King Fahd National Library.
- National Media Council (2016). The United Arab Emirates: A comprehensive view of the country in terms of its establishment and stages of development in all walks of life, Abu Dhabi: The Government of the United Arab Emirates.
- Ogbu, Cecilia Chinwe (2014). The role of education on peaceful coexistence of African States a case study of Nigeria, world educator forum, volume (3), no (1) November, 2014.
- Ottuh, Peter.O.O. & John A. Onimhawo (2020). A critical assessment of the role of religion towards peaceful coexistence in Nigeria, home vol. 4, issue (1) September 2020, Ottuh.
- Rodino, & Maria (2013). Safety and peaceful coexistence policies in Latin American schools: human rights perspective, open education journals (71), Spp 71, 2013.
- Rosyada, Dede (2017). Promoting a peaceful tolerance and coexistence in the Indonesian plurality, BLU (UIN) 27 November 2017.
- Sabater, Valeria (2021). The importance of peaceful coexistence, exploring your mind
- Tolera, Megersa (2019). The role of peace-education us a coexistence, reconciliation and peace-building device in Ethiopia, electronic research journal of social sciences and humanities 2 (111), 61-74, 2014.
- Worchel, S. & Coutant, D.K. (2008). Between conflict and reconciliation toward a theory of peaceful coexistence, in A. Nadler, T. E. Malloy. and J.D. Fisher (eds) the social psychology of intergroup reconciliation (PP. 423-446) Oxford University Press.



الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية كمنبئات بالسلوك

الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب جامعة الأزهر

Emotional intelligence and social responsibility as predictors
of prosocial behavior among Al-Azhar University students

إعداد

محمد صبحي محمد عاد

Mohamed Sobhi Mohamed Aad

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة دمنهور

Doi: 10.21608/jasep.2024.394988

استلام البحث: ٢٠٢٤/٩/١٥

قبول النشر: ٢٠٢٤/١٠/١٥

عاد، محمد صبحي محمد (٢٠٢٤). الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية كمنبئات بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب جامعة الأزهر. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٥٤٩ - ٥٩٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية كمنبئات بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب جامعة الأزهر

المستخلص:

هدفت الدراسة فهم وتفسير العلاقات بين المسؤولية الاجتماعية (بأبعادها: الاهتمام، والفهم، والمشاركة)، والذكاء الانفعالي (بأبعاده: معرفة وتقييم الانفعالات والتعبير عنها، والتيسير الانفعالي للتفكير، فهم الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات في الذات وفي الآخرين)، والسلوك الاجتماعي الإيجابي (بأبعاده: التفكير الإيجابي، والمساندة الاجتماعية، والإيثار)، لدى طلاب جامعة الأزهر؛ تكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) طالباً من طلاب جامعة الأزهر المقيدون بالفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٨- ٢٣) عام بمتوسط حسابي (٢١,١٤٦) عام، وانحراف معياري (١,٧٣٩)؛ وطُبق عليهم أدوات الدراسة وهي: مقياس الذكاء الانفعالي لمابير وسالوفي وكارسو (٢٠٠٢) مُعايرة فاطمة موسى (٢٠٠٧)، ومقياس المسؤولية الاجتماعية الصورة "ك" لسيد عثمان (١٩٨٦)، ومقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي (إعداد: الباحث).

وأُسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين كل من المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الانفعالي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي؛ كما خلصت إلى إمكانية التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية المسؤولية الاجتماعية (بُعد المشاركة)، والذكاء الانفعالي (أبعاد: إدارة الانفعالات، والتيسير الانفعالي للتفكير، ومعرفة وتقييم الانفعالات).

الكلمات المفتاحية: الذكاء الانفعالي - المسؤولية الاجتماعية - السلوك الاجتماعي الإيجابي لطلاب جامعة الأزهر.

Abstract

The current study aimed to understand and explain the relationships between social responsibility (with its dimensions: attention, understanding, and participation), emotional intelligence (with its dimensions: knowing and evaluating emotions and expressing them, emotional facilitation of thinking, understanding emotions and employing emotional knowledge, managing emotions in oneself and in others), and social behavior. Positive (with its dimensions: positive thinking, social support, and altruism) among Al-Azhar University students; The

study sample consisted of (375) students from Al-Azhar University enrolled in the second semester of the year 2021/2022 AD, and their ages ranged between (18-23) years, with a mean of (21,146) years, and a standard deviation of (1,739); The tools of the study were applied to them: the emotional intelligence scale of Mayer, Salovey and Karso (2002), the Fatima Musa calibration (2007), the social responsibility scale "K" by Sayed Othman (1986), and the positive social behavior scale (prepared by: the researcher). The results of the study revealed a positive, statistically significant correlation between social responsibility, emotional intelligence, and positive social behavior. the possibility of predicting positive social behavior with the knowledge of social responsibility (the participation dimension) and emotional intelligence (dimensions: managing emotions, emotional facilitation of thinking, knowing and evaluating emotions).

key words:

Emotional intelligence - Social responsibility - Positive social behavior for Al-Azhar University students.

المقدمة:

اهتمت الدراسات النفسية بتحليل وتفسير ودوافع السلوك عامة، بل زاد اهتمام المختصين في العلوم النفسية مؤخراً بتعزيز السلوكيات الإيجابية وفهم المجتمع والآخرين بالمرحلة العمرية المختلفة، ولقد حاز الشباب الجامعي على اهتمام وافر من دراسات الباحثين والمختصين، وذلك لأنهم شريحة الشباب الأكثر تأثيراً وتأثراً ونفعاً للآخرين وأكثر الفئات تعرضاً للمخاطر في الوقت ذاته، فهي فئة تتعطش لرؤية واسعة عن العالم والمجتمع تؤهله للتعامل مع كافة المواقف والمشكلات والاضطرابات، ولا شك أن اكتساب وامتلاك الشباب الجامعي لقيم المسؤولية الاجتماعية يؤهلهم للتوجه الإيجابي في الحياة، ليعتف فيهم الأمل والتضحية من أجل الآخرين ورفعة الأمة وبناء نهضتها، وكان المسؤولية الاجتماعية هي البوصلة التي توجه حياة الشباب إلى الإيجابية.



لذا، يعدُّ الشبابُ الجامعيُّ عامةً المحورَ الرئيسيَّ الذي يَعتمدُ عليه المجتمعُ باعتباره أكثرَ الفئاتِ قدرةً على تحمُّلِ المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility فؤاد سيد موسى، (1995 : ٥)؛ كما تُعدُّ عقولُهم من أنشطِ العقولِ في ارتيادِ البحثِ والمعرفة والتجديد والابتكار، كما أنَّهم الشريحة الأكثرُ حساسيةً للتحوُّلاتِ التي تقعُ في الحاضر، والأكثرُ وعياً بمقتضياتِ هذا التحولِ وتوجيهها، وتعملُ جاهدةً على أن تكونَ هذه التحوُّلاتِ لصالحها (محمد حسن غانم، ٢٠٠٩ : ١٩).

كما يُنظر لطلاب جامعة الأزهر خاصةً بأنهم رصيد الأمة، والذخر البشري الذي يمثل أحد جوانب قوتها ومدادها ونجاحها بين الأمم، وهم جزءٌ مهمٌّ من النظام التعليمي، وأحدُ وسائلِ التنمية الفكرية والسلوكية في المستقبل لتعلّمهم علوم الدين والدنيا، كما أنهم جزءٌ مهمٌّ من برامج التنمية الاجتماعية في مرحلة الجامعة، ولكونهم عُصراً فارقاً، فإنهم يُشكّلون جزءاً عريضاً من وعي وثقافة الأمة أخلاقياً وسلوكياً واجتماعياً في سنِّ مرحلة الجامعة وما بعدها.

كما يتَّسم طلابُ جامعة الأزهر بعدةً خصائص تميزهم عن غيرهم، الأمر الذي دفع الباحث لاختيار هذه الفئة لتكون من محددات الدراسة، ومن هذه الخصائص:

أولها: الخصائص المتعلقة بالجانب الروحي والوجداني: ولعلمهم بهذا الجانب يتمتعون بالرعاية والتعاطف والتوازن، ويستعدون للمناضلة من أجل الحقيقة، ومؤهّلون للقيام بأفعال سامية، ومؤمنون بالتضحية من أجل الآخرين مرضاة الله رب العالمين، وربما يسعون لتحقيق غاية العبادة التي تتمثل في إتمام مكارم الأخلاق مع الناس والآخرين، وبالتالي لا يفكرون في أنفسهم بقدر ما يفكرون في احتياجات الآخرين وسعادتهم، يرون مكانتهم في رسالتهم المجتمعية، ومن ثم يدركون معنى المسؤولية قولاً وعملاً، ولا عجب حينما يأتي الشخص المذنب المادّي للطالب الداعية في مسجده، والمُكلف بالخطابة وإمامة المصلين وأداء الدروس والمواعظ، ليستفتي عن حكم سلوكٍ آثم اقترفه، وسوء عمله، ثم يلتمس طريقَ التوبة والاستقامة في من خلال هذا الطالب الداعية.

ثانيها: الخصائص المتعلقة بالحياة الأكاديمية: فطلاب جامعة الأزهر يدرسون علوم الدين والدنيا بهدف دفعهم والوصول بهم نحو التقدم والتفوق العلمي في المجال النظري والعملية، وإثارة روح المناقشة الهادفة بين الطلاب أنفسهم والمثابرة عليها، ولتوسيع أفق معرفتهم التراثية والمستقبلية، مع التأكيد على استمرار عملية التعلم لما بعد الجامعة، وبالتالي لا يقتصر دور الأساتذة على شرح

المناهج والمحاضرات والتلقين، بل شرح المتون التراثية وإعطاء الإجازات العلمية.

ثالثها: الخصائص المتعلقة بالمجال الشخصي: تسعى الجامعة لدفع الطلاب نحو الاجتهاد في شتى أنواع العلوم التراثية والإنسانية والعملية، للربط بين علوم الماضي وعلوم الحاضر، ولمواكبة حركة التطورات العلمية والتقنيات الحديثة، وتعمل على الأخذ بأيديهم لتطوير المعرفة والمهارات التكنولوجية لدى الطلاب، لما ينعكس عليهم في العملية التعليمية بمرحلة الجامعة، وكفاءة الأداء الوظيفي بعد الجامعة، وبما يخدم تأهيلهم لسوق العمل الرقمي ويحقق أيضاً الأهداف الاستراتيجية للوطن، وربما يعود ذلك بالأثر الإيجابي عليهم وعلى المجتمع، كما يُتاح للطلاب الأنشطة المستمرة والدورات التدريبية والقوافل التوعوية طوال العام الدراسي، لتُعِينهم على المشاركة المجتمعية والتعاون والإيثار والارتقاء بهم وبالمجتمع، وهذا التطور الشخصي سرعان ما يجعلهم على قدر من المسؤولية والكفاءة الشخصية والنفسية

رابعها: الخصائص المتعلقة بالمجال الاجتماعي: لا شك أن علوم الدين والتراث الإسلامي تهدف على ترسيخ وحدة وترابط المجتمع، وتوطيد العلاقة بين الفرد والمجتمع، وتأكيد الحقوق والواجبات بين الفرد وأفراد ومؤسسات وأطراف المجتمع، الأمر الذي يبعث روح المسؤولية الذاتية عن حق الجماعة أمام الذات والمجتمع والله تعالى، وترتبط هذه المسؤولية بتنوع المشاعر والسلوكيات الإيجابية نحو الذات والآخرين، ومن ثم يتحدد لهم أوجه السلوك المقبول والمرفوض، مُرتكزين على تنمية حياة إنسانية مليئة بالإيجابية، تتنوع ما بين التفكير الإيجابي Positive thinking، والمساندة الاجتماعية Social Support، والإيثار Altruism، وتحسين وتعزيز الخبرات في الحب والعمل لتحقيق الأهداف المنشودة للارتقاء بالذات والمجتمع والوطن.

إن وجود طلاب الأزهر في وسط اجتماعي، ربما يكون فرصة مناسبة لخلق قدر متزن من التفاعل الاجتماعي واتساع دائرة الخبرات والاهتمام بالآخرين والإحساس بالمسؤولية والمشاركة والتعاون ونجدة الآخرين والقدرة على تطوير وتعديل السلوكيات إلى الأفضل دائماً، وهذه الصفات انعكاس للمسؤولية الاجتماعية.

ويعتقد أنّ السلوك الاجتماعي الإيجابي Positive social behavior لطلاب جامعة الأزهر هو أحد ثمار المسؤولية، وهو سلوك عادل مُستحق بين الأفراد فضلاً عن أنه غاية إنسانية، وحينما يستشعر الطالب الجامعي الأزهرى المعلم والداعية والطبيب والمهندس والمربي والقُدوة في نفسه الطابع الإيجابي، فإنه يسعى في عمله وينتج، بل ويسعى لخدمة الآخرين والمجتمع، وكأن السلوك

الإيجابي هو أهم مقومات كيان الطالب الداعية، وأهم أسباب النجاح المجتمعي في مرحلة ما بعد الجامعة، ولم ولا؟! فالطالب بجامعة الأزهر أولى الناس بتطبيق أخلاق القرآن والهدي النبوي في صورة سلوك إيجابي نابع من مسؤولية ذاتية أمام الله والمجتمع، وهو أحق الناس بتطبيق سماحة الإسلام قولاً وعملاً، لتتجسد فيه القدوة بأخلاق الإسلام، فيحيا، ويحيا المجتمع بخير ومحبة.

وبيئة جامعة الأزهر تسعى في بناء المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي للطلاب، وتحاول توجيههم نحو مساعدة ومساندة الآخرين، والتغلب على آلامهم مع السماحة والرافة والمشاركة والإيثار والتضحية، وهذه السمات الأخلاقية تتطلب مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي emotional intelligence، وذلك للشعور بالآخرين والتعاطف معهم، وإدراك العلاقات الاجتماعية، والقدرة على التعامل مع الانفعالات وإدارتها بشكل مناسب، والوعي بالذات مع رصد المشاعر والانفعالات وفهمها.

واستناداً لما سبق من أهمية السلوكيات المجتمعية الإيجابية ودوافعها وما يترتب عليها من بناء ذاتي واجتماعي فعال، جاء اهتمام الباحث بإجراء هذه الدراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي - والمسؤولية الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي الإيجابي) لدى طلاب جامعة الأزهر.

مشكلة الدراسة:

يُرى أنّ نجاح طلاب جامعة الأزهر اجتماعياً وعملياً في المرحلة الجامعية وما بعدها ضرورة اجتماعية، ولعلها تتحقق بالشعور بالمسؤولية والسلوكيات الإيجابية النافعة، والمجتمع ينظر إليهم على أنهم بمثابة وقود عمليات الإصلاح والتغيير في البيئات والمجتمعات المختلفة، فإذا تحققت المسؤولية الاجتماعية لديهم، أصبحوا قادرين على سدّ فجوات المجتمع وإرساء حقوق الآخرين، لتشمل جوانب الحياة الفردية والاجتماعية.

وإذا كان مبدأ المسؤولية الاجتماعية كمبدأ أساسي في طريقة تنظيم المجتمع، فإنه يركز على الربط بين مفهومين أساسيين هما الحقوق والواجبات، فهي مسؤولية متبادلة، تعني مسؤولية الأفراد تجاه مجتمعهم ومسؤولية المجتمع في إشباع احتياجات أفرادهم، في مقابل جهود هؤلاء الأفراد والجماعات ومشاركتهم (محمد نجيب توفيق، ١٩٩٨ : ٩٠).

ويُنظر للمسؤولية الاجتماعية في بعض الدراسات السابقة على أنها إحدى معززات السلوك الاجتماعي الإيجابي، فقد خلصت دراسة يوسف عبد الصبور عبد الله (١٩٨٧) إلى أن المسؤولية الاجتماعية تزيد من الشعور بالانتماء الذي يبعث

الحفاظ على المجتمعات والأوطان والحياة التعليمية، وبالتالي فالمجتمع بحاجة إلى أناس يتسمون بالمسؤولية والأخلاقيات الإيجابية، وذلك لمواجهة التحديات والتغريب وطمس الهوية الإسلامية والعربية؛ ودراسة ميرفت عبد المرضي عبد الخالق (٢٠١٧)، والتي نجحت في تنمية السلوك الأخلاقي بأبعاده الثلاثة (الحكم الخلقي والتعاطف والإيثار) من خلال برنامج قائم على المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية؛ ودراسة إيمان محمود إدهام (٢٠١٩)، والتي خلصت لمساهمة المسؤولية الاجتماعية في تنمية السلوك الإيثاري أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي؛ ودراسة ميرفت عبد المرضي عبد الخالق (٢٠٢٠) والتي أثبتت أن المسؤولية الاجتماعية أحد الدوافع والمُنَبِّات بالسلوك الإيثاري أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي؛ ودراسة (O'connor & cuevas, 1982) التي خلصت إلى وجود علاقة إيجابية ارتباطية بين المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة التعليم الأساسي؛ ودراسة (Chou, 1988) والتي أثبتت إمكانية التنبؤ بالسلوك الإيثاري من خلال إجادة مهارة المشاركة في الأنشطة التطوعية اللامنهجية لدى عينة من الطلبة المراهقين الصينيين؛ ودراسة (Sanmartin el al, 2011) وقد أظهرت النتائج علاقات إيجابية بين السلوك الاجتماعي الإيجابي والتعاطف والكفاءة الذاتية والمسؤولية الشخصية والاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الإعدادية والثانوية؛ ودراسة (Brocas, Carrillo, 20017) التي عملت على تطوير سلوك الإيثار أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي عن طريق التعاون والمشاركة مع الآخرين، وخلصت الدراسة إلى أن سلوكي التعاون والمشاركة من دوافع السلوك الإيثار أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٣٣٤ طفلاً ومراهقاً (من الصف K إلى الصف الثاني عشر)، و ٤٨ طالباً جامعياً.

بل أشارت العديد من الدراسات على أهمية تنمية المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي في المرحلة الجامعية، منها: دراسة عبد العزيز علي الصويلج (٢٠٠٢)، ودراسة إبراهيم الشافعي إبراهيم (٢٠٠٤)، ودراسة أحمد عبد المجيد الصمادي وصلاح محمد العثمانة (٢٠٠٩)، ودراسة ميسون محمد مشرف (٢٠٠٩)، ودراسة أحمد محمد الزبون (2012)، ودراسة أمل عبد المنعم حبيب (٢٠١٥)، ودراسة أحمد سعد الحريري (٢٠١٥)، ودراسة أحمد عبد الله الطراونة وعلي الصبحين (٢٠١٥)، ودراسة منال عثمان الصمادي (٢٠١٨)، ودراسة (Raziyeh Meyzari Ali & Zahra Dasht Bozorgi, 2016)، ودراسة جيرانييتكا (2018) والتي خلصت إلى أهمية دور المسؤولية الاجتماعية



والسلوكيات الإيجابية، لإقامة علاقات قوية ناجحة مع الآخرين، وضبط السلوك وإدراكه للتعامل مع المواقف بشكل صحيح.

وقد أشارت وخلصت العديد من الدراسات على أنَّ الذكاء الانفعالي يرتبط ارتباطاً موجباً وفعالاً مع المسؤولية الاجتماعية من ناحية، ومن ناحية أخرى مع السلوكيات الإيجابية، كدراسة عفراء إبراهيم خليل (٢٠٠٧) والتي خلصت إلى أن الشخص المتزن انفعالياً هو القادر على اتخاذ قراراته بنفسه وهو شخص فاعل في المجتمع والجماعة؛ ودراسة أحمد فلاح العلوان (٢٠١١) والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية؛ ودراسة عبير محمد عبد المقصود (٢٠١٢) والتي ساهمت بفاعلية في تنمية بعض أشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي عن طريق برنامج قائم على الذكاء الانفعالي لدى عينة من الطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانوية؛ ودراسة بندر جابر السلمي (٢٠١٥) التي خلصت إلى أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الانفعالي ارتفع مستوى الأحكام الأخلاقية من احترام القانون والعرف وحقوق الآخرين وتقدير المواقف بشكل صحيح؛ ودراسة يزيد محمد الشهري (٢٠١٥) والتي خلصت إلى أنَّ كلاً من الذكاء الاجتماعي والوجداني يسهم في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي، ودراسة أحمد فلاح العلوان (٢٠١٦) والتي نجحت في الحد من السلوكيات الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الابتدائي عن طريق برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي؛ ودراسة دعاء محمود عبدالفتاح (٢٠١٩) والتي خلصت إلى نجاح وفاعلية برنامج قائم على (الذكاء الأخلاقي والذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي) في تحسين المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي؛ ودراسة زينب محمد الشيشيني (٢٠١٩) التي خلصت إلى إسهام المسؤولية الاجتماعية في الذكاء الأخلاقي لدى طلاب الجامعة، ودراسة صفا سيد محمود (٢٠١٩) والتي خلصت إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية، والوصول بعينة الدراسة الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة إلى المشاركة والتعاون مع الآخرين وتحمل تبعات ما يسند إليهم من إنجاز عن طريق تنمية الذكاء الانفعالي داخل عينة الدراسة؛ ودراسة سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٢٠) التي نجحت في تقديم برنامج تدريبي قائم على مكونات وأبعاد الذكاء الانفعالي في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم غير اللفظية؛ ودراسة سوسن عبد الله الشاكر (٢٠٢١) والتي خلصت إلى أهمية الذكاء الانفعالي في مساعدة العاملين بشركة الصناعات الكهربائية الأردنية على إدارة الذات وتقوية العلاقات الإيجابية بين العاملين والتعامل بشكل إيجابي

واحترام وخدمة الآخرين؛ ودراسة (Fekken & Sivanathan,2002) والتي خلصت إلى وجود علاقة إيجابية مع القيادة الأخلاقية والتعامل بشكل إيجابي، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٥٨ موظفاً؛ ودراسة (Sutrarso,1996) والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الانفعالي للطلاب وتحصيلهم الدراسي؛ ودراسة (Kolb & Weedy,2001) والتي خلصت إلى نجاح برنامج تدريبي قائم على الذكاء الانفعالي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من الطلاب؛ ودراسة (Moradi Shekhjan, Tohid, Jabary, K, Rajeswari,2014) والتي خلصت إلى أنَّ الذكاء الانفعالي أثر مكنَّ الطلاب من مواجهة المواقف وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين.

وسعياً لفهم طبيعة العلاقات بين المتغيرات الثلاثة، جاءت محاولة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي، ودراسة هذه المتغيرات السيكلوجية لطلاب جامعة الأزهر، وبالتالي يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السوالين التاليين:

- ١- ما العلاقة بين كل من المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب جامعة الأزهر؟
- ٢- هل يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الانفعالي، لدى طلاب جامعة الأزهر؟

أهداف الدراسة:

- ١- الكشف عن العلاقة بين كل من المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب جامعة الأزهر؟
- ٢- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الانفعالي، لدى طلاب جامعة الأزهر.

أهمية الدراسة:

- ١- تعود أهمية دراسة المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الانفعالي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي في بيئة التعلم، إلى استجلاء ارتباط المتغيرات ببعضها، وتحقيق أقصى الاستفادة منها لفئة من أهم فئات التعليم الجامعي في مصر والعالم، كما تحاول الدراسة الوصول إلى طبيعة العلاقة بين متغيرات الثلاثة.
- ٢- الكشف عن طبيعة الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية، من خلال علاقتهما التبادلية مع السلوك الاجتماعي الإيجابي، لكونهما عاملان مهمان في تحديد درجة نجاح الفرد وتوافقه الشخصي والاجتماعي.

مفاهيم الدراسة:

١ - المسؤولية الاجتماعية: Social Responsibility:

تتبنى الدراسة الحالية تعريف سيد عثمان للمسؤولية الاجتماعية بأنها المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها، وفيها يكون الفرد مسؤولاً ذاتياً عن الجماعة ، أي أنه مسؤول أمام ذاته، أو أن صورة الجماعة في واقع الأمر منعكسة في ذاته (سيد أحمد عثمان، ٢٠١٠ : ٢٠٩).

٢ - الذكاء الانفعالي: Emotional intelligence:

تتبنى الدراسة الحالية تعريف ماير و سالوفي وكارسو (٢٠٠٠)، فيُعرّفونه بأنه مجموعة من القدرات المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية التي تختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Mayer, , ٢٠٠٠, ٢٦٨, Salovey, & Caruso).

٣ - السلوك الاجتماعي الإيجابي: Positive social behavior:

تتجلى أهمية السلوك الاجتماعي حالياً بين الأفراد لأنه يؤلف الشخصية الإنسانية، كما يتّصف ببناء العلاقات الاجتماعية المتفاعلة بين أعضاء المجتمع، وصولاً منهم إلى الإسهام في بناء المجتمع، وبعد اطلاع الباحث على أدبيات البحث العلمي والدراسات المتعلقة بهذا المفهوم، يُعرّفه الباحث بأنه كل عمل تطوّعي، يتضمن مصلحة الفرد والآخرين والمجتمع، ونفعهم مادياً ومعنوياً في المجالات التربوية والاجتماعية والأخلاقية، دون مكافأة أو مقابل، يبدأ بالتفكير الإيجابي، وصولاً للمساندة الاجتماعية لهم، ومُنْتَهياً بإيثارهم على الذات والمصالح الشخصية.

الإطار النظري والدراسات ذات العلاقة:

● السلوك الاجتماعي الإيجابي Positive social behavior:

يعود ظهور مصطلح السلوك الاجتماعي الإيجابي Positive social behavior إلى إليزابيث جونسون Elizabeth Johnson حينما استخدمته عام (١٩٥١) وفقاً لتوجيهات سيزر Sears والذي يرجع الفضل له بالكثير في هذا المصطلح، وذلك في بحثها للدكتوراه والذي اكتمل تحت إشرافه؛ وقد رسمت إليزابيث جونسون حداً فاصلاً بين الاتجاه المضاد للاجتماعية والسلوك الإقدامي الموافق اجتماعياً prosocial aggression، وعلى الرغم من أن فكرة هذا المصطلح قد أخذت من نماذج لتربية الطفل قام بها كل من سيزر وماكوبي

Maccoby وليفين Levin فإنها ظهرت أكثر وضوحاً لدى كل من سيزر Sears ورايا Rau وألبرت (1965) (Alpert)، وذلك في كتابهم عن التوحد وتربية الطفل، حيث وصف هذا المصطلح على أنه سلوك إقدامي (عدواني) - حتى وإن كان مؤذياً - إلا أنه يتفق مع معايير المجتمع أو مقبول في ضوء المعايير للجماعة، ومع الاهتمام المتزايد بهذا النوع من الدراسات أصبح هذا المصطلح يشمل كل الأساليب الموجبة من السلوك الاجتماعي، والذي يعد على النقيض من السلوك غير الاجتماعي (Wispe, 1972 : 2).

وَعَرَّفَ جيرجين Gergen السلوك الاجتماعي الإيجابي بأنه اهتمام بالآخرين ليس له أي مكافأة (Wispe, 1972 : 6).

كما عَرَّفَ السلوك الاجتماعي الإيجابي بأنه سلوك تطوعي يهدف إلى إفادة الآخر، ويشمل سلوكيات مثل المساعدة والمشاركة والمواساة (Eisenberg & Fabes, 1991 : 36).

كما تم تعريف السلوك الاجتماعي الإيجابي بأنه سلوك يقوم به الفرد بهدف نفع الآخرين معنوياً ومادياً، وتدور السلوكيات المعبرة عن السلوك الاجتماعي الإيجابي حول ثلاثة أبعاد، هي: الإيثار والتعاطف والمساندة الاجتماعية (محمد أبو حلاوة، وعاطف الشربيني، ٢٠١٧ : ١٠٤).

ومما سبق يعرف الباحث السلوك الاجتماعي الإيجابي Positive social behavior: بأنه كل عمل تطوعي، يتضمن مصلحة الفرد والآخرين والمجتمع، ونفعهم مادياً ومعنوياً في المجالات التربوية والاجتماعية والأخلاقية، دون مكافأة أو مقابل، يبدأ بالتفكير الإيجابي، وصولاً للمساندة الاجتماعية لهم، ومُنْتَهياً بإيثارهم على الذات والمصالح الشخصية ؛ ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد إجراء المقياس عليه بأبعاده الثلاثة.

وقد أمكن استنتاج عدد من الخصائص المميزة للسلوك الاجتماعي الإيجابي والتي تتمثل في أنه سلوك اجتماعي تطوعي يقوم على إرادة حرة كاملة من الشخص طوعية عن طيب نفس ودون إجبار، ويقوم على تقديم الخدمات والمساعدات للآخرين دون مقابل مادي أو معنوي، ويقوم على الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية، وتقديم الآخرين على النفس، ويقوم على التفكير الإيجابي باستنباط الأفضل، وتعزيز بيئة الصدق والثقة والركون للجانب المضيء، والتفهم التام لاحتياجات الآخر، واستحضار معاني الإنسانية والأخوة الصادقة وإدراك وفهم مشاعر ومواقف الآخرين؛ وبناء على ما تقدم من تعريف السلوك الاجتماعي الإيجابي وخصائصه، تظهرُ جلياً الأبعاد الخاصة بهذا المفهوم، وهي كالتالي:

أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي:

البُعد الأول: التفكير الإيجابي Positive thinking: ويعرفه الباحث بأنه الاستجابة للحالات والمواقف السلبية والطارئة التي قد يتعرض لها الفرد والمجتمع بإيجابية وتفاؤل وتقبل ووعي ناضج.

البُعد الثاني: المساندة الاجتماعية Social Support: ويعرفها الباحث بأنها أساليب المساعدة المختلفة التي يتلقاها الفرد والمجتمع باحترام وتقدير وتفهم، والتي تتكون عن طريق إجادة المهارات والعلاقات الاجتماعية لدى الأفراد، فيتوافر أشخاص يوثق بهم عند الحاجة، لتقديم الدعم والعون للآخرين والمجتمع.

البُعد الثالث: الإيثار Altruism: يعرفه الباحث بأنه الاستجابة الناتجة عن الشعور بالمسؤولية الشخصية تجاه الآخرين والمجتمع، فهو التزام أخلاقي لتقديم حاجة الآخرين على المصلحة الشخصية، والتضحية بالنفس من أجل شخص أو أشخاص آخرين.

● الذكاء الانفعالي emotional intelligence:

ويعدّ الذكاء الانفعالي من أحدث أنواع الذكاءات التي ظهرت في مجال علم النفس مع بداية التسعينات، نظراً للتطور الذي يحدث للعصر الذي نعيش فيه، والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء، وما يتطلبه الفرد من قدرات عقلية ومهارات انفعالية لحل المشكلات التي تواجهه والتأثير على الأفراد الآخرين (Pfeiffer, 2001 : 138).

وقد أثار مفهوم الذكاء الانفعالي اهتماماً عاماً، لفاعلية تطبيقاته العملية التي أثبتت نجاحها في تطويع مهارات الفرد لمتطلبات الحياة الجديدة، وانتشاره في العديد من الكتب الحديثة والمقالات؛ وقد ظهر المفهوم ومكوناته الأساسية في أدبيات العلم عند جولمان وبار أون وماير وسالوفي.

ويعرّف جولمان الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين، للتمييز بها، واستخدام هذه المعلومات كدليل للفرد في التفكير والسلوك ، وللذكاء الانفعالي قدرات مثل أن تكون قادراً على حثّ نفسك على الاستمرار في مواجهة الإحباطات والتحكم في النزوات، وتأجيل إحساسك بإشباع النفس وإرضائها، والقدرة على تنظيم حالتك النفسية، ومنع الأسى أو الألم من شل قدرتك على التفكير ، وأن تكون قادراً على التعاطف والشعور بالأمل (دانيل جولمان، ١٩٩٨ : ٥٥).

وقد عرّف بار أون الذكاء الانفعالي بأنه قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته، والقدرة على

إقامة علاقات اجتماعية ناضجة ومسؤولة، دون أن تتحول إلى اعتمادية على الآخرين، فالأشخاص الذين لديهم مستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي يتصفون بالتفاؤل والمرونة والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم (Bar - on, 1997,p: 17).

وقد عرفه ماير وسالوفي وكارسو بأنه مجموعة من القدرات المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية التي تختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي وتنظيم وإدارة الانفعالات (Caruso & ,Mayer, Salovey, ٢٠٠٠, ٢٦٨).

وكل من جولمان ، وبار أون، وماير وسالوفي، له نموذج المفسر للذكاء الانفعالي؛ فنموذج جولمان وبار - أون يسمى كلا منهما بالمختلط، ونموذج ماير وسالوفي يسمى بالقدرة ويتبنى الباحث نموذج القدرة لماير وسالوفي لأنه ينظر للذكاء الانفعالي على أنه قدرة عقلية معرفية، تتمثل في معالجة المعلومات الوجدانية، كإدارة الانفعالات والوعي بها وفهمها، ويُحتمل أن يكونَ نموذج القدرة العقلية هو النموذج الأوحده الذي يمكن تسميته بالذكاء الانفعالي.

والنماذج المختلطة لجولمان وبار - أون، يُعاب عليها أنها وسعت كثيراً من مفهوم الذكاء الانفعالي، وجعلته كمظلة لجميع المفاهيم الإيجابية للشخصية كما يتضح جلياً في أبعاد الذكاء الانفعالي وتفرعاتها لدى كل من جولمان وبار - أون، فهذه المفاهيم: التفاؤل، السعادة، اختبار الواقع، الصدق، يقظة الضمير، التجديد، والمبادأة، ينظر لها كمتغيرات في الشخصية وليس كقدرات، فهي أبعد ما تكون أن تدخل كأبعاد للذكاء الانفعالي، وأن ربط كل سمة إيجابية بالذكاء الانفعالي وجعلها تنطوي تحت عيائه قد يفقده مصداقيته؛ لذا يعتبر نموذج القدرة هو النموذج الأكثر تحديداً ووضوحاً لمفهوم الذكاء الانفعالي (جميل حسن حسين، ٢٠١٠ : ١٧)؛ وتنبأين نماذج الذكاء الانفعالي من حيث المفهوم والتفسيرات والمكونات وطرق القياس كما هو موضح بالجدول التالي.

• المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility:

تعد المسؤولية من الموضوعات الاجتماعية الحيوية والمهمة لارتباطها بمهمة تحديد الأفعال والممارسات وحالة الاستعداد، وما يترتب على أفعال الإنسان هذه من نتائج إيجابية أو سلبية داخل الكيان الاجتماعي (محمد محمود الخوالدة، ١٩٨٧ : ١٢٧)؛ وعُرِّفت المسؤولية الاجتماعية بأنها إقرار المرء بما يصدر عنه من أفعال وأقوال واستعداده العقلي والنفسي لتحمل ما يترتب عليه من نتائج (محمد محمود الخوالدة، ١٩٨٧ : ٨٢).

ويعرفها حامد زهران بأنها مسؤولية الفرد الذاتية نحو الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله ، وهي الشعور بالواجب والقدرة على تحمله والقيام به ؛ بل وتعرف بأنها استعداد مكتسب لدى الفرد يدفعه للمشاركة مع الآخرين في أي عمل يقومون به والمساهمة في حل المشكلات التي يتعرضون لها أو تقبل الدور الذي أقرته الجماعة له والعمل على المشاركة في تنفيذه (إمام مختار حميدة : ١٩٩٦ : ٢١).

وتعرف بأنها مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، والمسؤولية الاجتماعية هي مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطفل في أثناء قيامه بدور محدد نحو نفسه ونحو أسرته ونحو مجتمعه ومعرفة لحقوقه وواجباته من خلال المواقف التي يتعرض لها (أشرف محمد شريت، ٢٠٠٣ : ١٠٦)؛ وعرفت بأنها التزام المرء نحو الغير، والإقرار بما يقوم به من أعمال أو أقوال وما يترتب عليها من نتائج (إبراهيم ناصر، ٢٠٠٦ : ٢١).

وتعرف على أنها هي مسؤولية الفرد عن نفسه ومسؤوليته تجاه أسرته وأصدقائه وتجاه دينه ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الإيجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة (جميل محمد قاسم، ٢٠٠٨ : ٨)؛ وعُرفت بأنها إدراك وبقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي (زايد عجير الحارثي، ٢٠٠٩ : ١٠).

وعُرفت بأنها مسؤولية الفرد عن أفعاله حيال السلطة الاجتماعية، وما تمثله من أعراف وتقاليد وعادات ورأي عام، وتتميز هذه المسؤولية بعودة السلطة فيها لمرجعية المجتمع والثقافة ومنظومات القيم المتضمنة فيها، وتكون العبرة فيها بالنتائج التي تتحقق على ساحة المجتمع (علي ليلة، ٢٠٠٩ : ٩٠).

كما تم تعريفها بأنها المسؤولية الفردية عن الجماعة، وهي مسؤولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها، وفيها يكون الفرد مسؤولاً ذاتياً عن الجماعة ، أي أنه مسؤول أمام ذاته، أو أن صورة الجماعة في واقع الأمر منعكسة في ذاته (سيد أحمد عثمان، ٢٠١٠ : ٢٠٩).

ويرى الباحث أن جميع التعريفات لمفهوم المسؤولية الاجتماعية تتفق على أنها التزام ذاتي نحو الجماعة، تشمل الشعور بالواجب والقيام به، كما تشمل الاهتمام بالآخرين والتعاون معهم من أجل مصلحة الجماعة والمجتمع، ألا أن الباحث يتبنى

مفهوم المسؤولية الاجتماعية لسيد عثمان، حيث إن كتاباته عن هذا المفهوم أصبحت مصدراً ومرجعاً للباحثين والمختصين.

أبعاد وعناصر المسؤولية الاجتماعية لسيد عثمان (1986 : 44 - 48):

أ- **الاهتمام:** وهو الرابطة العاطفية بين الفرد وجماعته، وهي تتميز إلى جانب عاطفتها بالحرص على الجماعة، وباستيعاب الفرد للجماعة بحيث تكون في داخله كما أنه هو في داخلها.

ب- **الفهم:** عندما يكون أرقى اهتمام بالجماعة هو الاهتمام المتفكر المتعقل المتبصر بها، فإن هذا ينقلنا إلى العنصر الثاني من عناصر المسؤولية الاجتماعية ألا وهو الفهم، والفهم له شقان: فهم الفرد للجماعة في ماضيها وحاضرها ومستقبلها كنوع من الحساسية للجماعة والاستماع لنبضها والإدراك العام للواقع الذي يحيا فيه الفرد، والآخر فهم الفرد للمغزى والأهمية الاجتماعية بإدراك آثار سلوكه وأفعاله في الجماعة.

ج- **المشاركة:** والمشاركة تعبير عن الاهتمام والفهم، أو هي الاهتمام والفهم متحركان عاملان ساعيان، وهي الحركة الظاهرية تعبيراً عن حركة الباطن وامتداد الداخل إلى الخارج وترجمان الفكر والوجدان، **والمشاركة ثلاثة جوانب:**

الأول: تقبل الفرد دوره أو أدواره الاجتماعية وما يرتبط بها من سلوك أو توقعات اجتماعية، وتقبل الدور أو الأدوار هو الصورة الأولى للمشاركة.

الثاني: المشاركة المنفذة، أي المشاركة في العمل الفعلي لإخراج فكرة أو خطة تتفق عليها الجماعة إلى عالم الواقع، أو تنفيذ ما على الفرد أدائه من عمل.

الثالث: المشاركة المقومة، وهي نوع من المشاركة الموجهة الناقدة، بينما المشاركة المنفذة مشاركة مسابرة متقبلة.

فروض الدراسة:

وفي ضوء مشكلة الدراسة، والإطار النظري وما ظهر عنه من نتائج، فإن الدراسة الحالية تفترض الفروض التالية:

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة (المسؤولية الاجتماعية، الذكاء الانفعالي، السلوك الإيجابي الاجتماعي) لدى طلاب جامعة الأزهر.

٢- يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الانفعالي، لدى طلاب جامعة الأزهر.

الاجراءات المنهجية للبحث:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي (الارتباطي)، حيث يتم وصف الظواهر والعلاقات وصفاً كمياً، وتحليل الظواهر والعلاقات وتفسيرها، مما يعكس فهم العلاقات بين المتغيرات، وطبيعة التأثير المتبادل بين المتغيرات.

محددات الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة علي المتغيرات الثلاثة: المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الانفعالي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

- الحدود البشرية: طلاب جامعة الأزهر.

الكليات: الدعوة الإسلامية، والتربية، والتربية الرياضية، والدراسات الإسلامية، والشريعة والقانون، واللغة العربية، والعلوم، وأصول الدين، والزراعة، والإعلام، واللغات والترجمة، والتجارة، وطب الأسنان، والطب؛ للفرق الدراسية: (الثانية، والثالثة، والرابعة).

- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الميدانية في العام الجامعي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢، الفصل الدراسي الثاني.

- الحدود المكانية: كليات جامعة الأزهر (القاهرة، و إيتاي البارود).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من طلاب جامعة الأزهر، بالفرق الدراسية (الثانية، والثالثة، والرابعة) بالكليات السابق ذكرها، والمقيدين بالفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ م؛ واستثنى الباحث الفرق الأولى من الكليات السابقة، لاحتمالية قلة خبراتهم ومواقفهم الاجتماعية والأكاديمية، واكتفى بالفرق الثلاثة الأخرى.

عينة الدراسة:

١- مبررات اختيار العينة: تم اختيار عينة الدراسة من المرحلة الجامعية لعدد من المبررات، منها:

أن المرحلة الجامعية تمثل مرحلة انتقالية مهمة من العمر، لكونها تمدهم بخبرات تنمي مهاراتهم وقدراتهم، ومن ثم تنمي طموحهم وفكرهم نحو المستقبل، كما أنها عينة تميزت بالتفاعل مع العديد من المواقف الاجتماعية.

كما أنّ طلاب جامعة الأزهر تحديداً لم يصلوا للمرحلة الجامعية إلا بعد تحقيق جانب كبير من النجاح والإلمام بمهارات التفوق العلمي بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، ولا شك أنّ عملية رعاية وتأهيل شبابنا الجامعي أصبحت عملية ضرورية، لأن الشباب يواجه اختيارات صعبة، وتخبّطات مستمرة في نواحي حياته الاجتماعية والقيمية والمهنية، والتي يسعى من خلالها إلى تحقيق ذاته وطموحاته، وبالتالي فإن الصراع بين شخصية الفرد ومجتمعه، تمثل خاصية أساسية تميز مرحلة الشباب في سعيه إلى تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته.

٢- عينة التحقق من صلاحية المقاييس: ويقصد بها العينة التي طبقت عليهم أدوات الدراسة في صورتها الأولية للتحقق من خصائصها السيكمترية، وقد تكونت من (٢٠٠) مشاركاً من طلاب جامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٨ - ٢٣) عام بمتوسط حسابي (٩١٨,٢٠) عام، وانحراف معياري (١٠٤,٢).

٣- وصف العينة الأساسية: ويقصد بها العينة التي طبقت عليهم أدوات الدراسة في صورتها النهائية للتحقق من الفروض، وقد تكونت من (٣٧٥) مشاركاً من طلاب جامعة الأزهر، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٨ - ٢٣) عام بمتوسط حسابي (١٤٦,٢١) عام، وانحراف معياري (٧٣٩,١).

أدوات الدراسة: واشتملت الدراسة الحالية على الأدوات التالية:

- ١- مقياس المسؤولية الاجتماعية لسيد عثمان ١٩٨٦م.
- ٢- مقياس الذكاء الانفعالي لمابير وسالوفي (٢٠٠٢)، مُعيرة فاطمة موسى (٢٠٠٧)
- ٣- مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي (إعداد الباحث)؛ وفيما يلي وصف تفصيلي لتلك الأدوات:

يهدف مقياس المسؤولية الاجتماعية لسيد عثمان (١٩٨٦) بأبعاده الثلاثة (الاهتمام - والفهم - والمشاركة) لقياس مستوى المسؤولية الاجتماعية لطلاب جامعة الأزهر؛ كما يهدف اختبار الذكاء الانفعالي لمابير وسالوفي (٢٠٠٢)، مُعيرة فاطمة موسى (٢٠٠٧) لقياس مستوى الذكاء الانفعالي بأبعاده الأربعة الأساسية (معرفة وتقييم الانفعالات والتعبير عنها، والتيسير الانفعالي للتفكير، وفهم الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات في الذات وفي الآخرين) وماتفرّع منها؛ وقام الباحث بإجراء الخصائص السيكمترية على المقياسين من خلال الصدق (التحليل العاملي التوكيدي، والاتساق الداخلي) والثبات (التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ)، وخلص الإجراء إلى أنّ معاملات الصدق والثبات مقبولة لكل من الاختبارين، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياسين على عينة الدراسة.

٣- مقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي (إعداد الباحث):

أ- أهداف المقياس: يهدف الاختبار إلى قياس مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي بأبعاده الثلاثة (التفكير الإيجابي - والمساندة الاجتماعية - والإيثار) لطلاب جامعة الأزهر.

ب- وصف المقياس وطريقة بناؤه وتصحيحه: وقد اطلع الباحث على عدد من الدراسات والمقاييس الأجنبية والعربية للسلوك الاجتماعي الإيجابي، ليستندَ عليها في بناء المقياس، كمقياس الشخصية الإيثارية والإيثار الذاتي للآخرين لروشتون وآخرون (١٩٨١)، وارتكز المقياس على عبارات الإيثار تجاه الغرباء، وتكوّن المقياس من (٢٠) عنصراً لقياس الميل الإيثاري، والمشاركين يجيبون على (٥) نقاط من (٠) إلى (٤)؛ وبطارية الشخصية الاجتماعية الإيجابية لبيير (١٩٩٥)، وقد تمثلت أبعاده في التفكير الإيجابي والتعاطف والمساندة الاجتماعية، وتكوّن من (٥٦) عنصراً اجتماعياً، واستُخدِمَ فيه تدرج ليكارت مع (٥) خيارات للإجابة؛ ومقياس السلوك الإيجابي لبيير و فينكيليسين (١٩٩٨)، مُرتكزة أبعاده على العمل التطوعي وخصائص الشخصية الإيجابية، وذلك عبر عينة من المتطوعين لمنظمة خدمة مرضى الإيدز؛ ومقياس الإيثار لحسين طاحون (٢٠٠٩) على عينة قدرها (٣٠٠) طالباً وطالبة من كلية التربية - عين شمس؛ ومقياس التفكير الإيجابي لعبد المريد قاسم (٢٠٠٩) لفئة عمرية من (١٧ - ٥٠) عاماً، بمتوسط عمري قدره (٢٨.٥) سنة.

وبناءً لما سبق، أعد الباحث مقياساً للسلوك الاجتماعي الإيجابي، رُتِبَتْ أبعاده بداية من التفكير الإيجابي، ثم المساندة الاجتماعية، وانتهاءً بالإيثار، ومكوناً من (٢٢) موقفاً في صورته الأولى، ورُوعي فيه أن تكون عبارات المواقف قصيرة ذات لغة مفهومة لعينة الدراسة، أن تكون عبارة كل موقف معبرة عن فكرة واحد، بحيث لا تحمل أي تأويل أو معنى آخر، أن تكون المواقف مرتبطة بالتعاملات والعلاقات والحياة والواقع الذي يعيش فيه الطالب.

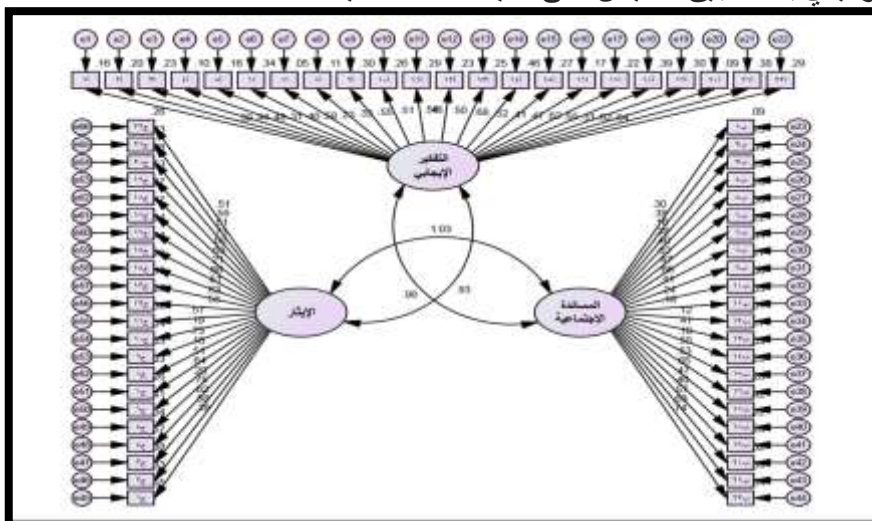
والمواقف الإيجابية عددها (١٥) موقفاً، والمواقف السلبية (٧) مواقف، وكل موقف له ثلاث استجابات مرتبة على أبعاد المفهوم، وكل استجابة لها ثلاثة مستويات وبدائل، هي: (دائماً، أحياناً، نادراً)، يختار الطالب بديلاً واحداً منها، وذلك بوضع علامة (√) تحت واحدٍ من هذه البدائل لكل استجابة؛ وتوزيع الدرجات في المواقف الإيجابية هو: (٣، أو ٢، أو ١) للاختيارات (دائماً، أو أحياناً أو نادراً)، أما توزيع درجات المواقف السلبية يكون (١، أو ٢، أو ٣) للاختيارات (نادراً، أو

أحياناً، أو دائماً)، لتصبح أعلى درجة يحصل عليها الطالب (١٩٨)، والدرجة المتوسطة (١٣٢)، وأقل درجة يحصل عليها الفرد في الاختبار (٦٦).

ج- الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي:

أولاً: الصدق: واستخدم الباحث مايلي:

١- التحليل العاملي التوكيدي: نظراً لأن البنية الأساسية للمقياس محددة مسبقاً من الباحث، وذلك في ضوء ما اتفقت عليه هذه الدراسات والبحوث، لذا استخدم الباحث التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS. V ٢٤ للتأكد من صدق البنية العاملة للمقياس، والشكل التالي يوضح النموذج المستخرج من التحليل العاملي التوكيدي بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية.



شكل (١)

مسار التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي.

كما تم حساب كل من معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية، والخطأ المعياري، والقيمة الحرجة ودالاتها، والذي اتضح منه أن جميع قيم معاملات الانحدار اللامعيارية جاءت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١ - ٠,٠٠١)، مما يشير إلى صدق البنية العاملة للمقياس؛ كما تم حساب قيم مؤشرات المطابقة للتأكد من حسن مطابقة النموذج كما في الجدول التالي:

جدول (١) مؤشرات مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوك الإيجابي الاجتماعي

م	مؤشرات المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المقبول للمؤشر	القرار
1	النسبة بين X^2 ودرجات الحرية $DF / CMIN$	1,962	أقل من (٥)	مقبول
2	جذر متوسطات مربع البواقي (RMR)	0,034	الاقتراب من الصفر	مقبول
3	مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0,809	صفر إلى ١	مقبول
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI)	0,891	صفر إلى ١	مقبول
5	مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0,846	صفر إلى ١	مقبول
6	مؤشر المطابقة النسبي (RFI)	0,811	صفر إلى ١	مقبول
7	مؤشر المطابقة المتزايد (IFI)	0,789	صفر إلى ١	مقبول
8	مؤشر توكر لويس (TLI)	0,884	صفر إلى ١	مقبول
9	مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0,905	صفر إلى ١	مقبول
10	جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (RMSEA)	0,061	٠,٠٨ فأقل	مقبول

يتضح من جدول (١) أن جميع قيم مؤشرات المطابقة جاءت في المدى المقبول مما يدل على مطابقة نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس السلوك الإيجابي الاجتماعي مع بيانات العينة الاستطلاعية.

٣- **الاتساق الداخلي:** قام الباحث بتطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركاً من طلاب جامعة الأزهر، وذلك لحساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف وكل من درجة البعد الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، والذي اتضح منه أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف وكل من درجة البعد الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك باستثناء الموقفين رقمي (١٢-١٣) وبالتالي تم حذفهما، وأصبح عدد مواقف المقياس (٢٠) موقفاً.

د- الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل موقف وكل من درجة البعد الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس، تشير النتائج أنّ جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل موقف وكل من درجة البعد الذي ينتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك باستثناء الموقفين رقمي (١٢ و ١٣)، وبالتالي تم حذفهما، وأصبح عدد مواقف المقياس (٢٠) موقفاً فقط - {المواقف الإيجابية أصبح عددها (١٣)، والمواقف السلبية عددها (٧)}، لتكون أعلى درجة للمقياس هي (١٨٠)، والدرجة الوسطى (١٢٠)، وأقل درجة (٦٠) درجة؛ كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد مع بعضها البعض والدرجة الكلية للمقياس كما في الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس السلوك الاجتماعي الإيجابي

الأبعاد	التفكير الإيجابي	المساندة الاجتماعية	الإيثار
التفكير الإيجابي	-		
المساندة الاجتماعية	0,624**	-	
الإيثار	0,732**	0,551**	-
الدرجة الكلية	0,900**	0,806**	0,896**

يتضح من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وبين الأبعاد والدرجة الكلية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

ثانياً: الثبات: تم حساب ثبات المقياس عن طريق ما يلي:

١- **التجزئة النصفية:** قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين نصفي المقياس بعد تطبيقه على (٢٠٠) مشاركاً من طلاب جامعة الأزهر وذلك لحساب ثبات المقياس (الأبعاد والدرجة الكلية) باستخدام التجزئة النصفية، ويوضح الجدول التالي معامل ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية قبل التصحيح وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان وبراون:

جدول (٣) ثبات مقياس السلوك الإيجابي الاجتماعي باستخدام التجزئة النصفية

أبعاد المقياس		معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية
		قبل التصحيح
		بعد التصحيح
التفكير الإيجابي		0,736
المساندة الاجتماعية		0,544
الإيثار		0,700
الدرجة الكلية		0,740
		0,848
		0,713
		0,824
		0,851

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات بعد التصحيح لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧١٣ - ٠,٨٢٤)، وللدرجة الكلية بلغت (٠,٨٥١) وهي قيم مقبولة إحصائياً، مما يدل على ثبات المقياس.

٢- ألفا كرونباخ: قام الباحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، وذلك بعد تطبيق المقياس على (٢٠٠) مشاركاً من طلاب جامعة الأزهر، ويوضح الجدول التالي معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس السلوك الإيجابي الاجتماعي والدرجة الكلية.

جدول (٤) معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي الاجتماعي

م	الأبعاد	معامل الثبات
1	التفكير الإيجابي	0,803
2	المساندة الاجتماعية	0,731
3	الإيثار	0,848
-	الدرجة الكلية	0,916

يتضح من جدول (٤) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٧٣١ - ٠,٨٤٨)، وللدرجة الكلية بلغت (٠,٩١٦)، وجميعها معاملات ثبات مقبولة، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من تطبيق المقياس؛ ومما سبق يتضح أن

المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وبالتالي يمكن تطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

• عرض النتائج ومناقشتها:

الفرض الأول: ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة الثلاث (المسؤولية الاجتماعية، الذكاء الانفعالي، السلوك الإيجابي الاجتماعي) لدى طلاب جامعة الأزهر.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون Paerson Correlation للتعرف على قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة (المسؤولية الاجتماعية الذكاء الانفعالي، السلوك الإيجابي الاجتماعي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيرات الدراسة

(ن=٣٧٥)

المتغيرات	المسؤولية الاجتماعية	الذكاء الانفعالي
المسؤولية الاجتماعية	-	
الذكاء الانفعالي	0,677**	-
السلوك الإيجابي الاجتماعي	0,376**	0,283**

دالة عند (٠,٠١)؛ ويتضح من جدول (٥) ما يلي:

أ- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب جامعة الأزهر على مقياسي المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٦٧٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ب- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب جامعة الأزهر على مقياسي المسؤولية الاجتماعية والسلوك الإيجابي الاجتماعي، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٣٧٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ج- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب جامعة الأزهر على مقياسي الذكاء الانفعالي والسلوك الإيجابي الاجتماعي، حيث بلغ قيمة معامل الارتباط بينهما (٠,٢٨٣) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيري المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي

الذكاء الانفعالي					المتغيرات	
الدرجة الكلية	إدارة الانفعالات في الذات وفي الآخرين	فهم الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية	التيسير الانفعالي للتفكير	معرفة وتقييم الانفعالات والتعبير عنها		
0,633**	0,524**	0,566**	0,569**	0,568**	الاهتمام	المسؤولية الاجتماعية
0,696**	0,581**	0,628**	0,600**	0,649**	الفهم	
0,568**	0,478**	0,593**	0,512**	0,486**	المشاركة	
0,677**	0,564**	0,628**	0,601**	0,610**	الدرجة الكلية	

دالة عند (٠,٠١)؛ ويتضح من جدول (٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب جامعة الأزهر على مقياسي المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي، حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات المسؤولية الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) والذكاء الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيري المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي

السلوك الاجتماعي الإيجابي				المتغيرات	
الدرجة الكلية	الإيثار	المساندة الاجتماعية	التفكير الإيجابي		
0,342**	0,287**	0,279**	0,343**	الاهتمام	المسؤولية الاجتماعية
0,339**	0,290**	0,246**	0,361**	الفهم	
0,399**	0,368**	0,285**	0,400**	المشاركة	
0,376**	0,325**	0,287**	0,383**	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب جامعة الأزهر على مقياسي المسؤولية الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الإيجابي، حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات المسؤولية

الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) والسلوك الاجتماعي الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجات العينة على متغيري الذكاء الانفعالي والسلوك الإيجابي الاجتماعي

السلوك الإيجابي الاجتماعي				المتغيرات	
الدرجة الكلية	الإيثار	المساندة الاجتماعية	التفكير الإيجابي		
0,214**	0,188*	0,095	0,280**	معرفة وتقييم الانفعالات والتعبير عنها	الذكاء الانفعالي
0,146**	0,103*	0,020	0,261**	التفسير الانفعالي للتفكير	
0,308**	0,271**	0,194**	0,348**	فهم الانفعالات وتوظيف المعرفة الانفعالية	
0,431**	0,350**	0,276**	0,515**	إدارة الانفعالات في الذات وفي الآخرين	
0,283**	0,230**	0,134**	0,383**	الدرجة الكلية	

يتضح من جدول (٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب جامعة الأزهر على مقياسي الذكاء الانفعالي والسلوك الإيجابي الاجتماعي، حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات الذكاء الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية) والسلوك الاجتماعي الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١-٠,٠٥)، وذلك باستثناء العلاقة بين بعد المساندة الاجتماعية وبعدي معرفة وتقييم الانفعالات والتعبير عنها والتفسير الانفعالي للتفكير حيث جاءت قيم معاملات الارتباط بينهما غير دالة إحصائياً.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

بناءً لما سبق من وضوح العلاقات بين المتغيرات الثلاثة (المسؤولية الاجتماعية، والذكاء الانفعالي، والسلوك الاجتماعي الإيجابي)، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بينها، فقد تحقق الفرض الأول للدراسة، وبالعودة لدراسة مجدي محدي الشحات (٢٠١٢)، والتي هدفت إلى بحث العلاقة بين السلوك الإيثاري (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) والذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلاب الجامعة، فقد خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين السلوك الإيثاري (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) وكل من الذكاء

الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة، وبالأخص وجود علاقة دالة إحصائياً بين السلوك الإيثاري (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) والذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة دالة إحصائياً بين السلوك الإيثاري (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. وتفسير هذه العلاقة بين المتغيرات الثلاثة يرجع إلى أن الإيثار يعني المساعدة والتضحية من أجل الآخرين دون التفكير في منفعة تعود على الفرد، وتبدو العلاقة واضحة بينه وبين المسؤولية الاجتماعية، فلن تحظى النفس بالسلوك الاجتماعي الإيجابي إلا بدافع من المسؤولية الاجتماعية، وهنا تبدو علاقة أخرى بين المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي، فلن يظفر الفرد بمقومات المسؤولية إلا بوجود مهارات الذكاء الانفعالي.

كما أثبتت وخلصت دراسة محمد قاسم عبدالله (٢٠١٨) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإيثار (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) وكل من وعي الانفعال (أحد أبعاد الذكاء الانفعالي) والمهارات الاجتماعية (أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية)، وتبين أنّ وعي الانفعال والمهارات الاجتماعية مقدمات تزامنية لسلوك الإيثار (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) لدى التلاميذ؛ ويمكن مناقشة وتفسير الفرض الأول تفصيلاً كما يلي:

- أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المسؤولية الاجتماعية (الدرجة الكلية والأبعاد) والذكاء الانفعالي (الدرجة الكلية والأبعاد)؛ وقد اتفقت العديد من الدراسات على نفس النتيجة، كدراسة إبراهيم الشافعي (٢٠٠٤) في أهمية الاتزان الانفعالي وتأثيره في تنمية وتطوير المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة؛ ودراسة أحمد فلاح العلوان (٢٠١١)، والتي خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، وأن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لديهم يمنحهم القدرة على فهم وإدراك الآخرين، والذي يمكّنهم من حسن التصرف، كما يمكّنهم من المهارات الاجتماعية ومواجهة المواقف المحرجة؛ ودراسة عبداللطيف عبد الكريم محمد (٢٠١٧)، والتي خلصت إلى أن الذكاء الانفعالي معزز ودافع للمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، فالشخص المتزن انفعالياً قادر على التفوق والنجاح ومساعدة الآخرين؛ ودراسة لويد (٢٠٠٤)، التي خلصت إلى أهمية الذكاء الانفعالي في زيادة مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب طب الأسنان، فكلما زاد مستوى الذكاء الانفعالي زاد معه مستوى المسؤولية الاجتماعية؛ وبهذا يتضح جلياً مدى قرب

وقوة العلاقة الارتباطية الدالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية، وهذا ما تراه الدراسة الحالية.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن الذكاء الانفعالي من المحددات الرئيسية التي تحقق الاهتمام والفهم والمشاركة والتواصل مع الجماعة، وأنّ نقص الذكاء الانفعالي يؤدي إلى الفشل واللامبالاة والعزلة عن المجتمع، ولا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته ومشاعره وفهم الآخرين؛ كما أن مهارات الذكاء الانفعالي لها دور كبير في نجاح الفرد أكاديمياً واجتماعياً، وبناءً على ذلك يمكن أن يستفيد شبابنا وطلابنا في المؤسسات التعليمية من استخدام المهارات الانفعالية التي تسمح لهم التعامل بمرونة وترؤي مع الصعوبات والمواقف الضاغطة من ناحية، ومن ناحية أخرى بالتعامل الفعال مع الآخرين وقضايا المجتمع.

فالشخص الذي لديه مهارات الذكاء الانفعالي، هو أكثر قدرة على الوعي والإدراك وفهم الذات والآخرين، وبالتالي هو أكثر قدرة على مواجهة المواقف وتحمل المسؤولية الاجتماعية بأبعادها المختلفة، أما الشخص الذي يفتقر لمهارات الذكاء الانفعالي، هو أقل قدرة على مواجهة المواقف وتحمل المسؤولية الاجتماعية، وبالتالي لا يشعر بالسعادة والرضا ومعنى الحياة، وهو أقرب للسلبية في جميع المواقف، والعزلة.

- كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين كل من المسؤولية الاجتماعية (الدرجة الكلية والأبعاد) والسلوك الاجتماعي الإيجابي (الدرجة الكلية والأبعاد)، وقد اتفقت العديد من الدراسات على هذه النتيجة، كدراسة عبد العزيز الصويلج (٢٠٠٢)، والتي خلصت إلى أنّ الإيثار (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) يرتبط ارتباطاً مباشراً ووثيقاً وإيجابياً بالمشاركة الوجدانية والمسؤولية الاجتماعية، فالإيثار أحد دوافع ومنبئات المسؤولية الاجتماعية، والمشاركة موجّهة أساساً لخدمة الآخرين ورفع الضر عنهم، وهذا ما يسمى بالسلوك الإيجابي، لكن في نفس الوقت خلصت الدراسة إلى أنّ المشاركة الانفعالية من دوافع الإيثار، وأنّ المسؤولية الاجتماعية تسهم في تنمية الإيثار، والإيثار هو صورة منعكسة لزيادة مستوى المسؤولية الاجتماعية والثقة والمساندة والمشاركة الوجدانية؛ كما ذكرت دراسة أحمد الزبون (٢٠١٢) أن المسؤولية الجامعة هي المعيار الذي يحكم التوجهات والتصرفات لدى طلبة الجامعة، وبالتالي فالمسؤولية الاجتماعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمنظومة القيم الممارسة في جميع المجالات؛ ودراسة أحمد الحريري (٢٠١٦) التي خلصت إلى أنه كلما زاد مستوى إدارة الوقت لدى الطلبة زاد معه مستوى المسؤولية الاجتماعية والعكس صحيح، وكلما زاد احترام الأساتذة

والمحاضرين لدى الطلبة زاد معه مستوى المسؤولية الاجتماعية والعكس صحيح، وكلما زاد مستوى الالتزام بمتطلبات المادة الدراسية لدى الطلبة زاد معه مستوى المسؤولية الاجتماعية والعكس صحيح، وهذا يدل على وجود علاقة إيجابية بين كل من إدارة الوقت واحترام الأساتذة والمحاضرين والالتزام بمتطلبات المادة الدراسية مع المسؤولية الاجتماعية، فكلما زادت مستوى إحدى هذه المتغيرات زادت مستوى المسؤولية، والعكس صحيح؛ ودراسة عصام محمد (٢٠٢٠) التي خلصت إلى أن المسؤولية الاجتماعية الذاتية والأسرية والمجتمعية والوطنية أهم دوافع الالتزام بالآداب العامة والأخلاق الدينية واجتناب السلوكيات الضارة ومجابهة الأمراض المعدية والضارة، مما يدل على قوة العلاقة الإيجابية بين المسؤولية الاجتماعية والسلوكيات النافعة الإيجابية.

بينما اختلفت نتائج دراسة ميسون مشرف (٢٠٠٩) في أن المسؤولية الاجتماعية هي انعكاس للجدية والواجبات والممارسات والسلوك الأخلاقي تجاه النفس والجامعة والمجتمع، وأن السلوك الأخلاقي يسهم في نمو المسؤولية الاجتماعية، لكنها اتفقت مع الدراسة الحالية في وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المسؤولية الاجتماعية والواجبات والسلوك الأخلاقي؛ كما اختلفت نتائج دراسة أمل حبيب (٢٠١٥) من حيث التأثير والتأثر، فبالرغم من أن الدراسة خلصت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد المسؤولية الاجتماعية وأبعاد كل من الرجاء والسلوك الديني، إلا أن أبعاد كل من (الرجاء والسلوك الديني) تنبأت بالمسؤولية الاجتماعية، وفي نفس الوقت فالمسؤولية الاجتماعية سمة اجتماعية يعلو معها الفرد والمجتمع، وكلما زاد مستوى المسؤولية الاجتماعية زاد معه حب الفرد للعمل والمشاركة الإيجابية في شتى المجالات؛ كما اختلفت دراسة أحمد الطراونة (٢٠١٥) عن نتائج الدراسات السابقة أيضاً من حيث التأثير والتأثر، فقد خلصت إلى أن أنماط المساندة الاجتماعية (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) تؤثر تأثيراً مباشراً في تنمية المسؤولية الاجتماعية، وأن المساندة الاجتماعية تساهم في تنمية شعور الفرد بالجماعة التي ينتمي إليها، وكلما زادت أنماط المساندة الاجتماعية زادت المسؤولية الاجتماعية بنفس المقدار.

وفي دراسات كل من (Woo 2007)؛ Midlarsky & Kahana (1998)؛ Weymans, (2010)، قد خلصت بوجود علاقة إيجابية بين الإيثار (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) والمسؤولية الاجتماعية، لدى عينات الدراسات المختلفة من طلبة الجامعة أو الكبار من التجمعات السكنية، وفي الدراسات الثلاثة وُجِدَ علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الإيثار (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي)

والمسؤولية الاجتماعية، وأنّ المسؤولية الاجتماعية إحدى دوافع ومُنَبِّئات الإيثار (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي)، وفي دراسة (Brocas, Carrillo,Kodaverdian, (2017 كانت النتيجة أن التعاون والمشاركة يزيدان من السلوك الإيثاري (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) لدى عينة الأطفال وعينة طلبة الجامعة.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أنه بالرغم من اختلاف نتائج الثلاث دراسات: ميسون مشرف (٢٠٠٩)، وأمل حبيب (٢٠١٥)، وأحمد الطراونة (٢٠١٥) عن نتائج الدراسات السابقة الأخرى، إلا أنّ دلالة هذه الدراسات كلها أثبتت عمق وقوة العلاقة الإيجابية الارتباطية الدالة إحصائياً بين المسؤولية الاجتماعية والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية؛ كما يرى الباحث أنه عندما يتحمل الفرد المسؤولية الاجتماعية فإنه يصبح في حياته حراً، يتمكّن من اتخاذ القرارات ويتعامل بحكمة وفطنة تجاه المواقف الضاغطة والأزمات، بل ويؤثر في الجماعة وقضايا المجتمع بالفهم والاهتمام والمشاركة، مما يؤدي إلى الشعور بالنجاح والقدرة على مساندة الآخرين ومؤازرتهم وإيثارهم على المصلحة الشخصية والتفكير بإيجابية صادقة في المواقف والمشكلات المحيطة به.

فإذا شعر الفرد بالمسؤولية الذاتية تجاه الآخرين، قدّم ما عليه من واجبات نحوهم، فيقدّم لهم المعونة والمساعدة عن حب وقناعة تامة، كما إذا شعر الفرد بالمسؤولية في عمله وأخلص في أدائه، فإنه يُراعي حقوق الآخرين، فتحمّل المسؤولية يؤثر في سلوك الفرد تجاه الآخرين، فيهتم بمشكلاتهم ويعمل على حلها، ويُضحّي من أجل المجتمع والمحيطين به، ويدافع عنهم بماله ووقته وروحه. والسلوك الاجتماعي الإيجابي هو أرقى أنواع السلوك، لأنه خيرٌ خالص، يقوم به الفرد طواعية بلا مقابل؛ ومعلوم أنه لا يكتمل الإيمان إلا بالعمل الطيب، فالإيمان ما وفر في القلب وصدّقه العمل الصالح، وأفضل إلى الأعمال إلى الله أن تمشي في قضاء حوائج الآخرين ورفع الهم والعناء عنهم.

- وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب جامعة الأزهر على مقياسي الذكاء الانفعالي (الأبعاد والدرجة الكلية) والسلوك الاجتماعي الإيجابي (الأبعاد والدرجة الكلية)، وقد كشفت دراسة يزيد الشهري (٢٠١٥) عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والسلوك الإيثاري (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي)، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية، كما توصلت دراسة يزيد الشهري إلى أنّ الذكاء الانفعالي يسهم في التنبؤ بالسلوك الإيثاري لدى طلبة الجامعة، وأوصت الدراسة بغرس وتنمية مهارات الذكاء

الانفعالي منذ الصغر، مما يساعد في تنمية رفع معدلات التعاون الجماعي والأعمال التطوعية والسلوك الإيثاري؛ كما كشفت دراسة (٢٠١٥) Feldman Hall, Dalglish, Evans & Mobbs أن السلوك الاجتماعي الإيجابي مدفوع بالمشاعر الانفعالية الموجهة نحو الآخر، وأن مهارات الذكاء الانفعالي تؤثر في الشخص تأثيراً مباشراً نحو الاتجاه الاجتماعي الإيجابي تجاه الآخرين، بينما الضيق الشخصي هو أكثر تنبؤاً بالعزلة والأنماط السلوكية التجنبية؛ كما كشفت دراسة جيرانيتيكا (٢٠١٨) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب الجامعة، وأن السلوك الاجتماعي الإيجابي يزيد بزيادة مهارات الذكاء الانفعالي، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة الدراسة الحالية.

ومما سبق يرى الباحث مدى تأثير مهارات الذكاء الانفعالي على السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، فالفرد الذي يمتلك مهارات الذكاء الانفعالي لهو أقرب وأقوم للسلوكيات النافعة، والقدرة على التضحية من أجل الآخرين بالتفكير الهادف والمعاونة والإيثار؛ كما يرى ضرورة ترسيخ مهارات الذكاء الانفعالي للطلبة والدراسين، لأنه يعبر عن مكامن القوة والكفاءة الشخصية لهم، ومن ثم ينمو بداخلهم الوعي وحسن الإدراك وفهم الذات والآخرين، لتتم ترجمة هذه المهارات والمفاهيم إلى طاقات وسلوكيات إيجابية في المجتمع.

الفرض الثاني: ينص على أنه " يمكن التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الذكاء الانفعالي و المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة الأزهر".

وللتحقق من هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis لمعرفة دلالة التنبؤ بالسلوك الإيجابي من خلال المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩) التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السلوك الاجتماعي الإيجابي	الانحدار	١١١٨٤,٤٠٢	١	١١١٨٤,٤٠٢	٦١,٢٩٨**	٠,٠١ دالة
	البواقي	٦٨٠٥٧,٧٤٧	٣٧٣	١٨٢,٤٦٠		
	المجموع	٧٩٢٤٢,١٤٩	٣٧٤			

ف >= 61,298 عند مستوى 0.01 .

يتضح من جدول (٩) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي بلغت (٦١,٢٩٨) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١), مما يشير إلى إمكانية السلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي, كما يتضح أيضاً فاعلية متغير واحد فقط في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي. وقد اقتصر الباحث على المتغيرات التي لها قدرة تنبؤية دالة إحصائياً، ومستوى الدلالة لها وصل إلى قيمتها التنبؤية، فحسبت له معادلة الانحدار المتعدد المتدرج، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية كل من المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي:

جدول (١٠) نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي.

المتغير المتنبئ به	المتغيرات المنبئة	"ر" المتعدد	"ر" المتعدد	"ر" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودالاتها
السلوك الاجتماعي الإيجابي	المسؤولية الاجتماعية	٠,٣٧٦	٠,١٤١	٠,١٣٩	٩٢,٨٢٣	٠,٢٠٥	٠,٣٧٦	**٧,٨٢٩

يتضح من جدول (١٠) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أظهرت أن هناك متغير واحد فقط يسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي وهو متغير (المسؤولية الاجتماعية), حيث بلغت القيمة التنبؤية له (٧,٨٢٩), وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١), وأن هذا المتغير يسهم بنسبة (١٤,١%) من التباين الكلي في السلوك الاجتماعي الإيجابي حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($r^2 = ٠,١٤١$), وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي: السلوك الاجتماعي الإيجابي = $٠,٢٠٥ \times$ المسؤولية الاجتماعية + ٩٢,٨٢٣. كما تم حساب القيمة التنبؤية للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار كما في الجدول التالي:

جدول (١١) القيمة التنبؤية للمتغيرات التي لم تدخل معادلة الانحدار

المتغيرات غير المنبئة	Beta In	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي	٠,٠٥٣	٠,٨٠٦	غير دالة

وفي ضوء ما سبق، يتضح إمكانية التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب جامعة الأزهر, وعدم إمكانية التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الأزهر.

ولإيجاد دلالة التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية أبعاد كل من المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي، استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد المتدرج Stepwise Multiple Regression Analysis لمعرفة دلالة التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي من خلال أبعاد كل المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٢) التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية أبعاد كل المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
السلوك الاجتماعي الإيجابي	الانحدار	٢٦٣٦٦,٦٥٨	٤	٦٥٩١,٦٦٥	٤٦,١٢٦**	٠,٠١ دالة
	البواقي	٥٢٨٧٥,٤٩١	٣٧٠	١٤٢,٩٠٧		
	المجموع	٧٩٢٤٢,١٤٩	٣٧٤			

يتضح من جدول (١٢) أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالسلوك الإيجابي الاجتماعي بمعلومية أبعاد كل من المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي بلغت (٤٦,١٢٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية أبعاد كل من المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي، كما يتضح أيضاً فاعلية أربعة أبعاد في التنبؤ بالسلوك الإيجابي الاجتماعي.

وفي ضوء ذلك فقد اقتصر الباحث على الأبعاد التي لها قدرة تنبؤية دالة إحصائياً ومستوى الدلالة لها وصل إلى قيمتها التنبؤية فدخل معادلة الانحدار المتعدد المتدرج، ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية أبعاد كل من المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي:

جدول (١٣) نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج للتنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية أبعاد كل من المسؤولية الاجتماعية والذكاء الانفعالي

المتغير المتنبئ به	المتغيرات المنبئة	"ر" المتعدد	"ر" المتعدد	"ر" النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالاتها
السلوك الاجتماعي الإيجابي	إدارة الانفعالات	٠,٥٧٧	٠,٣٣٣	٠,٣٢٦	٩٣,١٩١	١,٠٥٤	٠,٦٣٥	**٩,٥٤٧
	التيسير الانفعالي للتفكير					-٠,٤٦٤	٠,٤١٠-	**٦,٢٨٦
	المشاركة					٠,٨٣٩	٠,٣٦٩	**٧,٢١٤
	معرفة وتقييم الانفعالات					-٠,١٧٩	٠,١٣٣-	*٢,١٤٤

يتضح من جدول (١٣) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أظهرت أن أربعة أبعاد تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي وهي أبعاد (إدارة الانفعالات، التيسير الانفعالي للتفكير، المشاركة، معرفة وتقييم الانفعالات). وأن هذه الأبعاد تسهم بنسبة (٣٣,٣%) من التباين الكلي في السلوك الاجتماعي الإيجابي حيث بلغت قيمة معامل التحديد ($R^2 = 0,333$), وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي: السلوك الاجتماعي الإيجابي = $1,054 \times \text{إدارة الانفعالات} - 0,464 \times \text{التيسير الانفعالي للتفكير} + 0,839 \times \text{المشاركة} - 0,179 \times \text{معرفة وتقييم الانفعالات} + 93,191$ كما تم حساب القيمة التنبؤية للأبعاد التي لم تدخل معادلة الانحدار كما في الجدول التالي:

جدول (١٤) القيمة التنبؤية للأبعاد التي لم تدخل معادلة الانحدار

الأبعاد غير المنبئة	Beta In	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
(الاهتمام) أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية.	٠,٠٧٩	١,٠٥٧	غير دالة
(الفهم) أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية.	٠,٠٢٧	٠,٣٢٤	غير دالة
(فهم الانفعالات وتوظيفها) أحد أبعاد الذكاء الانفعالي	٠,٠٧٥	١,١١٥	غير دالة

مناقشة وتفسير الفرض الثاني:

وفي ضوء ما سبق؛ يتضح إمكانية التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي بمعلومية بُعد (المشاركة) أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية، وأبعاد (إدارة الانفعالات، والتيسير الانفعالي للتفكير، ومعرفة وتقييم الانفعالات) من أبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلاب جامعة الأزهر؛ وهذا ما اتفقت عليه دراسات كل من: عبد العزيز الصويلج (٢٠٠٢) والتي خلصت إلى أن المشاركة (أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية) موجهة ودافعة ومُنْبِئة بالإيثار (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) لدى طلاب الجامعة، والذي مؤداه أن المشاركة تحرك دوافع الإيثار لدى الطلبة الجامعيين في مدينة الرياض؛ ودراسة (Woo, 2007) والتي خلصت إلى أن المشاركة (أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية) تساهم في التنبؤ بالسلوك الإيثاري (أحد أبعاد السلوك الاجتماعي الإيجابي) لدى طلبة الجامعة في هونج هونج؛ ودراسة (Weymans, 2010) والتي خلصت إلى أن هوية الدور الاجتماعي والتي تعني "المشاركة" (أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية) تتنبأ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلبة الجامعة بمقاطعة فلاندرز بفنلدا؛ كما خلصت دراسة يزيد الشهري (٢٠١٥) بأن إدارة الإنفعالات وفهم الآخرين

والوعي ومعرفة وتقييم الانفعالات (أبعاد الذكاء الانفعالي) تساهم في التنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب وطالبات الجامعة؛ ودراسة (Feldman Hall, Dalglish, Evans & Mobbs, 2015) والتي خلصت إلى أنّ إدارة الانفعالات بالوعي والمعرفة والتقييم والاهتمام التعاطفي (أبعاد الذكاء الانفعالي) تحفز وتدفع الفرد للسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى عينة من الكبار؛ ودراسة جبرانتیکا (٢٠١٨) والتي خلصت إلى أنّ إدارة الانفعالات والاهتمام والوعي والمعرفة الانفعالية للذات والآخرين (أبعاد الذكاء الانفعالي) تسهم وتزيد من السلوكيات الاجتماعية الإيجابية لدى طلاب كلية علم النفس بجامعة الدول الإسلامية مولانا مالك إبراهيم مالانج. وبناء لما سبق، فبُعد المشاركة (أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية) يُبنى بالسلوك الاجتماعي الإيجابي، بل ويُحقق النتائج العادلة والمستدامة للفرد والمجتمع، والمشاركة (أحد أبعاد المسؤولية الاجتماعية) ليست اتجاهًا واحدًا، وإنما هي محادثة قائمة لتحقيق فهم أعمق لمتطلبات الفرد والجماعة، بل وتزيد من تثقيف المجتمعات بشأن القضايا العامة، وتعزز العلاقات بشكل أعمق وأقوى وأكثر ثقة، ووسيلة لفهم الدور المتبادل، وتوحيد الجهود من كل أطراف المجتمع، لتحقيق الصالح والأمن للفرد والمجتمع.

كما أنّ أبعاد الذكاء الانفعالي (إدارة الانفعالات، والتيسير الانفعالي للتفكير، ومعرفة وتقييم الانفعالات) تعطي الفرد القدرة على النجاح الشخصي والمجتمعي، بل ويحقق السعادة المنشودة في وجود ناجحة وهادفة، لذا يُعد الذكاء الانفعالي ميزان الحياة السعيدة، فإدراك الفرد لحالته الانفعالية وفهم الآخرين، يتحكم في ردود أفعاله وتصرفاته، وبالتالي يقي نفسه آثار القلق والاكتئاب والتقلبات المزاجية والضغوط اليومية، ومن ثم يحافظ على صحته؛ كما يرتبط الذكاء الانفعالي بكافة أبعاده وخاصة (إدارة الانفعالات، والتيسير الانفعالي للتفكير، ومعرفة وتقييم الانفعالات) بتحفيز الفرد للسلوكيات الإيجابية النافعة، والنظر للحياة نظرة إيجابية، والتنبؤ بالسلوك الاجتماعي الإيجابي مع ومن أجل الآخرين.

التوصيات:

- ١- ضرورة الدعم المستمر من أساتذة الجامعات للطلبة في المؤسسات التعليمية والتربوية على تنمية مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي في مناهج دراستهم وحياتهم العملية، وعند القيام بذلك هناك فرصة لتنمية المسؤولية الاجتماعية بداخلهم.
- ٢- ضرورة إعداد برامج تدريبية لطلاب الجامعة تتناول تنمية مهارات الذكاء الانفعالي والمسؤولية الاجتماعية.

٣- تهيئة المناخ الجامعي الذي يجعل الطلاب يشعرون بقيمة ومعنى المسؤولية الاجتماعية، مما يعكس سلوكاً راقياً نافعاً يعود على الفرد والمجتمع بالخير والنجاح.
٤- ضرورة تقديم برامج إرشادية للوالدين، وللمعلمين، ولأئمة المساجد والوعاظ العلماء، ورجال الدين بالكنائس، حول كيفية مساعدة الأبناء والشباب على تنمية المسؤولية الاجتماعية، ولاشك أن هذه البرامج ستساعد على تحسين مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الأبناء والشباب.

٥- ضرورة عقد الندوات، والمحاضرات، والأمسيات الدينية، والصالونات الثقافية، للشباب، بهدف توضيح وتفعيل المهارات الخاصة بالذكاء الانفعالي وكيفية تنميتها لديهم، واعتبارها من مفاتيح النجاح.

٦- كان لزاماً على القائمين على القنوات والمحطات الإعلامية، تسخير بعض الجهد والوقت، لوضع خطط واستراتيجيات من خلال البرامج الهادفة، التي تبني ولا تهدم، تفيد ولا تضر، تُعلي من شأن القيم والمبادئ، بهدف تنمية الجوانب الإيجابية لدى الشباب، واستعمالها في بناء مجتمع فاضل.

٧- ضرورة تفعيل برامج تدريبية للشباب عن الذكاء الانفعالي، وذلك لاكتساب المهارات التي تدفعهم لأداء واجبهم بإخلاص، الأمر الذي يُعلي من مستوى السلوك الاجتماعي الإيجابي لديهم.

البحوث المقترحة:

انطلاقاً من الجوانب التي لم يتمكن الباحث من دراستها، يقترح الباحث ما يلي:

١- دراسة نمذجة العلاقات البنائية بين الذكاء الانفعالي (في ضوء نظرية بار - أون، ونظرية جولمان)، والمسؤولية الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي الإيجابي، لدى طلاب الجامعة.

٢- فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي لتحسين مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

٣- أثر برنامج تدريبي لتنمية المسؤولية الاجتماعية في تحسين السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

٤- المسؤولية الاجتماعية والتفكير الإيجابي كمنبئات بالسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

٥- دراسة البنية العاملية للذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بار - أون ونظرية جولمان وماير وسالوفي لدى مرتفعي ومنخفضي المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد عبد المجيد الصمادي، صلاح محمد العثامنة (٢٠٠٩). الفروق في المسؤولية الاجتماعية لطلبة الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية، ٦ (٣): ٢٧٣ - ٢٩٨.

أحمد عبدالله الطراونة، علي الصبحين (٢٠١٥). أنماط المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة مؤتة. مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ١ (١٦٢): ٤٤٧ - ٤٦٦.

أحمد فلاح العلوان (٢٠١١). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي للطلاب. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٢): ١٢٥ - ١٤٤.

أحمد فلاح العلوان (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الابتدائي. مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤ (٤): ١١ - ٤٩.

أحمد سعيد الحريري (٢٠١٦). ثقافة احترام النظام وعلاقتها بكل من المسؤولية الاجتماعية والقيم والأخلاق الإسلامية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف. مجلة كلية التربية، ٣٥ (١٧١): ٤٨٩ - ٥٦١.

أحمد محمد الزبون (٢٠١٢). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمنظومة القيم الأخلاقية لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية، ٥ (٣): ٣٤٢ - ٣٦٧.

إبراهيم الشافعي إبراهيم (٢٠٠٤). علاقة المسؤولية الاجتماعية بالحكم الخلفي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية. مجلة النشر العلمي، ١٨ (٧١): ١١٥ - ١٥٧.

إبراهيم ناصر (٢٠٠٦). التربية الأخلاقية. عمان: دار وائل للنشر.
أشرف محمد شريت (٢٠٠٣). برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسؤولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٣ (٢): ٩٥ - ١٩٦.

أمل عبد المنعم حبيب (٢٠١٥). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من الرجاء والسلوك الديني لدى طلاب الجامعة. مجلة التربية، ١ (١٦٦): ١٢ - ٦٧.
إمام مختار حميدة (١٩٩٦). المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، ١ (٤): ٩ - ٥٤.

- إيمان محمود إدهام (٢٠١٩). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الإيجابي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مركز محافظة نينوى. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، ١٥ (٤): ٣١ - ٧٨.
- بندر جابر السلمي (٢٠١٥). الذكاء العاطفي وعلاقته بالأحكام الأخلاقية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز بالأردن. رسالة دكتوراه، جامعة البلقاء التطبيقية، ١ - ١٧٦.
- دانييل جولمان، ترجمة ليلي الجبالي (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- جميل حسن حسين (٢٠١٠): برنامج تدريبي مصور للذكاء الوجداني وأثره على تنمية التصور البصري ومهارات التفكير البنائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، ١ - ٢٥٩.
- جميل محمد محمود قاسم (٢٠٠٨). فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ١ - ١٨٠.
- حسين طاحون (٢٠٠٩). الذكاء الاجتماعي وعلاقته ببعض متغيرات السلوك الاجتماعي الإيجابي لدى طلاب الجامعة. مجلة دراسات عربية، ٨ (٣)، ٤٦٩ - ٥٣١.
- دعاء محمود عبدالفتاح (٢٠١٩). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات بعض الذكاءات في تحسين المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٠): ١٦٣ - ١٩٨.
- زايد عجير الحارثي (٢٠٠١). واقع المسؤولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبل تنميتها. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- زينب محمد الشيشيني (٢٠١٩). الإسهام النسبي للثقة بالنفس والمسؤولية الاجتماعية في التنبؤ بالذكاء الأخلاقي لدى عينة من طلاب الجامعة. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٦٦ (٦٦): ١٩٧ - ٢٣٩.
- سليمان عبدالواحد يوسف (٢٠٢٠). أثر التدريب القائم على مكونات الذكاء الانفعالي في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي لذوي صعوبات التعلم غير اللفظية بالمرحلة الابتدائية - دراسة تنبؤية تجريبية، المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط، ٣٦ (١): ٢٠١ - ٢٥٦.

- سوسن عبدالله الشاكر (٢٠٢١). أثر الذكاء العاطفي في القيادة الأخلاقية في شركات الصناعات الكهربائية الأردنية. *مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية*، ٦ (٢): ٤٣ - ٨٥.
- سيد عثمان (٢٠١٠). التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- سيد عثمان (١٩٨٦). المسؤولية الاجتماعية والشخصية المسلمة: دراسة نفسية تربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صفا سيد محمود (٢٠١٩). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ١ - ١٦٢.
- عاطف مسعد الشربيني، محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٧). سيكولوجية الشخصية الإيجابية. القاهرة: دار العين للنشر.
- عبدالعزیز علي الصويلح (٢٠٠٢). الإيثار وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى الطلاب الجامعيين في مدينة الرياض. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١ - ٣٧٧.
- عبد اللطيف عبد الكريم مومني (٢٠١٧). أثر الاتزان الانفعالي على المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة كلية الحصن الجامعية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣٢ (٢): ٨٩ - ١٢٢.
- عبد المريد عبد الجابر قاسم (٢٠٠٩). أبعاد التفكير الإيجابي في مصر: دراسة عاملية. *دراسات نفسية*، ١٩ (٤): ٦٩١ - ٧٢٣.
- عبير محمد عبدالمقصود (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الوجداني في تنمية بعض جوانب السلوك الإيجابي لدى عينة من المتفوقين دراسياً بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١ (١٣): ٢٢١ - ٢٣٦.
- عصام بدري أحمد محمد (٢٠٢٠). المسؤولية الاجتماعية للشباب الجامعي لدعم الجهود الحكومية في مواجهة الأمراض الوبائية المعدية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، ٥١ (١): ٢٦٣ - ٣٠٣.
- عفرأ إبراهيم خليل (٢٠٠٧). الاتزان الانفعالي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم النفسية* (١١): ١٧٤ - ٢٠٧.
- علي ليلة (٢٠٠٩). المسؤولية الاجتماعية، تعريف المفهوم وتعيين بنية المتغير، المؤتمر السنوي الحادي عشر، المسؤولية الاجتماعية والمواطنة، في

- الفترة من ١٦ - ١٩ مايو، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- فاطمة عبد الرحمن موسى (٢٠٠٧). قياس الذكاء الوجداني باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة على عينة من طلاب الجامعة. **مجلة الدراسات التربوية والإنسانية**، ١٢ (٤): ١٧٩ - ٢٤٨.
- فؤاد سيد موسى (١٩٩٥). الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب. القاهرة: دار النهضة.
- مجي مجدي الشحات (٢٠١٢). السلوك الإيثاري وعلاقته بالذكاء الوجداني والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٦ (١): ١ - ٦٨.
- محمد حسن غانم (٢٠٠٩). الشباب ولغة الروشنة، دراسة نفسية استطلاعية مع قاموس الروشنة مرتب وفقاً للحروف الأبجدية. الإسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد قاسم عبد الله (٢٠١٨). الإيثار وعلاقته بما وراء الانفعال والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بمدينة حلب. **مجلة الطفولة العربية - الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية**، ١٩ (٧٦): ١٠ - ٣٦.
- محمد محمود الخوالدة (١٩٨٧). مفهوم المسؤولية عند الشباب الجامعي في المجتمع الأردني ودعوة لتعليم المسؤولية في التربية المدرسية. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، ٧ (٢٦): ١٢٤ - ١٤٧.
- محمد نجيب توفيق (١٩٩٨). الخدمة الاجتماعية في مجال حماية البيئة من التلوث. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- منال عثمان الصمادي (٢٠١٨). تقدير الذات وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، ٤٢ (٢): ٢٤٧ - ٢٨٩.
- ميسون محمد مشرف (٢٠٠٩). التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ١ - ٣١٢.
- ميرفت عبد المرضى عبد الخالق (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على المسؤولية الاجتماعية في تنمية السلوك الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بنها ١ - ٢٩١.

يزيد محمد الشهري (٢٠١٥). الذكاء الاجتماعي والوجداني كمُنْبئات بالسلوك الإيثاري لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٤ (٨): ١٥٩ - ١٩٦.

يوسف عبد الصبور عبد اللاه (١٩٨٧). الحاجة إلى الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى أبناء العاملين بالخارج وعلاقتهم باتجاهاتهم نحو العمل المدرسي. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ١ - ٣٧١.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Brocas, I., Carrillo, J., & Kodaverdian, N. (2017). Altruism and strategic giving in children and ado-lescents. From: <https://pdfs.semanticscholar.org>.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Journal of Psicothema*, 18, 13- 25.

Brocas, I., Carrillo, J., & Kodaverdian, N. (2017). Altruism and strategic giving in children and ado-lescents. From: <https://pdfs.semanticscholar.org>.

Chou, K. L. (1998). Effects of age, gender, and participation in volunteer activities on the altruistic behavior of Chinese adolescents, *The Journal of Genetic Psychology*, 159(2), 195-201.

Feldman, O., Dalglish, T., Evans, D., & Mobbs, D. (2015). Empathic concern drives costly altruism, *NeuroImage* 105 (2015) 347-356. (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/>).

Giranitika, Giranitika. (2018). The Relationship between Emotional Intelligence and Prosocial Behavior in Class (2017) Students of the Faculty of Psychology, State Islamic University Maulana Malik Ibrahim Malang. Undergraduate thesis, Maulana Malik Ibrahim State Islamic University, 1 - 166.

Kolb. K. & Weedy, S, (2001). Teaching social skills to young children to increase emotionally intelligence behavior,

- retrieved jun. From: ERIC, Document reproduction service, 456-916.
- Loyed, R. (2004). Emotional Intelligence and Stress Copying in Dental Undergraduates A Qualitative Study. Educational Psychology Research, 197(4), 205-209.
- Mayer, J. D., & Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 27(4), 267-298.
- Meyzari Ali R, Dasht Bozorgi Z. (2016). The Relationship of Altruistic Behavior, Empathetic Sense, and Social Responsibility with Happiness among University Students. PCP. 2016; 4 (1) :51-56.
- Moradi Sheykhjan, Tohid; Jabari, Kamran; K, Rajeswari. (2014). Emotional Intelligence and Social Responsibility of Boy Students in Middle School, 2 (4): 1 - 5.
- Midlarsky, E. & Kahana, E. (1988). Who helps? attitudes and characteristics of elderly altruists, Paper presented at the Annual Meeting of the Gerontological Society (41st, San Francisco ,CA, November 18-22) ,Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305523.pdf> .
- O'Connor, M. & Cuevas, J. (1982). The relationship of children's prosocial behavior to social responsibility, prosocial reasoning, and personality, The Journal of Genetic Psychology, 140, 33-45.
- Pfeiffier, SI., (2001). Emotional intelligence popular and elusive construct, Roeper Review, vol 23. iss 3.
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. S. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. N. Butcher, & C. D. Spielberger (Eds.) Advances in personality assessment, (Vol. 12). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 147 - 163.

- Penner, L. A., & Finkelstein, M. A. (1998). Dispositional and structural determinants of volunteerism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 525–537.
- Sanmartin, M. G.; Carbonell, A. E. & Banos, C. P. (2011). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility, *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Sivanathan, N. & Fekken, G. (2002). Emotional Intelligence, Moral reasoning and Transformation Leadership. *Leadership and Organizational Development Journal*, Bradford, 23, 314.
- Sutrarso, T. (1996). Effect of Gender and GPA on Emotional Intelligence. Paper Presented at the Annual Meeting of the MidSouth Educational Research Association, Tuscaloosa, AL.
- Weymans, V. (2010). Psychological predictors for prosocial behavior. A large-scale survey in Flanders. “Masterproef voorgedragen tot het bekomen van de graad van Master in de bedrijfseconomie”, http://lib.ugent.be/fulltxt/RUG.17..1/459/596/RUG.1-1459596_2011...1_AC.pdf.
- Wispe, LC (1972). Positive Forms Of Social Behavior An Overview *Journal of Social Issues*, 28, (3), 1-19.
- Woo, Z. (2007). Gender and Cultural difference in the empathy : Altruism hypothesis among university student in Hong Kong. Department of Applied Social Studies. <http://hdl.handle.net/2031/5102>.



تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية

**Challenges of Activating Spending Efficiency Improvement
Techniques to Achieve Financial Sustainability in the
Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia**

إعداد

د. مشاعل بنت صالح الجويعد

Dr. Mishaal Saleh Al-Juwaid

أ.د/ خوله بنت عبدالله المفيز

Prof. Khawla Abdullah Al-Mofeez

Doi: 10.21608/jasep.2024.394989

استلام البحث: ٢٢ / ٩ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

الجويعد، مشاعل بنت صالح و المفيز، خوله بنت عبدالله (٢٠٢٤). تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٥٩١ - ٦٤٤.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. واتبعت المنهج المزجي بأسلوب التصميم التقاربي المتوازي، واستخدمت أداتي الاستبانة لجمع البيانات الكمية، والمقابلة لجمع البيانات النوعية. وتكوّن مجتمع الدراسة من القيادات التربوية والعاملين في الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم والبالغ عددهم (١٤٣٦) موظف. وقد تم توزيع أداة الاستبانة على جميع أفراد المجتمع وكان عدد الاستجابات (٣٠٧) استجابة والتي مثلت نسبة (٢١,٤%) من مجتمع الدراسة، كما اختيرت عينة الدراسة النوعية من مجتمع الدراسة الكمية، بطريقة العينة القصدية وتألّفت من (٢٦) قائدًا من القيادات في التعليم. وقد حصلت جميع مجالات تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكمية بوجه عام على درجة تحدي عالية جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٥٦) من (٥)، وجاءت العبارتان "اختلاف طبيعة نظام التعليم عن بقية الأنظمة" و "قلة شركات التقنية المالية المهتمة بالاستثمار في التعليم" في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي في المجال المالي، والعبارتان "جمود الأساليب الإدارية المطبقة في وزارة التعليم" و "ضعف الدعم الفني للمشكلات التقنية التي تعترض العملية التعليمية" في المرتبتين الأولى والثانية على التوالي في المجال التعليمي، والعبارتان "مقاومة منسوبي المدارس للتقنيات التي تحدث تحولاً في نمط التعليم" و "ضعف تطبيق نماذج الحوكمة في التعليم" في المرتبتين الأولى والثانية في المجال الإداري.

الكلمات المفتاحية: التقنية المالية، التقنية التعليمية، تقنيات التعليم، التقنية الإدارية، اقتصاديات التعليم، تمويل التعليم، الاستثمار الأمثل، ترشيد الإنفاق، تنويع مصادر التمويل.

Abstract:

The study aimed to reveal the challenges of activating spending efficiency improvement techniques to achieve financial sustainability in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia. The study followed the mixed approach using the

parallel convergent design method, and used the questionnaire tools to collect quantitative data, and the interview tools to collect qualitative data. The study community consisted of educational leaders and employees in departments and agencies related to improving spending efficiency in the Ministry of Education, totaling (1436) employees. The questionnaire tool was distributed to all members of the community, and the number of responses was (307) responses, which represented (21.4%) of the study community. The qualitative study sample was selected from the quantitative study community, using the intentional sample method, and consisted of (26) leaders from the leaders in education. All areas of challenges in activating spending efficiency improvement techniques to achieve financial sustainability in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, from the point of view of the members of the quantitative study community in general, received a very high degree of challenge, as the general arithmetic mean was (4.56) out of (5). The two phrases “the difference in the nature of the education system from other systems” and “the lack of financial technology companies interested in investing in education” came in first and second place, respectively, in the financial field, and the two phrases “the rigidity of administrative methods applied in the Ministry of Education” and “weak technical support for technical problems that hinder the educational process” came in first and second place, respectively, in the educational field, and the two phrases “the resistance of school staff to technologies that bring about a transformation in the education pattern” and “weak application of governance models in education” came in first and second place in the administrative field.

Keywords: financial technology, educational technology, educational technology, administrative technology, economics of

education, financing education, optimal investment, rationalization of spending, diversification of funding sources.

مقدمة الدراسة:

تسعى كافة الدول إلى تحسين تمويلها، والتأكد من تغطيته للنفقات على المدى البعيد، وتعزيز قدرتها على التصدي للأزمات والأوضاع الحرجة، وضمان عدم تأثرها بالأوضاع المالية المتغيرة، وحفاظها على استدامة ثرواتها وعدم المساس بحقوق الأجيال القادمة.

وفي ظل محدودية الموارد المتاحة للإنفاق فقد عملت تلك الدول على الاستفادة القصوى من مواردها البشرية والمالية والطبيعية من خلال التوجيه الرشيد للنفقات المالية، وخفض النفقات، وتنويع مصادر الدخل، والتوسع في الشراكة مع القطاع الخاص والاستثمار لضمان استمرار بقاء المؤسسات ونموها (عيسى وحسين، ٢٠١٩). حيث تمثل كفاءة الإنفاق استراتيجية لتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية للدول وتحقيق التوازن بين الاحتياجات الحالية والاحتياجات المستقبلية (Brown & Johnson, 2020).

وبناء على ما سبق؛ سعت المملكة العربية السعودية في رؤيتها ٢٠٣٠ إلى تحقيق أعلى مستويات كفاءة الإنفاق بالمؤسسات الحكومية، حيث أطلقت برنامج (اتزان)؛ ليرتبط بأحد الأهداف الاستراتيجية ذات الأولوية في الرؤية، ويعنى البرنامج بتحسين كفاءة الإنفاق الحكومي لتحقيق أقصى قيمة بأقل تكلفة، كما أنه يستهدف إجراء مراجعة شاملة للأنظمة واللوائح المالية في الأجهزة الحكومية؛ بهدف التحول من مجرد التركيز على سلامة الإجراءات، إلى مفهوم فاعلية الصرف وارتباطه بتحقيق أهداف محددة؛ بما يحفظ استدامة الموارد والأصول والموجودات، إضافة إلى دراسة تفاصيل الإنفاق وتحديد فرص رفع كفاءته (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٦).

كما أنشئت هيئة كفاءة الإنفاق والمشروعات الحكومية -إكسبرو (Expenditure & Projects Efficiency Authority -EXPRO)، التي تُعنى برفع كفاءة الإنفاق الحكومي، وتوفير الدعم اللازم للمؤسسات الحكومية؛ لتمكينها من الالتزام بسقوف الإنفاق المخصصة لها في الميزانية، عبر تطوير آليات واقتراح سياسات وخطط تنفيذية ترفع من كفاءة إنفاق الأجهزة الحكومية السعودية (إكسبرو، ٢٠٢٣).

وتعدّ وزارة التعليم أحد أبرز تلك الأجهزة الحكومية، حيث يُعدّ الإنفاق على التعليم من القضايا المهمة التي تُشكّل عبئاً على معظم الدول المُتقدّمة والنامية على حدٍ سواء؛ لارتفاع كُلفته وازدياد أعداد المُقيّدين في القطاع التعليمي، وتزايد الطلب على الخدمات التعليمية، والاهتمام بجودة مُخرجات التعليم (World Bank, 2021). كما أشار تقرير اليونسكو (UNESCO, 2021) إلى أن أبرز التحدّيات التي تعوق القطاع التعليمي في المنطقة العربية عن اللحاق بركب العولمة وتحقيق مطالب توسيع المجتمعات القائمة على المعرفة وتنميتها: سياسات تمويل التعليم في الدول العربية، ومدى ملائمتها للإنفاق وفعاليتها في استعمال الموارد.

وقد بذلت وزارة التعليم جهوداً حثيثة في تحقيق الاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، كان منها: تخفيض مصروفات الابتعاث الخارجي من (٢٠) مليار ريال عام ٢٠١٥م إلى (١٢.٨) مليار ريال عام ٢٠١٩م، من خلال مراجعة آليات الابتعاث وضوابطه، إضافة إلى توفير (٣.٨) مليار ريال في عقد النقل المدرسي الممتد لخمس سنوات، كما استثمرت الشواغر في المباني القائمة لإطلاق مدارس الطفولة المبكرة، الذي أدّى إلى توفير ملياري ريال في قيمة المباني، و(١.٨) مليار أخرى في تكلفة الموارد البشرية، عبر الاستفادة من فائض المُعلّّّّات وإعادة تأهيلهم لتعليم الصفوف المبكرة، من خلال إطلاق برنامج الاستثمار الأمثل لشاغلي الوظائف التعليمية، والسعي إلى رفع مُعدّل طالب إلى معلم، عبر التوزيع الأمثل للموارد البشرية ودمج المدارس في القرى والهجر (وزارة التعليم، ٢٠١٩؛ وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وحيث أكدت منظمة الدول العشرين (G20) في أجندة إحدى جلساتها الدور الفاعل للتقنيات في تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية (Sahbaz, 2023)؛ في عدة مجالات أهمها التعليم (Oseni & Ali, 2019). ونظراً لما أحدثته الثورة التقنية من تغيرات جذرية، وإعادة لتشكل واقع كافة الخدمات ومستقبلها (Brdesee, 2021)، فقد حرصت وزارة التعليم على استثمار التقنيات في تحسين كفاءة إنفاقها (تقرير، ٢٠٢١).

وكان من جهود الوزارة في ذلك إلغاء طباعة الكتب لبعض المقررات النظرية واستبدالها بالكتب الإلكترونية، وإتاحة التدريب عن بُعد لتوفير تكاليف التدريب، إضافة إلى استخدام منصة (اعتماد) لإدارة عمليات المشتريات الحكومية وحوكمتها، وإطلاق مشروع المدارس السعودية الافتراضية لطلاب المدارس السعودية في الخارج، ومشروع التعليم المدمج للمدارس المشتركة، والمدرسة المركزية الافتراضية، ونموذج التعليم المدمج للمسارات التخصصية في المرحلة

الثانوية، واعتماد نظام أعمالي للمراسلات والمُخاطبات الرسمية (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

ودعمًا لجهود وزارة التعليم في تحسين كفاءة الإنفاق؛ فقد سعت الدراسة إلى الكشف عن تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق؛ لتحقيق الاستدامة المالية لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ يهدف دعم الوزارة في تحقيق توجهات الدولة ومُستهدفات إستراتيجيتها لرفع كفاءة الإنفاق.

مشكلة الدراسة:

على الرغم مما تبذله وزارة التعليم من جهود حثيثة لتحسين كفاءة الإنفاق؛ لكنَّ المتأمل في تقارير الميزانية العامة للدولة للأعوام الأخيرة يلاحظ أن الإنفاق الفعلي لوزارة التعليم يزيد عن الإنفاق الحكومي المُقدَّر لها، فمثلاً قُدِّرَت ميزانية التعليم لعام ٢٠٢١ بمبلغ (١٩٢) مليار ريال، بينما بلغ الإنفاق الفعلي للوزارة (٢٠٢) مليار ريال (وزارة المالية، ٢٠٢٢).

كما أكدت وزارة التعليم وجود عدد من المشكلات التي تتسبَّب في الهدر المالي وتخفيض كفاءة الإنفاق، منها: تباين كبير في معدَّلات إشغال الإداريين لقسم البنين مقارنة بمعدَّلات إشغال الإداريين لقسم البنات، حيث يُمثِّل عدد الإداريات (٥) أضعاف عدد الإداريين؛ على الرغم من تقارب أعداد المدارس والطلبة بين البنين والبنات، كما أن مؤشر إجمالي طالب: إداري على إجمالي المملكة؛ يُمثِّل إداريًا واحدًا: (٤٩) طالبًا، بينما يبلغ المعيار العالمي للمؤشر إداريًا واحدًا: (٢٣٠) طالبًا، وفيما يتعلَّق بالمعلمين؛ فقد أشار التقرير إلى أن متوسط المعدَّلات في المملكة (١) معلم: (١٢) طالبًا، وتعدَّ أقل من المعدَّل العالمي (١) معلم: (٢٥) طالبًا، وأقل من المعدَّل الإقليمي (١) معلم: (١٥) طالبًا. وما زالت تخصصية المعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية، والمدارس الصغيرة في القرى والهجر؛ تؤثر في تحقيق المعدَّل العالمي بنسبة طالب: معلم، ومحدودية الاستغناء عن المباني المستأجرة، إضافة إلى انخفاض مؤشر عدد الطلبة في التعليم العام الأهلي، الذي أدَّى إلى زيادة الإنفاق على التعليم الحكومي بمقدار (٣) مليارات ريال (وزارة التعليم، ٢٠١٩؛ وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وقد أشارت الوزارة في تقاريرها الأخيرة إلى عدد من التحدّيات المالية والإدارية والتنظيمية والتعليمية، منها: ازدواجية العمل بالأنظمة المالية مع وزارة المالية، والحاجة إلى مزيد من الدعم المالي للتوسُّع في خدمات الطلبة ذوي الإعاقة، ورفع كفاءة النقل المدرسي، ودعم الموهوبين حيث لم تتمكَّن الوزارة من تقديم الرعاية والدعم اللازمين لعدد (١٣٢٨٥) طالبًا موهوبًا. ومن التحدّيات كذلك: صعوبة

تحقيق التوازن بين الإنفاق الرأسمالي والتشغيلي؛ إذ بلغت نسبة إجمالي الإنفاق التشغيلي (٩٨.٧٢٪)، مقابل (١.٢٨٪) للإنفاق الرأسمالي، وضعف المخصصات المالية لبنود الصيانة والنظافة، ومحدودية مخصصات الأمن والسلامة (وزارة التعليم، ٢٠١٩؛ وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وأوضحت نتائج دراسة السدحان والفايز (٢٠٢١) وجود قصور لدى وزارة التعليم في تبني إستراتيجيات تحديد أحجام المدارس المُحققة لكفاءة الإنفاق تبعاً للموقع الجغرافي والمرحلة الدراسية، وقصور قياس كفاءة الإنفاق بشكل دقيق. وخلصت دراسة الخريجي (٢٠٢١) إلى أن قطاع التعليم ما زال يعاني من وجود هدر في الإنفاق الحكومي. وأشارت دراسة العمري (٢٠٢١) إلى أن مستوى التخطيط المالي في وزارة التعليم بحاجة إلى مزيد من التطوير لرفع كفاءته.

وبناء على ما عُرِض، ونظرًا لأهمية الموضوع وقلة الدراسات الحالية فيه، ولكون التقنية إحدى الممكّنات الأساسية لإستراتيجية وزارة التعليم لتحسين كفاءة الإنفاق، التي أعلنت عنها الوزارة في تقريرها لعام ٢٠١٩م؛ فقد جاءت الدراسة الحالية لتكشف عن تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الكشف عن تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة أهميتها النظرية مما يلي:

- تسعى الدراسة إلى إثراء الدراسات العربية في مجال اقتصاديات التعليم في المملكة العربية السعودية بحيث تعرض صورة حقيقية عن ممارسات تحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم، وسبل تطويرها لتحقيق الاستدامة المالية للوزارة بما يساعدها على تحقيق أهدافها المستقبلية والتي من أبرزها الحصول على تعليم عالي الجودة.

- تحاول الدراسة إثراء المكتبة العربية بتقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في التعليم والمتمثلة في التقنيات المالية والإدارية والتعليمية والمذكورة في تجارب الدول.

- تحاول الدراسة أن تدعم توجهات المملكة العربية السعودية في تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية في المؤسسات الحكومية والتي من أهمها قطاع التعليم.

- يؤمل أن تقدم الدراسة للباحثين في مجال اقتصاديات التعليم في المملكة العربية السعودية نتائج تساعد على إجراء المزيد من الأبحاث التي تدعم موضوع تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية لوزارة التعليم.

الأهمية التطبيقية

- تكتسب الدراسة أهميتها التطبيقية مما يلي:
 - يتوقع أن تساعد هذه الدراسة القائمين على تحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم، على دعم استراتيجية كفاءة الإنفاق بالوزارة وتبني حلول ومبادرات فعالة لتحسين كفاءة الإنفاق بهدف الوصول إلى مستويات أعلى من الكفاءة في استخدام الموارد التقنية والمالية والبشرية والمادية، والحد من الهدر من خلال تبني النموذج المقترح، وتوفير متطلباته، مع الاستفادة من التوصيات والمقترحات المقدمة.
 - يمكن أن يساعد النموذج المقترح القائمين على التحول الرقمي في وزارة التعليم على تطوير الحلول والخدمات الرقمية المقدمة بما يخدم تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم.
 - تقدم هذه الدراسة فرصًا للمستثمرين بأنواعهم للدخول في سوق التعليم والتعامل معه بما يتفق مع أهدافهم الاستثمارية.

أسئلة الدراسة

- ما تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التربوية والعاملين في الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم؟

حدود الدراسة

- اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:
 - الحدود الموضوعية:** ركزت الدراسة على تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم وهي التقنية المالية والتقنية التعليمية والتقنية الإدارية.
 - الحدود المكانية:** طبقت هذه الدراسة على الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم وهي: إدارة الاستثمار والتخصيص، ومكتب تحقيق الرؤية، وإدارة التحول الرقمي، وإدارة التعليم الإلكتروني، ووكالة التخطيط والتطوير، ووكالة الخدمات المشتركة، ووكالة الشؤون المدرسية.
 - الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على القيادات التربوية والعاملين في الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم.

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

مصطلحات الدراسة

تحسين كفاءة الإنفاق (Spending Efficiency)

يُقصد بها إجرائياً: الاستثمار الأمثل لجميع الموارد المتاحة لوزارة التعليم من خلال ترشيد الإنفاق، وتنويع مصادر التمويل، والاستثمار والشاركة مع القطاع الخاص، وباستخدام آليات قائمة على: التقنية المالية، والتقنية التعليمية، والتقنية الإدارية لتعزيز الأثر مقابل الصرف واستدامة الموارد.

الاستدامة المالية (Financial Sustainability)

يُقصد بها إجرائياً: قدرة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على تحقيق وضع مالي إيجابي، مع ضمان الحفاظ عليه بشكل مستدام مستقبلاً، من خلال أنشطتها وممارساتها الداخلية والخارجية، في مختلف جوانب المنظومة التعليمية عموماً وجانب التمويل خصوصاً، بما يمكنها من الاستمرارية في تحقيق أهدافها بكفاءة.

التقنيات (Technology)

يُقصد بها إجرائياً: الطرق والحلول الرقمية المالية والتعليمية والإدارية والتي من شأنها تحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق استدامة مالية لوزارة التعليم.

التقنية المالية (Financial Technology)

يُقصد بها إجرائياً: الخدمات المالية المقدمة رقمياً من شركات ناشئة لتستفيد منها المؤسسات التعليمية التابعة لوزارة التعليم في تنويع مصادر الدخل، أو الترشيد وتبعية النفقات (الاستثمار، أو الإقراض والتمويل والتبرعات، أو الادخار).

التقنية التعليمية (Educational Technology)

يُقصد بها إجرائياً: أجهزة وبرامج وخدمات تعليمية رقمية تستخدم من قبل المعلمين والطلاب أثناء العملية التعليمية والتعليمية.

التقنية الإدارية (Financial Technology)

يُقصد بها إجرائياً: الأجهزة والبرامج والخدمات الإدارية الرقمية التي تستخدم لإنجاز العمليات الإدارية في وزارة التعليم بهدف تطويرها وتحسين الأداء لتحقيق الأهداف.

الدراسات السابقة:

تعاني المكتبة العربية من ندرة الدراسات التي تناولت التقنيات وعلاقتها بتحسين كفاءة الإنفاق، كما تعذر على الباحثان الوصول لدراسات تربط تحديات التقنية المالية والتقنية التعليمية والتقنيات الإدارية بتحسين كفاءة الإنفاق لذا تم إيراد

الدراسات المتوفرة والتي تناولات تحديات تفعيل أحد أشكال تلك التقنيات في التعليم أو في مجالات أخرى، وعليه تم حصر واستعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة مرتبة من الأقدم للأحدث كما يلي:

دراسة وونجليمبيارات (Wonglimpiyarat, 2018) بعنوان "تحديات وديناميكيات التمويل الجماعي للتقنية المالية: نهج نظام الابتكار" والتي هدفت إلى الكشف عن تحديات وديناميكيات منصات التمويل الجماعي للتقنية المالية في قارات الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا وآسيا. وتقديم تحليل لدراسة حالة تايلند كدولة آسيوية ناشئة وفي إطار نظام الابتكار الريادي الوطني، وقد أشارت الدراسة إلى النتائج التالية: أن نظام التمويل الجماعي في تايلاند يحتاج إلى دعم حكومي لمساعدة الشركات الصغيرة والمتوسطة، ودعم الشبكات بين مشاريع التمويل الجماعي والممولين. علاوة على ذلك، وقد أظهرت التحليلات التجريبية أن هناك معوقات على مستوى السياسة والعمليات تحد من نمو منصة التمويل الجماعي، وأنه على الحكومة أن تبني المصادقية والثقة في مجتمع الإنترنت لدى الشعب من أجل دعم جمع التبرعات. مع أهمية سن القوانين والسياسات واللوائح التي من شأنها حماية المستثمرين والشركات وأصحاب المصلحة الآخرين بشكل فعال. وإنشاء نظام بيئي لدعم ريادة الأعمال دون التركيز على الكمية (عدد الشركات الناشئة الجديدة) لكون صناعة التمويل الجماعي تحتاج إلى قوة بشرية مؤهلة لتنمية الشركات الناشئة إلى أعمال مستدامة.

دراسة نيو وانق زو (Niu, Wang & Zhou, 2020) بعنوان "التعليم واعتماد التكنولوجيا المالية: دليل من الصين" والتي هدفت إلى استكشاف دور التعليم في تبني التقنية المالية للأسر. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأشارت النتائج إلى أن للتعليم تأثيرات مهمة إحصائياً واقتصادياً على استخدام مختلف خدمات التقنية المالية، بما في ذلك الخدمات المصرفية الرقمية والدفع عبر الهاتف المحمول وإدارة الثروات الرقمية والائتمان الاستهلاكي الرقمي. يشير المزيد من التحليل إلى أن ارتفاع المستوى التعليمي للأسر يؤدي إلى مستويات أعلى من المعرفة المالية والثقة الاجتماعية، وكلاهما محركان محتملان لاعتماد التقنية المالية. كما تقدم النتائج رؤى جديدة حول أهمية التعليم لاعتماد التقنيات الجديدة وفتح المزيد من الفرص لتحسين اتخاذ القرارات المالية والرفاهية المالية، كما أن النتائج تظهر عوائد مهمة للتعليم تتجاوز نتائج سوق العمل وتؤكد على أن الفجوة في مستوى تبني التقنية المالية بين الأسر ذات الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المختلفة هي انعكاس مهم للفجوة الرقمية في المجتمع الحديث، وقد تنتج أنواعاً جديدة من عدم المساواة. من منظور

السياسة، قد تكون هناك حاجة إلى التدخلات التي تستهدف الأفراد ذوي التعليم المنخفض في عملية تعزيز تبني التقنية المالية.

دراسة موكونا وآخرون (Mokoena, Mnisi and Mji, 2022) بعنوان "التحديات التي تواجه معلمي المدارس الثانوية أثناء استخدام السبورات البيضاء التفاعلية" حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه المعلمين في استخدام السبورات البيضاء التفاعلية في المدارس الثانوية لتحقيق التحسين في مقاطعة غوتونغ التابعة لجنوب أفريقيا. وبلغ عدد أفراد العينة ١٢٣ معلم من أربع مدارس ثانوية وكان أكثر من نصف المعلمين من الإناث حيث بلغت نسبتهن (٥٧.٨%) كما تلقى ما يقارب (٩٢.٧%) من أفراد العينة تدريباً رسمياً على استخدام السبورات التفاعلية. واستخدمت الدراسة أداة الملاحظة والمقابلة لجمع البيانات النوعية، بالإضافة إلى استخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الكمية، وقد خلصت الدراسة إلى أن ٧٥.٦% من المعلمين أشاروا إلى أنهم لا يستطيعون حل المشكلات التي تواجههم عند استخدام السبورات لضعف جودة التدريب، إضافةً إلى أن المشكلات تكمن في جانب التجهيزات التقنية والمواد التعليمية وعدم استكمالها ونقص مشاركة الطلاب وكذلك مشكلات صحية وأعطال في الكهرباء بالإضافة إلى بعض المشكلات الإدارية مثل نقص الدعم من المديرين وعدم الاهتمام بالتفعيل الجيد لها.

دراسة المفيز وآخرون (١٤٤١) بعنوان "تحديات التحول الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية وسبل التغلب عليها" والتي هدفت إلى التعرف على تحديات التحول الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية، واقتراح سبل التغلب عليها من وجهة نظر مسؤولي ومسؤولات التحول الرقمي في المدرسة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة الدراسة البالغ عددهم ٣٦٢ مسؤولاً ومسؤولة تحول رقمي في خمس إدارات تعليمية للبنين والبنات، شملت كلا من: منطقة عسير، ومنطقة المدينة المنورة، ومنطقة الرياض، ومنطقة تبوك، والمنطقة الشرقية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحديات تواجه التحول الرقمي في المدرسة منها: قصور الأنظمة وجمود اللوائح والأنظمة وعدم مسابقتها للتحول الرقمي، ضعف التخطيط للتحول الرقمي، وضعف متابعة وضبط العمل الرقمي في المدرسة إضافة إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة لتطبيق ومتابعة التحول الرقمي، وتدني مستوى خدمات الدعم الفني والتحديث للأجهزة والأنظمة والشبكات، وتكرار تعطل وبطء أنظمة التحول الرقمي، والمقاومة لثقافة التغيير نحو التحول الرقمي، وتدني مستوى المهارات الرقمية لدى منسوبي المدرسة والمستفيدين، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة

موافقة أفراد الدراسة على سبل التغلب على تحديات التحول الرقمي ومنها: تطوير التشريعات واللوائح الإدارية اللازمة لضبط العمليات الرقمية، نشر الثقافة التنظيمية الداعمة للتحول الرقمي. وتوفير برامج التنمية المهنية لردم فجوة المهارات الرقمية للمستفيدين، دعم الابتكار لتطوير آليات العمل التقنية.

منهج الدراسة

في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها؛ استخدمت الدراسة المنهج المزدج (المختلط) والذي يعرفه كريسل (Creswell, 2014) بأنه: المنهج الذي يمزج بين منهجي البحث الكمي والنوعي والبيانات الخاصة بكل منهما في دراسة واحدة، وفي هذا المنهج يجمع الباحث كلا من البيانات الكمية والنوعية، ويحلل كل نوع بشكل منفصل، ويقارن بين نتائج التحليل، ويقدم تفسيراً في حال اتفقت النتائج أو تناقضت فيما بينها.

ولتحقيق فهم أفضل لمشكلة وأسئلة الدراسة تم اعتماد التصميم المتوازي (التقاربي) باعتباره الأنسب؛ كونه يجمع ما بين البيانات الكمية والنوعية ولا يقتصر على أحدهما ليتلافى أوجه القصور في كلاهما، إضافة إلى أنه يساعد الباحث على الإجابة عن الأسئلة بأكثر من طريقة، ويعطي صورة أكثر شمولية ومعرفة متعمقة بتصورات المشاركين.

وطبقت الدراسة منهج التصميم المتوازي (التقاربي) للكشف عن تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتم ذلك عن طريق جمع البيانات الكمية بواسطة أداة الدراسة الأولى (الاستبانة)، لتسهم النتائج الكمية في التعميم، وتم دعمها بالبيانات النوعية بواسطة أداة الدراسة الثانية (المقابلة)، والتي ساعدت في الحصول على معلومات تفصيلية وتوضيحية لا يمكن الوصول لها عند الاقتصار على البيانات الكمية، لتسهم النتائج النوعية في التفسير، والتوصل إلى فهم أعمق لنتائج الدراسة من خلال مقارنة نتائج الأداتين الكمية والنوعية، وتوضيح أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينها، ومن ثم تحديد تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق.

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة الكمية من جميع القيادات التربوية والعاملين في الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم وهي: إدارة الاستثمار والتخصيص، ومكتب تحقيق الرؤية، وإدارة التحول الرقمي، وإدارة التعليم الإلكتروني، ووكالة التخطيط والتطوير، ووكالة الخدمات المشتركة، ووكالة الشؤون المدرسية، والبالغ عددهم (١٤٣٦) موظف، وفق إحصائية الصادرة من مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار بوزارة التعليم عام ١٤٤٥ هـ. ويمكن توضيح أعدادهم بالتفصيل في الجدول التالي:

جدول ١: عدد أفراد مجتمع الدراسة

الأعداد وفق المسمى الوظيفي (الفئة)		الإدارة
الموظفين	القيادات	
١٢	٥	إدارة الاستثمار والتخصيص
١١١	٩	وكالة التخطيط والتطوير
٦٦٣	٨	وكالة الخدمات المشتركة
١٧٠	٩	وكالة الشؤون المدرسية
٢٢٣	٤	مكتب تحقيق الرؤية
١٩١	٥	إدارة التحول الرقمي
٢٠	٦	إدارة التعليم الإلكتروني
١٣٩٠	٤٦	المجموع
١٤٣٦		المجموع الكلي

وقد تم توزيع أداة الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة والذي تكوّن من القيادات التربوية والعاملين في الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم، وبعد جمع الاستبانات وفحصها ومراجعتها تم استعادة (٣٠٧) استبانة والجدول (٨) يوضح عدد الاستبانات الموزعة، والعائدة، والمستبعدة، والصالحة للتحليل الإحصائي.

جدول ٢: يوضح عدد الاستبانات الموزعة، والعائدة، والمستبعدة، والصالحة

للتحليل الإحصائي

الاستبانات الموزعة		الاستبانات العائدة		الاستبانات المستبعدة		الاستبانات الصالحة	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١٤٣٦	١٠٠%	٣٠٧	٢١,٤%	-	-	٣٠٧	٢١,٤%



يتضح من الجدول (٢) أن نسبة الاستبانات الصالحة تبلغ (٢١,٤%) من مجتمع الدراسة، وتعد هذه النسبة جيدة بسبب طبيعة المستجيبين ومركزهم القيادي وكثرة انشغالهم وتعدد الجهات وانتشارها على مستوى المملكة.

خصائص أفراد الدراسة الكمية:

تم وصف أفراد عينة الدراسة الكمية وفقاً لعدة متغيرات والتي تتمثل في (الإدارة أو الوكالة، المؤهل الدراسي، الخبرة في العمل الحالي) يوضح ذلك في الجداول التالية:

- الإدارة أو الوكالة:

جدول ٣: توزيع عينة الدراسة حسب الإدارة أو الوكالة

النسبة (%)	التكرار	الإدارة
٢.٩	٩	إدارة الاستثمار والتخصيص
٣١.٦	٩٧	وكالة الشؤون المدرسية
٤٦.٣	١٤٢	وكالة الخدمات المشتركة
١٠.٤	٣٢	وكالة التخطيط والتطوير
٣.٩	١٢	إدارة التحول الرقمي
٢	٦	إدارة التعليم الإلكتروني
٢.٩	٩	مكتب تحقيق الرؤية
١٠٠	٣٠٧	المجموع

يتضح من الجدول (٣) أن ٤٦.٣% من أفراد العينة من وكالة الخدمات المشتركة، وأن ٣١.٦% منهم من وكالة الشؤون المدرسية، وأن ١٠.٤% منهم من وكالة التخطيط والتطوير، وأن ٣.٩% منهم من إدارة التحول الرقمي، وأن ٢.٩% منهم من إدارة الاستثمار والتخصيص، وأن ٢.٩% منهم من مكتب تحقيق الرؤية، وأن ٢% منهم من إدارة التعليم الإلكتروني.

- المؤهل الدراسي:

جدول ٤: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل الدراسي

النسبة (%)	التكرار	المؤهل الدراسي
٨٢.١	٢٥٢	بكالوريوس
١٢	٣٧	ماجستير
٥.٩	١٨	دكتوراه
١٠٠	٣٠٧	المجموع

يتضح من الجدول (٤) أن ٨٢.١% من أفراد العينة مؤهلهم الدراسي بكالوريوس، وأن ١٢% منهم مؤهلهم الدراسي ماجستير، وأن ٥.٩% منهم مؤهلهم العلمي دكتوراه.



- الخبرة في العمل الحالي:

جدول ٥: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة في العمل الحالي

النسبة (%)	التكرار	الخبرة في العمل الحالي
١	٣	أقل من (٥) سنوات
١٣.٤	٤١	(٥) - أقل من (١٠) سنوات
٨٥.٦	٢٦٣	(١٠) سنوات فأكثر
١٠٠	٣٠٧	المجموع

يتضح من الجدول (٥) أن ٨٥.٦% من أفراد العينة خبرتهم في العمل الحالي من (١٠) سنوات فأكثر، وأن ١٣.٤% منهم خبرتهم في العمل الحالي من (٥) - أقل من (١٠) سنوات، وأن ١% منهم خبرتهم في العمل الحالي أقل من (٥) سنوات.

٢-٢ مجتمع الدراسة النوعية وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة النوعية من القيادات التربوية في الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم وهي: إدارة الاستثمار والتخصيص، ومكتب تحقيق الرؤية، وإدارة التحول الرقمي، وإدارة التعليم الإلكتروني، ووكالة التخطيط والتطوير، ووكالة الخدمات المشتركة، ووكالة الشؤون المدرسية، والبالغ عددهم (٤٦) قائد، وفق إحصائية الصادرة من مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار بوزارة التعليم عام ١٤٤٥هـ.

وحيث يشترط في التصميم المتوازي (التقاربي) أن تكون عينة الدراسة النوعية جزءاً من مجتمع الدراسة الكمية. ولا يشترط التكافؤ في أحجام العينة؛ ولا ينبغي التقليل من أهمية العينة النوعية بسبب صغر حجمها لأن الهدف من الأداة الكمية التعميم على المجتمع، بينما تعطي الأداة النوعية فهماً أعمق (Creswell, 2014). فقد اختيرت عينة الدراسة النوعية من مجتمع الدراسة الكمية، بطريقة العينة القصدية والتي تعتقد الباحثتان أنها الأكثر ارتباطاً بأهداف الدراسة وأسئلتها، كما يلاحظ أنها أكثر الاستراتيجيات استخداماً في البحوث النوعية، وقد شملت العينة على القيادات التربوية في الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم وتألّفت عينة الدراسة النوعية من (٢٦) قائداً من القيادات في التعليم، ممن وافقوا على إجراء المقابلة.

رابعاً: أدوات الدراسة

استخدمت الدراسة أداتين لجمع البيانات وهما: الاستبانة لجمع البيانات الكمية والمقابلة لجمع البيانات النوعية؛ نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة وأسئلتها ومنهجها ومجتمعها، وتم بناء أدوات الدراسة استناداً إلى الأدبيات، والدراسات السابقة،

والخبرات العالمية ذات الصلة بموضوع الدراسة. وفيما يلي عرض للإجراءات المتبعة لبناء الأدوات والتحقق من صدق وثبات الاستبانة وموثوقية المقابلة، وإجراءات تطبيق كلاً منهما، وأساليب تحليلهما.

الأداة الأولى: الاستبانة

استخدمت الدارسة أداة الاستبانة شبه المفتوحة لجمع البيانات الكمية. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، لجمع استجابات أفراد مجتمع الدراسة على كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة ومجالاتها، وفق التدرج (عالي جداً، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جداً). وللحكم على متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة، ولتسهيل تفسير نتائج الدراسة، تم إعطاء كل فئة من فئات مقياس ليكرت الخماسي درجات لتتم معالجتها إحصائياً على النحو التالي: ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى ($5-1=4$)، ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس ($4 \div 5 = 0.8$)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، فأصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول (٥).

جدول ٦: توزيع الفئات وفق مقياس ليكرت

الفئات	الدرجة	حدود الفئة	
		من	إلى
منخفضة جداً	١	١,٠٠	١,٨٠
منخفضة	٢	١,٨١	٢,٦٠
متوسطة	٣	٢,٦١	٣,٤٠
عالية	٤	٣,٤١	٤,٢٠
عالية جداً	٥	٤,٢١	٥

صدق أداة الدراسة (الاستبانة)

تم التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال طريقتين كما يلي:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للتحقق من الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها في صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس والخبراء المختصين في مجال الإدارة التربوية، واقتصاديات التعليم، والحاسب الآلي والتعليم الإلكتروني. وبلغ عدد الذين استجابوا (٢٦) محكمًا، وذلك للحصول على مرئياتهم حول الاستبانة، والتأكد من صدق محتواها من حيث ملائمتها لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، ومدى أهمية وارتباط كل بالمحور، والتأكد من وضوح عباراتها، وسلامة صياغتها اللغوية، وإبداء ما يروونه مناسبًا من إضافة أو

حذف أو تعديل على العبارات. وبناء على مقترحاتهم وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

ب- صدق الاتساق الداخلي

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تم قياس صدق الاتساق الداخلي للأداة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة حيث تم تطبيق الأداة ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) فرداً من العاملين في الإدارات والوكالات ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون؛ لمعرفة مدى الاتساق الداخلي لكل عبارة من عباراتها والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول ٧: معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور (n=30)

رقم العبارة	معامل الارتباط		
	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث
١	**٠.٥٥٧	**٠.٦٣٠	**٠.٦٧٣
٢	**٠.٦٠٧	**٠.٦٤٤	**٠.٦٤٠
٣	**٠.٥٧٤	**٠.٦٠١	**٠.٦٤٣
٤	**٠.٦٨٨	**٠.٥٥٨	**٠.٥٤٧
٥	**٠.٦٣٧	**٠.٥٧٤	**٠.٦٣٩
٦	**٠.٦٠٤	**٠.٦٧٧	**٠.٦٦٩
٧	**٠.٦٢٩	**٠.٦٠٣	**٠.٦٦٠
٨	**٠.٦٥٩	**٠.٦٤٥	**٠.٦٤٦
٩		**٠.٦٥٤	
درجة المجال	٠.٨٤٠	٠.٩١٨	٠.٩٠٢
الدرجة الكلية	٠.٩١٧		

(**) دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

٢- ثبات أداة الدراسة (الاستبانة):

يقصد بثبات الأداة قدرتها على إعطاء نفس النتائج إذا تكرر نفس القياس عدة مرات في نفس الظروف، وقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ للبيانات التي جمعت من العينة الاستطلاعية، وذلك للتحقق من مدى ثبات الاستبانة، ويوضح الجدول (٨) قيمة معاملات الثبات للاستبانة.

جدول ٨: قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة (n=30)

معامل الثبات	المحور
٠.٧٧٢	المحور: تحديدات تفعيل المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق
٠.٨٠١	المحور: تحديدات تفعيل المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق
٠.٧٩٤	المحور: تحديدات تفعيل المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق
٠.٩٠٧	الثبات الكلي للمحور

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ الثبات العام للاستبانة (٠.٩٠٧).

الأداة الثانية: المقابلة

استخدمت الدراسة أداة المقابلة؛ لجمع البيانات النوعية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ حيث تساعد المقابلات في فهم المشاركين، وتتيح التفاعل المتبادل، بالاعتماد على الأسئلة شبه المفتوحة (العبدالكريم، ٢٠١٩)، وتم تصميم مقابلة شبه منظمة والتي يتم فيها غالباً إعداد قدر من الأسئلة المحددة مسبقاً، وينشأ قدر آخر من الأسئلة من السياق.

الموثوقية (Trustworthiness)

لتحقيق الموثوقية اتبعت الباحثان عدداً من الأساليب والإجراءات في جمع البيانات النوعية وتحليلها. ويتضح ذلك من محاولة الالتزام بالمعايير التالية:

- ١ - المصادقية: تعني أن نتائج الدراسة تمثل الحالة بدقة كما هي في الواقع، وتصف آراء المشاركين بشفافية (العبدالكريم، ٢٠١٩). ولتحقيق المصادقية في الدراسة تم ما يلي:

- طول الفترة الزمنية لتحليل البيانات مما سمح للباحثة بمراجعة إجابات المستجيبين وتحليلها وعقد المقارنات الأولية بينها.
- استخدام التسجيل الصوتي، وكتابة ألفاظ المشاركين كما وردت أثناء المحادثات دون التعديل من الباحثتان.
- عرض بعض النسخ المكتوبة للمقابلات على المشاركين لمراجعتها؛ وذلك للحصول على تأكيدهم على المعلومات الموجودة فيها.
- إعادة صياغة بعض إجابات المشاركين في شكل أسئلة للتأكد من الفهم وتقليل سوء تفسير آرائهم وتصوراتهم.

- ٢ - الاعتمادية: أي أن استخدام ذات المنهج والإجراءات في جمع البيانات وتحليلها يمكن أن يؤدي إلى نتائج مشابهة (العبد الكريم، ٢٠١٩). ولتعزيز الاعتمادية حاولت الباحثتان وصف منهج وتصميم الدراسة والإجراءات المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها بدقة، بحيث يمكن تكرار البحث باتتباع هذه الإجراءات.
- ٣ - الانتقالية: تعني أن نتائج البحث يمكن تطبيقها في سياقات أخرى مشابهة (العبد الكريم، ٢٠١٩). لذا سعت الباحثتان إلى توفير معلومات مفصلة عن المشاركين لإتاحة فرصة نقل النتائج إلى سياق آخر.
- ٤ - التطابقية (القابلية للتأكيد) تقابل ما يسمى "الموضوعية" في البحث الكمي (العبد الكريم، ٢٠١٩). وقد اتبعت الباحثتان بعض الإجراءات التي يمكن أن تعزز حيادية البيانات، وأهمها:

- تسجيل جميع إجراءات البحث الميدانية.
- توضيح نتائج البحث بواسطة البيانات وليس بمفاهيم الباحثتان.
- دعم نتائج البحث ببعض الشواهد والاقتباسات من أقوال المشاركين، دون تدخل الباحثتان في إعادة صياغتها؛ وذلك للحفاظ على مقاصدهم منها.
- توظيف مراجعة الأقران من خلال الاستعانة بباحثة زميلة في مرحلة الدكتوراة من التخصص نفسه لمراجعة النتائج والتفسيرات؛ لزيادة التأكد من صحة النتائج وتفسيرها والموافقة عليها.

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال: ما تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التربوية والعاملين في الإدارات المختصة بتحسين كفاءة الإنفاق في وزارة التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم عرض نتائج تحليل الأداة الكمية (الاستبانة)، ثم عرض نتائج تحليل الأداة النوعية (المقابلة)، ثم المقارنة بينهما باستخدام منهجية المقارنة التقابلية (جنباً إلى جنب) في جدول مشترك للنتائج الكمية والنوعية، لمعرفة هل النتائج النوعية تؤكد النتائج الكمية أم تعارضها، ومن ثم تفسير النتائج وفق ما يتم التوصل إليه، وربطها بالدراسات السابقة وذلك كما يلي:

عرض نتائج تحليل الأداة الكمية (الاستبانة):

للتعرف على ترتيب مجالات تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد مجتمع

الدراسة، كما رُتبت المجالات تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لكل منها كما يتضح في الجدول (٩).

جدول ٩: ترتيب مجالات تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحديات
١	تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق	٤.٥٨	٠.٣٧٥	١	عالية جدًا
٣	تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق	٤.٥٦	٠.٤٠٠	٢	عالية جدًا
٢	تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق	٤.٥٣	٠.٣٨٩	٣	عالية جدًا
المتوسط الحسابي العام = ٤.٥٦ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٣٤٥					

كما يتضح من الجدول (٩) أن درجة وجود التحدي لجميع مجالات تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عالية جدًا. وقد تعزى النتيجة لحدثة التوجه عالميا ووطنيا لتفعيل التقنيات لتحسين كفاءة الإنفاق وقد يُعزى حصول التقنية المالية على المتوسط الأعلى لحدائتها حيث ذكر المشاركون (م) أن "بالنسبة لي ما اشوف الوزارة للآن ناضجة بما يكفي في التقنية المالية سواء كفكر أو كممارسات".

ولعرض نتائج كل مجال من مجالات تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم، حسب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب في ضوء قيم المتوسطات الحسابية، لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات كل مجال، كما رُتبت العبارات في كل مجال ترتيبا تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل منها، فجاءت النتائج كما يلي:

المجال الأول: تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق
يستعرض الجدول (١٠) استجابات العينة حول تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم كما يلي:

جدول ١٠: استجابات العينة حول تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم

رقم العبارة	العبارة	درجة التحدي									
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحدي	
١	اختلاف طبيعة نظام التعليم عن بقية الأنظمة	ك	٢٤٤	٥٥	٦	٠	٢	٤.٧٥	٠.٥٥٠	١	عالية جداً
		%	٧٩.٥	١٧.٩	٢	٠	٠.٧				
٢	قلة شركات التقنية المالية المهمة بالاستثمار في التعليم	ك	٢٠٦	٩٥	٣	١	٢	٤.٦٣	٠.٥٩١	٢	عالية جداً
		%	٦٧.١	٣٠.٩	١	٠.٣	٠.٧				
٦	قلة المتخصصين في مجال التقنية المالية	ك	١٨٧	١١٠	٨	٢	٠	٤.٥٧	٠.٥٨٠	٣	عالية جداً
		%	٦٠.٩	٣٥.٨	٢.٦	٠.٧	٠				
٧	محدودية برامج التدريب المتاحة محلياً في التقنيات المالية	ك	١٩٠	١٠٩	٤	٢	٢	٤.٥٧	٠.٦٢٣	٤	عالية جداً
		%	٦١.٩	٣٥.٥	١.٣	٠.٧	٠.٧				
٨	ضعف ثقة المستفيدين بأمان التقنية المالية	ك	١٩٣	١٠٤	٥	٤	١	٤.٥٧	٠.٦٢٨	٥	عالية جداً
		%	٦٢.٩	٣٣.٩	١.٦	١.٣	٠.٣				
٣	ضعف مستوى جودة البيانات الصادرة عن وزارة التعليم	ك	١٨٤	١١٥	٦	١	١	٤.٥٦	٠.٥٨٧	٦	عالية جداً
		%	٥٩.٩	٣٧.٥	٢	٠.٣	٠.٣				
٤	ضعف معرفة قيادات التعليم بخدمات ومزايا التقنية المالية	ك	١٨٣	١١١	١٠	١	٢	٤.٥٣	٠.٦٤٢	٧	عالية جداً
		%	٥٩.٦	٣٦.٢	٣.٣	٠.٣	٠.٧				
٥	تأخر مواكبة أنظمة ولوائح وزارة التعليم للاستفادة من التقنية المالية	ك	١٧٣	١٢٠	١١	٢	١	٤.٥٠	٠.٦٣٣	٨	عالية جداً
		%	٥٦.٤	٣٩.١	٣.٦	٠.٧	٠.٣				
عالية جداً	المتوسط الحسابي العام = ٤.٥٨ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٣٧٥										

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام للمجال الأول بلغ (٤,٥٨) وهذا يشير إلى أن درجة تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق لدى أفراد العينة عالية جداً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (٤,٥٠-٤,٧٥)، وهذا يشير إلى أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة عالية جداً من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

المجال الثاني: تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم
يستعرض الجدول (١١) استجابات العينة حول تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم كما يلي:
جدول ١١: استجابات العينة حول تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم

رقم العبارة	العبارة	درجة التحدي					المتوسط	المعيار	الترتيب	درجة التحدي
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
١	مقاومة منسوبي المدارس للتقنيات التي تحدث تحولاً في نمط التعليم	ك	١٩٧	٩٧	٩	١	٢	٤.٥٩	١	عالية جداً
		%	٦٤.٥	٣١.٦	٢.٩	٠.٣	٠.٧			
٩	ضعف الدعم الفني للمشكلات التقنية التي تعترض العملية التعليمية	ك	١٩٩	٩٤	٩	٣	٢	٤.٥٨	٢	عالية جداً
		%	٦٤.٨	٣٠.٦	٢.٩	١	٠.٧			
٥	ضعف معايير تحديد المعلم المتميز الذي يمكن استثماره	ك	١٨٥	١١٠	١١	١	٠	٤.٥٦	٣	عالية جداً
		%	٦٠.٣	٣٥.٨	٣.٦	٠.٣	٠			
٨	ضعف جودة الاتصال بالإنترنت في بعض المدارس	ك	١٩٤	١٠٠	٩	١	٣	٤.٥٦	٤	عالية جداً
		%	٦٣.٢	٣٢.٦	٢.٩	٠.٣	١			
٦	قلة الحوافز للمعلمين الذين يمكن استثمارهم لسد الاحتياج باستخدام التقنية	ك	١٨٧	١٠٥	١٠	٥	٠	٤.٥٤	٥	عالية جداً
		%	٦٠.٩	٣٤.٢	٣.٣	١.٦	٠			
٣	ضعف أدوات قياس الفاعل التعليمي عند استخدام تقنيات التعليم الداعمة لكفاءة الإنفاق	ك	١٧٩	١١٣	١٤	١	٠	٤.٥٣	٦	عالية جداً
		%	٥٨.٣	٣٦.٨	٤.٦	٠.٣	٠			
٧	ارتفاع تكاليف تفعيل تقنيات التعليم في المدارس	ك	١٧٧	١١٦	١١	٢	١	٤.٥١	٧	عالية جداً
		%	٥٧.٧	٣٧.٨	٣.٦	٠.٧	٠.٣			
٤	ضعف التطوير المهني التقني الداعم لكفاءة الإنفاق لمنسوبي المدارس	ك	١٦٥	١٣٤	٦	١	١	٤.٥٠	٨	عالية جداً
		%	٥٣.٧	٤٣.٦	٢	٠.٣	٠.٣			

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويعد - د. خوله المفيز

٢	ضعف اللوائح الحالية في دعم تفعيل الجاد لتقنيات التعليم الداعمة لتحسين كفاءة الإنفاق	ك	١٤٣	١٥٢	٨	٣	١	٤.٤١	٠.٦٢٧	٩	عالية جداً
		%	٤٦.٦	٤٩.٥	٢.٦	١	٠.٣				
المتوسط الحسابي العام = ٤.٥٣ ، الانحراف المعياري العام = ٠.٣٨٩											
عالية جداً											

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي العام للمجال الثاني بلغ (٤,٥٣) وهذا يشير إلى أن درجة تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق لدى أفراد العينة عالية جداً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (٤,٤١-٤,٥٩)، وهذا يشير إلى أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة عالية جداً من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

المجال الثالث: تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم

يستعرض الجدول (١٢) استجابات العينة حول تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم كما يلي:

جدول ١٢: استجابات العينة حول تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم

رقم العبارة	العبارة	درجة التحدي					المتوسط	التعليق	الترتيب	درجة التحدي
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
١	جمود الأساليب الإدارية المطبقة في وزارة التعليم	ك	٢١١	٨٤	٩	١	٤.٦٣	٠.٦٢٤	١	عالية جداً
		%	٦٨.٧	٢٧.٤	٢.٩	٠.٣				
٨	ضعف تطبيق نماذج الحوكمة في التعليم	ك	٢٠٦	٨٦	١٣	٢	٤.٦١	٠.٦٠١	٢	عالية جداً
		%	٦٧.١	٢٨	٤.٢	٠.٧				
٦	ضعف مستوى المسؤولية لدى الموظفين تجاه التحول لاستخدام التقنيات في العمل الإداري	ك	٢٠٢	٨٩	١٢	٣	٤.٥٩	٠.٦٤٧	٣	عالية جداً
		%	٦٥.٨	٢٩	٣.٩	١				
٥	ضعف معرفة القيادات التنفيذية في التعليم بأساليب تحسين كفاءة الإنفاق باستخدام التقنيات المتوفرة لديهم	ك	١٨٩	١٠٧	٩	١	٤.٥٧	٠.٦٠٢	٤	عالية جداً
		%	٦١.٦	٣٤.٩	٢.٩	٠.٣				

٧	ارتفاع مستوى البيروقراطية في وزارة التعليم	ك	١٨٧	١٠٩	٧	٣	١	٤.٥٥	٠.٦٢٥	٥	عالية جداً
		%	٦٠.٩	٣٥.٥	٢.٣	١	٠.٣				
٣	ضعف جودة البرامج التدريبية الداعمة لاستخدام التقنية الإدارية	ك	١٧٧	١٢٢	٣	٢	٣	٤.٥٢	٠.٦٥٣	٦	عالية جداً
		%	٥٧.٧	٣٩.٧	١	٠.٧	١				
٢	ضعف سرعة التقدم في استخدام التقنية لتحسين كفاءة الإنفاق	ك	١٧٨	١١٤	١٢	١	٢	٤.٥١	٠.٦٥٣	٧	عالية جداً
		%	٥٨	٣٧.١	٣.٩	٠.٣	٠.٧				
٤	ضعف التكامل بين الإدارات ذات العلاقة في وزارة التعليم	ك	١٦٧	١٢٧	١٢	١	٠	٤.٤٩	٠.٥٩٠	٨	عالية جداً
		%	٥٤.٤	٤١.٤	٣.٩	٠.٣	٠				
عالية جداً	المتوسط الحسابي العام = ٤.٥٦، الانحراف المعياري العام = ٠.٤٠٠										

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي العام للمجال الثالث بلغ (٤,٥٦) وهذا يشير إلى أن درجة تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق لدى أفراد العينة عالية جداً، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات هذا البعد بين (٤,٤٩-٤,٦٣)، وهذا يشير إلى أن جميع عبارات هذا البعد حصلت على درجة تحدي عالية جداً من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة.

عرض نتائج تحليل الأداة النوعية (المقابلة):

للكشف عن تصورات القيادات في الأداة النوعية التي تناولت تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية؛ أجريت مقابلات مع (٢٦) قائد من القيادات التربوية في وزارة التعليم، وحللت البيانات التي جمعت من المقابلات.

وكشفت نتائج تحليل البيانات النوعية عن ارتفاع درجة تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث أجمع المشاركون على وصف التحديات بأنها عالية في الوقت الحالي إلا أن الكثير من المشاركين أشاروا إلى أن الوزارة تخطط وتعمل للقضاء على الكثير منها حيث ذكر المشاركون (م٧) "الوزارة مقبلة على إعادة هيكلة وإعادة هندسة للعمليات ودعم كبير للتحويل الرقمي لإحداث تغيير يصب في مصلحة تحسين كفاءة الإنفاق".

ويبين الجدول (١٣) المجال الرئيسي والفرعي، وأمثلة مقتبسة من تصورات المشاركين لتوضيح المقصود، وقد اختيرت الاقتباسات الأكثر تمثيلاً لغيرها من الاستجابات المقاربة لها.

جدول ١٣ : نتائج تحليل مقابلات المشاركين في الأداة النوعية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	اقتباسات من المقابلة تشير إلى المجال الفرعي
تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق	اختلاف طبيعة نظام التعليم عن بقية الأنظمة	ذكر المشاركون (٧م) " نعم تحدي كبير جدًا ونقدر نقول إن طبيعة المملكة واتساعها يمثل تحدي مع التزام المملكة بإيصال التعليم لكل طالب حتى من هم في الهجر بيأثر على معدل طالب معلم في ظل وجود هجر كثير ويزيد من الانفاق وبيأثر على جودة التعليم". ذكر المشاركون (١٨م) "أكيد نظام التعليم مختلف، وهذا تحدي بحد ذاته، احنا بالأخير نبي نخدم طالب ومدارس وجميعهم تختلف احتياجاتهم باختلاف ظروفهم وحالاتهم فمثل هذي الأشياء تؤثر على طريقة عملنا فنحاول نحافظ على جودة التعليم ونوجد معايير عند تحديد المخصص المالي لهم تخلينا نراعي ظروف الجميع ونعطيهم اللي يغطي احتياجاتهم مع تحقيق العدالة والكفاءة".
	قلة شركات التقنية المالية المهتمة بالاستثمار في التعليم	ذكر المشاركون (٦م) " شوفي احنا ترانا حاطين التقنية المالية من مجالات الاستثمار اللي احنا نطرحها على المستثمرين ونشجع المستثمرين انهم يدخلون فيها في التعليم، ولكن لان فقط مستثمر واحد وكان مستثمر بريطاني ارسل لنا فكرة".
	قلة المتخصصين في مجال التقنية المالية	ذكر المشاركون (٥م) " بصراحة مثل ما قلت لك التقنية المالية جديدة على التعليم وصعب تلاقين داخل الوزارة ناس كثير فاهمين فيها وأما خارج الوزارة فعلى الصعيد الشخصي ما سمعت عن تخصص أو دراسات عليا في المجال".
	محدودية برامج التدريب المتاحة محليًا في التقنيات المالية	ذكر المشاركون (٤م) " التدريب بشكل عام يعتبر تحدي لأي تقنية ولو شطنا البرامج اللي توجه للميدان مثل برامج تطوير الموارد البشرية هذي تبين الصراحة ما تخدم الميدان".
	ضعف ثقة المستفيدين بأمان التقنية المالية	ذكر المشاركون (١١م) " مع إن بشكل عام التحول الرقمي أصبح جزء من حياتنا وممارساتنا لكن لا زال هناك تخوف حول استخدام التقنية في الأمور المالية لدى جزء من أفراد المجتمع وأعتقد إن الموضوع يحتاج نوعية وشوية وقت".
	ضعف مستوى جودة البيانات الصادرة عن وزارة التعليم	ذكر المشاركون (٢١م) " الوزارة الآن تشتغل على عدة أنظمة تستقي منها البيانات يعني هذا تعليمي وهذا اداري وهذا اللي مسبب مشكلة فصاير ما فيه جودة في البيانات". ذكر المشاركون (٢٠م) " بُذِل جهود كبيرة في سبيل معالجة البيانات، ولكن مشكلتنا الكبيرة في تعدد الأنظمة وأخطاء الإدخال اللي لا تعكس الواقع خصوصاً داخل المدارس". ذكر المشاركون (٧م) " تحدي البيانات هو أكبر تحدي لأن البيانات ليست محدثة عند وقت طلبها ولا بد أن يكون هناك رفع لكفاءة إدارة البيانات والمعلومات الوزارة بحاجة لمركز موحد للبيانات وإدارتها وصنع القرار". وأضاف المشاركون (٧م) أن " التحدي الأساسي في المدخلات هو البيانات فإدارة البيانات تنقصها الكفاءة والفعالية لأنها مرتبطة

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	اقتباسات من المقابلة تشير إلى المجال الفرعي
		بمدخل المعلومات، فاحنا نحتاج في البيانات توفرها، اكتمالها، سلامتها ودقتها خل نقول زمن تحديثها أو الأديت حقها. وأن يصبح فيه مصدر واحد للمعرفة إضافة إلى إخراج التدخل البشري " ذكر المشارك (٣م) أن "احنا ما عندنا شي نقدر نقول يعطينا البيانات اللحظية لاتخاذ القرار ".
	ضعف معرفة قيادات التعليم بخدمات ومزايا التقنية المالية	ذكر المشارك (٢٦م) "طبيعي يكون تحدي وهالنوع من التقنية جديد والوزارة لسي بادية تعمل بشكل جدي على موضوع التقنية فأعتقد صعب حاليا تلاقي عند القيادات أو منسوبي الوزارة بشكل عام معرفة بالتقنية المالية والموضوع يحتاج وقت".
	تأخر مواكبة أنظمة ولوائح وزارة التعليم للاستفادة من التقنية المالية	ذكر المشارك (٦م) " ولو بغينا نعدل اللوائح داخل الوزارة ربما يتطلب شهرين ثلاثة ولو كان التعديل مرتبط بقرارات مجلس خارج وزارة التعليم فمعناته الموضوع راح يأخذ وقت أطول بكثير".
	ضعف وعي المجتمع بخدمات التقنية المالية وأنواع الاستثمار	ذكر المشارك (٥م) " فيه تحدي مهم يتعلق بالمجتمع وضعف وعيه بخدمات التقنية المالية وأنواع الاستثمار في التعليم".
	صعوبة مواكبة مهارات العاملين للتغييرات المطلوبة في المجال المالي	ذكر المشارك (١٧م) " كلنا نشغل الميزانية على الأساس النقدي أصلا كل الخبرات اللي عندنا أساس نقدي، حتى اللي خبير في السالفة يبي يصير يبدأ يتعلم الأساس المحاسبي أو الاستحقاق المحاسبي له إجراءات شوي تختلف ما هي بنفس النقدي وبيصير صعب شوي علينا في البداية".
	وجود قيود على المعلومات المالية في وزارة التعليم	ذكر المشارك (٤م) "فيه صعوبة في الحصول على المعلومات اللي نحتاجها طبعا في وثيقة بين وزارة المالية ووزارة التعليم اللي هي وثيقة سرية البيانات، لكن ما نقدر نوصل للبيانات بسهولة وسبق كان عندنا شغل خلصناه ورفعناه وفي بعض البيانات الناقصة ما قدرنا نحصل عليها".
تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق	مقاومة منسوبي المدارس للتقنيات التي تحدث تحولاً في نمط التعليم	ذكر المشارك (١٨م) "نواجه للأسف مقاومة للتغيير من نفس موظفي الوزارة اللي يشتغلون". ذكر (٧م) " من الطبيعي أن يواجه أي تغيير مقاومة لذلك يوجد خطة لإدارة التغيير لجميع مبادرات تحسين كفاءة الإنفاق". ذكر المشارك (٩م) "أي تغيير جديد بشكل عام. سواء كان في التعليم او غير التعليم دائما يواجه معارضا في البداية وعادة المعارضات هذي تكون نابعة عن عدم المعرفة".
	ضعف الدعم الفني للمشكلات التقنية التي تعترض العملية التعليمية	ذكر المشارك (٩م) "الدعم الفني أساسي طبعا وغيابه وضعفه يؤثر على جودة تفعيل التقنية" وأضاف "في ادارة اسمها تقنية معلومات اعتقد موجودة في الادارات وفي المكاتب و لها تنظيم داخلي وأعتقد انهم مسؤولين عن الدعم الفني في المدارس". ذكر المشارك (١٧م) " حنا في الوزارة نواجه مشاكل تقنية".

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويد - د. خوله المفيز

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	اقتباسات من المقابلة تشير إلى المجال الفرعي
		وبالعكس يعني خلبنا نقول متجاوبين نوعا ما الدعم الفني واي تعديل نحتاجه يسونه، بالنسبة لنا احنا في..... ما اتذكر ان هم قالوا لا ما يمكن الا اذا هو فعليا لا يمكن. لكن بالنسبة للمدارس أعتقد أن العدد كبير وجودة الخدمة بحاجة لمزيد من المتابعة".
ضعف معايير تحديد المعلم المتميز الذي يمكن استثماره		ذكر المشاركون (م9) أن " أكيد إن المعايير مهمة جدًا وضعفها يمثل تحدي لأنك بتتعب وتخسر على التقنية والإعداد وبعدين تتفاجئ إن المعلم المرشح لا يملك قدرات" وأضاف "فيه ترشيحات وفيه مقابلات وفيه معايير للوصول إلى ناس أكثر معرفة أو الأكثر خبرة مثلا من ضمن الاشتراطات حصول المعلم على شهادة المركز الوطني للتعليم الإلكتروني في التعليم. لكن حصوله لا يضمن انه يكون معلم متميز لذلك يجي دور عمليات الفلاتر المتعددة يعني المقابلات وبقية المعايير". ذكر المشاركون (م10) "تحدد إدارة التعليم الإلكتروني بوزارة التعليم المواصفات الفنية ومعايير تصميم المحتوى الرقمي وتتأكد من أن الجهة اللي أنتجت المحتوى التزمت بالمعايير".
ضعف جودة الاتصال بالإنترنت في بعض المدارس		ذكر المشاركون (م9) " الانترنت مهم جدًا جدًا ووجود خلل فيه راح يحد من فاعلية مشاريعنا التقنية لذلك بالعادة ما نطرح مشروع للمدارس الا بعد ما نضمن أنه يكون موجود انترنت".
قلة الحوافز للمعلمين الذين يمكن استثمارهم لسد الاحتياج باستخدام التقنية		ذكر المشاركون (م9) "موضوع الحوافز ما يختلف على أهميته أحد والان اصلا يعتبر التعليم الإلكتروني جزء أصيل يعني المعلم العادي ما عاد يحتاج حوافز لاستخدامه التقنية وترا سابقا كانت التقنية تعتبر شيء ثانوي وتحتاج حوافز...لكن أكيد لو عندي معلم مميز ويستثمره بشكل أفضل فلازم يكون له حوافز تميزه عن غيره".
ضعف أدوات قياس الفاقد التعليمي عند استخدام تقنيات التعليم الداعمة لكفاءة الإنفاق		ذكر المشاركون (م9) " أدوات قياس الفاقد مهمة جدًا وأكيد إن وجود خلل فيها بيأثر على ثقتنا في نتائجها وحتى ماراح نقدر نحكم على جودة تعليمنا وحاليا نقول إننا نحتاج عمل المزيد من الجهود عشان نحصل على قياس دقيق للفاقد التعليمي وحاولنا عشان ما يكون عندنا فاقد تعليمي نحط سياسات ومعايير للتعليم الإلكتروني مثلا ما يكون الابتدائي بنفس نسبة المتوسط".
ارتفاع تكاليف تفعيل تقنيات التعليم في المدارس		ذكر المشاركون (م11) " في المجال التقني قد نواجه تحدي في الميزانية وتكاليف المشروع وتحدي مرتبط بالأفراد الكادر وتقبلهم للتقنية اللي راح نشغل عليها". ذكر المشاركون (م10) " التحدي الأول هو البنية التحتية الرقمية لازم تكون واصله لجميع المناطق بنفس الكفاءة. عشان نضمن تكافؤ فرص الوصول إلى تعليم ذو جودة وهذا يحتاج ميزانيات وجهود كبيرة " وأضاف (م10) "اذا انا بتكلم عن المناطق الحضرية فهو تحدي لكنه اسهل من اني اتكلم عن المناطق النائية واللي تزداد فيها

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	اقتباسات من المقابلة تشير إلى المجال الفرعي
		صعوبة إيجاد المعلمين المؤهلين وترتفع التكلفة التشغيلية مع العلم أننا نجد حالياً دعم مالي كبير في موضوع التحول الرقمي لكنه مشروط بالاستخدام الصحيح له".
	ضعف التطوير المهني التقني الداعم لكفاءة الإنفاق لمنسوبي المدارس	ذكر المشاركون (١٠م) " والتحدي الثاني إذا ما كان عندي معلمين مؤهلين فممكن يكون في معلم مؤهل في التعليم التقليدي أو الحضوري لكن لما تجي تقول له درّس أونلاين يقلب لك التعليم الحضوري أونلاين ويشرح بنفس الطريقة مثلاً في فترة كورونا تلقين ان المعلمة اللي تشرحه في الفصل نفسه قاعدة تسويه أونلاين بس من خلال سببكر وهذا اعطى انطباع سلبي عن التعليم الإلكتروني. خلاها بيئة شوي يعني غير جاذبة خلاها بيئة يفكرون الناس انها أسهل في اخذ درجات اعلى وهنا يجي دور رفع الوعي والثقافة". وأضاف المشاركون (٢٥م) "أؤمن بأن في ضعف في جودة البرامج التدريبية وضعف أساليب تحديد الاحتياج التدريبي". ذكر المشاركون (٩م) "كثير العدد حق المعلمين فما تقدر تعطيههم كلهم. والمدرسين احياناً لما يلقون الدورات ما يعطونها الاهتمام الكافي اللي يمكن هذولي المعلمين من التنفيذ كما هو مطلوب".
	ضعف اللوائح الحالية في دعم تفعيل الجاد لتقنيات التعليم الداعمة لتحسين كفاءة الإنفاق	ذكر المشاركون (١١م) " يضع التحول الرقمي في الوزارة القواعد المنظمة لبناء المشاريع التقنية وفق السياسات واللوائح والقدرات المتاحة وهنا نتكلم عن الجانب التقني البحث أما فيما يخص اللوائح المتعلقة بالجانب التعليمي فليست من اختصاص التحول الرقمي". ذكر المشاركون (١٠م) " يمكن ما في أنظمة وما في لوائح تخلي التعليم الإلكتروني جاد وهذا اللي حنا قاعدين نشغل عليه الان ونحتاج سرعة في تحديث التشريعات واللوائح خصوصاً فيما يتعلق بالتعليم الإلكتروني بالتحديد".
	صعوبة الموازنة بين ترشيد الإنفاق والحفاظ على جودة التعليم	ذكر المشاركون (٦م) "فيه قيادات يرون الموضوع من وجهة نظر تربوية بحثة واحنا نشوف الموضوع من جهة استثمارية بحثة فيعني أحياناً يكون في نوع من اختلاف وجهات النظر". وذكر المشاركون (٧م) " تجي متطلبات من هيئة كفاءة الإنفاق لتخفيض التكاليف وتواجه بالمقاومة لأنه ما هو هذا التزام وزارة التعليم لأن الوزارة عندها تحدي انه يجب عليها وجوباً توفير التعليم الجيد " وأضاف "التعامل مع التقنية في الجانب التعليمي اعتقد إن هذا أكبر تحدي يعني في الجانب المالي نتعامل مع أرقام لكن في الجانب التعليمي نتعامل مع الطالب والمعلم وجودة التعليم". وذكر المشاركون (٩م) "في ظل توجهنا للتعليم الإلكتروني نلاقي أنفسنا دائماً بين كفتين ما بين جودة التعليم وما بين تحسين الكفاءة. يعني لما نفكر في تحسين الكفاءة دائماً نفكر في جودة التعليم والعكس صحيح".
تحديات تفعيل	جمود الأساليب	ذكر المشاركون (١م) " مازلنا نعاني من جمود في تطبيق بعض

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويعد - د. خوله المفيز

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	اقتباسات من المقابلة تشير إلى المجال الفرعي
التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق	الإدارية المطبقة في وزارة التعليم	الأساليب الإدارية في التعليم التي يمكن نقل من فائدة التطور التي يحصل في التعليم لكن أعتقد كل هذا يتغير مع الهيكلة الجديدة والتوجه للإصلاح وتحسين كفاءة الإنفاق فكلنا بدنا نلمس آثار هالتغييرات والمرونة التي تحققت في بعض الجوانب".
	ضعف تطبيق نماذج الحوكمة في التعليم	ذكر المشاركون (م ١٠) "عندنا ضعف في تطبيق نماذج الحوكمة لأن لازال فيه تداخل في المهام ومو الكل عارف مهامه ومسؤولياته".
	ضعف معرفة القيادات التنفيذية في التعليم بأساليب تحسين كفاءة الإنفاق باستخدام التقنيات المتوفرة لديهم	ذكر المشاركون (م ١٠) "لقينا ان عندنا في الوزارة بعض مشرفين العموم فاهم التعليم المدمج غلط. يعني اعطيناهم وقتنا المقررات الالكترونية كيف تدرس؟ وانها تستخدم كتعلم ذاتي ممكن المعلم فقط يتابع الطالب من خلال المنصة ولقينا المشرف قاعد يشرح للناس انك افتح الشاشة في الفصل وافتح المقرر الالكتروني وانت ويا الطلاب حلو الانشطة فهذي للأسف التي وصلت لمجتمع المعلمين مو كلهم بس يعني فئات.. أنا لما شفت كذا قلت يعني اذا الخطأ بدأ من مختص عندنا في الوزارة أجل كيف بيكون وضع اللي تحت؟".
ارتفاع مستوى البيروقراطية في وزارة التعليم		ذكر المشاركون (م ١٨) "اي شي بيعتمد يمر في السلسلة اعتمادات خلال مروره في السلسلة قد تحدث تغييرات وتظهر انتقادات توقف الاعتماد. يعني في حاجات اعتمدها نائب الوزير السابق. الحين رجعت من جديد ومن ضمنها بعض الخطط مثل هذي اشتغلوا عليها قبل أكثر من ثلاث سنوات ودخلت في سلسلة اعتمادات وراحت لمسؤول معين وأوقفها بس ما قالوا لي ليش تأخر اعتمادها".
		وأضاف المشاركون (م ١٨) "التطبيق يأخذ وقت خصوصا إذا المشروع تشتغل عليه ادارات كثير". وذكر المشاركون (م ١٠) "نتقدم الوزارة في محاولتها لتقليل البيروقراطية وتسريع الأعمال لكن ما زال هناك نوع من البيروقراطية التي تستنزف الوقت والجهد وتأخر العمل". ذكر المشاركون (م ١٢) "العمل الحكومي يكون فيه بروتوكولات معينة لابد نمشي بها حتى في التواصل وهذا غالباً يكلفنا كثير من الوقت".
ضعف جودة البرامج التدريبية الداعمة للتقنية الإدارية		ذكر (م ٣) "الاحظ انه في قصور دائما في جانب التدريب التي يتبع الأنظمة الجديدة يعني اعطيك مثال حنا اليوم جابوا لنا نظام أعمال، ومرة تعبنا ندرب بعض. لأن جانا واحد قعد عندنا دقائق وقال تفتح كذا وتحط كذا وراح من عندنا.. طيب ما سويت شي!! أدق عليه بسأله ما يرد علي. وأنا لازم أخلص خطابي الان. فصرنا حنا مجموعة زملاء نجرب ونعلم بعضنا البعض".
		ذكر المشاركون (م ٨) "احنا عندنا مشكلة في التدريب سواء للمشرفين أو الإداري لأن قاعد بصير تغيير بس احنا محنا قاعدين نلاقي التدريب الكافي الذي ياهلنا للتعامل مع هالتغيير".

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	اقتباسات من المقابلة تشير إلى المجال الفرعي
	ضعف سرعة التقدم في استخدام التقنية لتحسين كفاءة الانفاق	ذكر المشاركون (٧م) "ضعف التقدم التقني في أي جهة يبشكّل لها تحدي.. خل نقول عندنا في في إطار عمل للتحويل الرقمي مزمن للعمل على أتمتة الخدمات. وهذا مسار استراتيجي أعتقد أنه سريع ممكن يأخذ ثلاث سنوات". ذكر المشاركون (١٣م) "يوم جت التقنية الان صار فيه تحول بطيء نوعا ما لكنه جاري التحول من الورقي الى الالكتروني بشكل عام". وذكر المشاركون (١٤م) "الم يتم التحول الرقمي كامل في عملنا والتحول اللي صار للان بسيط يتناول صرف المكافأة".
	ضعف التكامل بين الإدارات ذات العلاقة في وزارة التعليم	ذكر (٤م) "التكامل مهم جداً، واجهنا صعوبة في الحصول على البيانات المالية ذات العلاقة بعملنا وهذا الشيء يعطلنا كثير ويشكل لنا صعوبة". ذكر المشاركون (٧م) "عندنا مشكلة في التكامل وفيه تداخل مهام، وكثرة المنصات التقنية. لا من ناحية حوكمتها ولا من ناحية تكاليفها لذلك نحتاج نظام موحد لأن مثلاً حالياً وزارة التعليم عندها نظام لمتابعة التشغيل والصيانة وإدارة تعليم مكة عندها نظام والرياض عندها نظام وأبها عندها نظام وهكذا وكل نظام يقيس مؤشرات فعالية مختلفة ولذلك كل إدارة عندها نتائج والوزارة تطلع نتائج ثانية". ذكر المشاركون (١٠م) "ما زال هناك مشكلة في التكامل بين الإدارات ذات العلاقة خلينا نقول داخلها في الوزارة وبرضو فيه مشكلة في نقل التصور من الوزارة للمكاتب والإدارات". ذكر المشاركون (١٥م) "في نوع من التكرار واختلاف في التعميدات في بعض الأشياء لأن ما فيه تنسيق بين النظامين اللي نشغل عليها وهي نظام فارس ونظام وزارة المالية". وذكر المشاركون (١٦م) "في حالات تكتشف الموارد البشرية إنها ترفع للمالية طلب صرف رواتب لموظفين منقطعين عن العمل لأكثر من سنة أو سنتين لأنه ما يعرفون انه انقطع لأن مديره المباشر ما بلغ عن انقطاعه".
	ضعف الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المستفيدة من برامج الإيفاد والابتعاث	ذكر المشاركون (٧م) "هذا تحدي قائم انه الناس اللي تستثمر فيهم وتدرسه على حسابك وتدفع لهم سنتين أو ثلاث سنوات ما تستفيد منهم".
	صعوبة تخفيض نفقات التعويضات	ذكر المشاركون (٧م) "عندك هنا تحدي محدودية إمكانية تخفيض النفقات على التعويضات".
	ضعف مؤسسة العمل في وزارة التعليم	ذكر المشاركون (١م) "كان في مشروع سابق مخرجه عبارة عن نظامتسلمنا المخرجات حقته ولكن للأسف ما تم اعتماده بسبب تغير الوكلاء وعدم قبول الوكيل الجديد للمشروع".
	ضعف ثقة أصحاب	ذكر المشاركون (٢٦م) "ممكن يكون أحد التحديات هي صعوبة اتخاذ

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويعد - د. خوله المفيز

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	اقتباسات من المقابلة تشير إلى المجال الفرعي
	القرار في تفعيل التقنية لتحسين كفاءة الإنفاق	القرار من قبل صناع القرار في التعليم لاستخدام التقنية في تحسين كفاءة الإنفاق".
	ضعف الأنظمة في جذب الشراكة مع القطاع الخاص	ذكر المشاركون (٢٥) " من التحديات ضعف التسهيلات التنظيمية لأنها بتحد من مشاركة القطاع الخاص في التعليم".

مناقشة نتائج السؤال الكمية والنوعية:

في هذا الجزء سيتم مناقشة نتائج السؤال بالاستناد إلى منهجية التصميم التقاربي المتوازي، بحيث يتم تحليل النتائج الكمية والنوعية ودمجها للمقارنة بينها بهدف تحديد ما إذا كانت النتائج النوعية تؤكد النتائج الكمية أو تناقضها، وإعطاء مزيد من الفهم العميق لتحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتفسير تلك النتائج، وربطها بالدراسات السابقة، وقد تم ترتيب تحديات كل مجال تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية التي أظهرتها النتائج الكمية، وذلك على النحو الآتي:

جدول ١٤: العرض المشترك للنتائج الكمية والنوعية المتعلقة بتحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق

مجال التحدي	التحدي	النتائج الكمية	النتائج النوعية	نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية
تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق	اختلاف طبيعة نظام التعليم عن بقية الأنظمة	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٧٥) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ذكر المشاركون (٧) "نقدر نقول إن طبيعة المملكة واتساعها يمثل تحدي مع التزام المملكة بإيصال التعليم لكل طالب حتى من هم في الهجر يباثر على معدل طالب معلم في ظل وجود هجر كثير ويزيد من الانفاق ويباثر على جودة التعليم". ذكر المشاركون (١٨) "أكيد نظام التعليم مختلف، وهذا تحدي بحد ذاته، احنا بالأخير نبي نخدم طالب ومدارس وجميعهم تختلف احتياجاتهم باختلاف ظروفهم وحالاتهم فمثل هذي الاشياء تؤثر على طريقة عملنا فنحاول نحافظ على جودة التعليم ونوجد معايير عند تحديد المخصص المالي لهم تخلينا نراعي ظروف الجميع ونعطيه	تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها



نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية	النتائج النوعية	النتائج الكمية	التحدي	مجال التحدي
	اللي يغطي احتياجاتهم مع تحقيق العدالة والكفاءة".			
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (٦م) "شوفي احنا ترانا حاطين التقنية المالية من مجالات الاستثمار اللي احنا نطرحها على المستثمرين ونشجع المستثمرين انهم يدخلون فيها في التعليم ولكن للآن فقط مستثمر واحد وكان مستثمر بريطاني ارسل لنا فكرة".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦٣) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	قلة شركات التقنية المالية المهتمة بالاستثمار في التعليم	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (٥م) "بصراحة مثل ما قلت لك التقنية المالية جديدة على التعليم وصعب تلاقين داخل الوزارة ناس كثير فاهمين فيها وأما خارج الوزارة فعلى الصعيد الشخصي ما سمعت عن تخصص أو دراسات عليها في هالمجال".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٧) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	قلة المتخصصين في مجال التقنية المالية	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (٤م) "التدريب بشكل عام يعتبر تحدي لأي تقنية ولو شفتنا البرامج اللي توجه للميدان مثل برامج تطوير الموارد البشرية هذي تبين الصراحة ما تخدم الميدان".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٧) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	محدودية برامج التدريب المتاحة محلياً في التقنيات المالية	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (١١م) "مع إن بشكل عام التحول الرقمي أصبح جزء من حياتنا وممارساتنا لكن لا زال هناك تخوف حول استخدام التقنية في الأمر المالية لدى جزء من أفراد المجتمع وأعتقد إن الموضوع يحتاج توعية وشوية وقت".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٧) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ضعف ثقة المستفيدين بأمان التقنية المالية	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (٢١م) "مثال على ذلك الوزارة الآن تشغل على عدة أنظمة تستقي منها البيانات يعني هذا تعليمي وهذا اداري وهذي اللي مسببة مشكلة فصاير ما فيه جودة في البيانات".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٦) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ضعف مستوى جودة البيانات الصادرة عن وزارة التعليم	

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويعد - د. خوله المفيز

مجال التحدي	التحدي	النتائج الكمية	النتائج النوعية	نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية
			ذكر المشاركون (م٧) "تحدي البيانات هو أكبر تحدي لأن البيانات ليست محدثة عند وقت طلبها فلا بد أن يكون هناك رفع لكفاءة إدارة البيانات والمعلومات الوزارة بحاجة لمركز موحد للبيانات وإدارتها وصنع القرار".	
	ضعف معرفة قيادات التعليم بخدمات ومزايا التقنية المالية	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٣) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ذكر المشاركون (م٢٦) "هال نوع من التقنية جديد والوزارة لسي بادية تعمل بشكل جدي على موضوع التقنية فأعتقد صعب حالياً تلاقي عند القيادات أو منسوبي الوزارة بشكل عام معرفة بالتقنية المالية والموضوع يحتاج وقت".	تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها.
	تأخر مواكبة أنظمة ولوائح وزارة التعليم للاستفادة من التقنية المالية	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٠) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ذكر المشاركون (م٦) " لو بغينا نعدل اللوائح داخل الوزارة ربما يتطلب شهرين ثلاثة ولو كان التعديل مرتبط بقرارات مجلس خارج وزارة التعليم فمعداته الموضوع راح يأخذ وقت أطول بكثير".	تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها
	ضعف وعي المجتمع بخدمات التقنية المالية وأنواع الاستثمار	-	ذكر المشاركون (م٥) " فيه تحدي مهم يتعلق بالمجتمع وضعف وعيه بخدمات التقنية المالية وأنواع الاستثمار في التعليم".	وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد في النتائج الكمية
	صعوبة مواكبة مهارات العاملين للتغيرات المطلوبة في المجال المالي	-	ذكر المشاركون (م١٧) "كلنا نشغل الميزانية على الأساس النقدي أصلاً كل الخبرات اللي عندنا أساس نقدي، حتى اللي خبير في السالفة يبي بصير يبدأ يتعلم الأساس المحاسبي أو الاستحقاق المحاسبي له إجراءات شوي تختلف ما هي بنفس النقدي وبيصير صعب شوي علينا في البداية".	وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد في النتائج الكمية
	وجود قيود على	-	ذكر المشاركون (م٤) "فيه صعوبة في الحصول على المعلومات اللي	وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد

نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية	النتائج النوعية	النتائج الكمية	التحدي	مجال التحدي
في النتائج الكمية	نحتاجها طبعاً في وثيقة بين وزارة المالية ووزارة التعليم اللي هي وثيقة سرية البيانات، لكن ما نقدر نوصل للبيانات بسهولة وسبق كان عندنا شغل خلصناه ورفعناه وفي بعض البيانات الناقصة ما قدرنا نحصل عليها".		المعلومات المالية في وزارة التعليم	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (١٨م) "نواجه للأسف مقاومة للتغيير من نفس موظفي الوزارة اللي يشتغلون" ذكر (٧م) " من الطبيعي أن يواجه أي تغيير مقاومة لذلك يوجد خطة لإدارة التغيير لجميع مبادرات تحسين كفاءة الإنفاق" ذكر المشاركون (٩م) "أي تغيير جديد بشكل عام. سواء كان في التعليم أو غير التعليم دائماً يواجه معارضات في البداية وعادة المعارضات هذي تكون نابعة عن عدم المعرفة."	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٩) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	مقاومة منسوبي المدارس للتقنيات التي تحدث تحولاً في نمط التعليم	تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (٩م) "الدعم الفني أساسي طبعاً وغيابه وضعفه أكيد بيأثر على جودة تفعيل التقنية" وذكر المشاركون (١٧م) "حنا في الوزارة نواجه مشاكل تقنية. وبالعكس يعني خيلنا نقول متجاوبين نوعاً ما الدعم الفني واي تعديل نحتاجه يسونه، بالنسبة لنا احنا في..... ما اتذكر ان هم قالوا لا ما يمكن الا اذا هو فعلياً لا يمكن. لكن بالنسبة للمدارس اعتقد ان العدد كبير وجودة الخدمة بحاجة لمزيد من المتابعة".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٨) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ضعف الدعم الفني للمشكلات التقنية التي تعترض العملية التعليمية	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (٩م) أن " المعايير مهمة جداً وضعفها يمثل تحدي لأنك بتتعب وتخسر على التقنية والإعداد وبعدين تتفاجئ إن المعلم المرشح لا يملك قدرات" وأضاف	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٦) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ضعف معايير تحديد المعلم المتميز الذي يمكن	

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويعد - د. خوله المفيز

نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية	النتائج النوعية	النتائج الكمية	التحدي	مجال التحدي
	"فيه ترشيدات وفيه مقابلات وفيه معايير للوصول إلى ناس أكثر معرفة او الاكثر خبرة مثلا من ضمن الاشتراطات حصول المعلم على شهادة المركز الوطني للتعليم الالكتروني في التعليم. لكن حصوله لا يضمن أنه يكون معلم متميز لذلك يجي دور عمليات الفلاتر المتعددة يعني المقابلات وبقية المعايير". ذكر المشاركون (م١٠) "تحدد إدارة التعليم الإلكتروني بوزارة التعليم المواصفات الفنية ومعايير تصميم المحتوى الرقمي وتتأكد من أن الجهة اللي أنتجت المحتوى التزمت بالمعايير".	جداً.	استثماره	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (م٩) "الانترنت مهم جداً وجود خلل فيه راح يحد من فاعلية مشاريعنا التقنية لذلك بالعادة ما نطرح مشروع للمدارس الا بعد ما نضمن أنه يكون موجود انترنت".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٦) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ضعف جودة الاتصال بالإنترنت في بعض المدارس	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (م٩) "موضوع الحوافز ما يتخلف على أهميته أحد والان اصلاً يعتبر التعليم الالكتروني جزء أصيل يعني المعلم العادي ما عاد يحتاج حوافز لاستخدامه التقنية وترا سابقاً كانت التقنية تعتبر شيء ثانوي وتحتاج حوافز... لكن أكيد لو عندي معلم مميز وبستثمره بشكل أفضل فلازم يكون له حوافز تميزه عن غيره".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٤) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	قلة الحوافز للمعلمين الذين يمكن استثمارهم لسد الاحتياج باستخدام التقنية	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (م٩) "أدوات قياس الفاقد مهمة جداً وأكيد إن وجود خلل فيها بيأثر على ثقتنا في نتائجها وحتى ماراح نقدر نحكم على جودة تعليمنا وحاليا نقول إننا نحتاج عمل المزيد من الجهود عشان نحصل	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٣) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ضعف أدوات قياس الفاقد التعليمي عند استخدام تقنيات التعليم	

مجال التحدي	التحدي	النتائج الكمية	النتائج النوعية	نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية
	الداعمة لكفاءة الإنفاق		على قياس دقيق للفاقد التعليمي وحاولنا عشان ما يكون عندنا فاقد تعليمي نحط سياسات ومعايير للتعليم الإلكتروني مثلا ما يكون الابتدائي بنفس نسبة المتوسط".	
	ارتفاع تكاليف تفعيل تقنيات التعليم في المدارس	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥١) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ذكر المشاركون (م١١) "في المجال التقني قد نواجه تحدي في الميزانية وتكاليف المشروع وتحدي مرتبط بالأفراد الكادر وتقبلهم للتقنية اللي راح نشتغل عليها". ذكر المشاركون (م١٠) "التحدي الأول هو البنية التحتية الرقمية لازم تكون واصله لجميع المناطق بنفس الكفاءة. عشان نضمن تكافؤ فرص الوصول إلى تعليم ذو جودة وهذا يحتاج ميزانيات وجهود كبيرة " وأضاف (م١٠) "إذا انا بتكلم عن المناطق الحضرية فهو تحدي لكنه اسهل من اني اتكلم عن المناطق النائية واللي تزداد فيها صعوبة إيجاد المعلمين المؤهلين وترتفع التكلفة التشغيلية مع العلم أننا نجد حالياً دعم مالي كبير في موضوع التحول الرقمي لكنه مشروط بالاستخدام الصحيح له".	تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها
	ضعف التطوير المهني التقني الداعم لكفاءة الإنفاق لمنسوبي المدارس	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٠) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ذكر المشاركون (م١٠) "والتحدي الثاني إذا ما كان عندي معلمين مؤهلين فممكن يكون في معلم مؤهل في التعليم التقليدي أو الحضوري لكن لما تجي تقول له درس أونلاين يقلب لك التعليم الحضوري أونلاين ويشرح بنفس الطريقة مثلا في فترة كورونا تلقين ان المعلمة اللي تشرحه في الفصل نفسه قاعدة تسويه أونلاين بس من خلال سببكر وهذا اعطى انطباع سلبي عن التعليم الإلكتروني. خلاها بيئة شوي يعني	تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويعد - د. خوله المفيز

نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية	النتائج النوعية	النتائج الكمية	التحدي	مجال التحدي
	غير جاذبة خلاها بيئة يفكرون الناس انها أسهل في اخذ درجات اعلى وهنا يجي دور رفع الوعي والثقافة" وأضاف المشاركون (م٢٥) "أؤمن بأن في ضعف في جودة البرامج التدريبية وضعف أساليب تحديد الاحتياج التدريبي". ذكر المشاركون (م٩) "كثير العدد حق المعلمين فما تقدر تعطيتهم كلهم. والمدرسين احيانا لما يلغون الدورات ما يعطونها الاهتمام الكافي اللي يمكن هذولي المعلمين من التنفيذ كما هو مطلوب".			
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتدعمها	ذكر المشاركون (م١١) "يضع التحول الرقمي في الوزارة القواعد المنظمة لبناء المشاريع التقنية وفق السياسات واللوائح والقدرات المتاحة وهنا نتكلم عن الجانب التقني البحث أما فيما يخص اللوائح المتعلقة بالجانب التعليمي فليست من اختصاص التحول الرقمي". ذكر المشاركون (م١٠) "يمكن ما في أنظمة وما في لوائح تخلي التعليم الإلكتروني جاد وهذا اللي حنا قاعدين نشغل عليه الان ونحتاج سرعة في تحديث التشريعات واللوائح خصوصا فيما يتعلق بالتعليم الإلكتروني بالتحديد".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٤١) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ضعف اللوائح الحالية في دعم تفعيل الجاد لتقنيات التعليم الداعمة لتحسين كفاءة الإنفاق	
وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد في النتائج الكمية	ذكر المشاركون (م٧) "تجي متطلبات من هيئة كفاءة الإنفاق لتخفيض التكاليف وتواجه بالمقاومة لأنه ما هو هذا التزام وزارة التعليم لأن الوزارة عندها تحدي انه يجب عليها وجوبا توفير التعليم الجيد". وذكر المشاركون (م٩) "في ظل توجهنا للتعليم الإلكتروني نلاقي أنفسنا دائما بين كفتين ما بين جودة	-	صعوبة الموازنة بين ترشيد الإنفاق والحفاظ على جودة التعليم	

نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية	النتائج النوعية	النتائج الكمية	التحدي	مجال التحدي
	التعليم وما بين تحسين الكفاءة. يعني لما نفكر في تحسين الكفاءة دائما نفكر في جودة التعليم والعكس صحيح".			
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (م١) "مازلنا نعاني من جمود في تطبيق بعض الأساليب الإدارية في التعليم اللي ممكن تقلل من فائدة التطور اللي يحصل في التعليم لكن أعتقد كل هذا بيغير مع الهيكل الجديدة والتوجه للإصلاح وتحسين كفاءة الإنفاق فكلنا بيدنا نلمس أثار هالتغييرات والمرونة اللي تحققت في بعض الجوانب".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦٣) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	جمود الأساليب الإدارية المطبقة في وزارة التعليم	تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (م١٠) "عندنا ضعف في تطبيق نماذج الحوكمة لأن لازال فيه تداخل في المهام ومو الكل عارف مهامه ومسؤولياته".	ضعف تطبيق نماذج الحوكمة في التعليم حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦١) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ضعف تطبيق نماذج الحوكمة في التعليم	
ظهرت في النتائج الكمية فقط ولم تظهر في النتائج النوعية	-	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٩) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً	ضعف مستوى المسؤولية لدى الموظفين تجاه التحول لاستخدام التقنيات في العمل الإداري	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (م١٠) "لقينا ان عندنا في الوزارة بعض مشرفين العموم فاهم التعليم المدمج غلط. يعني أعطيناهم وقلنا المقررات الالكترونية كيف تدرس؟ وإنها	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٧) أي أن درجة وجود التحدي عالية	ضعف معرفة القيادات التنفيذية في التعليم	

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويعد - د. خوله المفيز

مجال التحدي	التحدي	النتائج الكمية	النتائج النوعية	نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية
	بأساليب تحسين كفاءة الإنفاق باستخدام التقنيات المتوفرة لديهم	جداً.	تستخدم كتعلم ذاتي ممكن المعلم فقط يتابع الطالب من خلال المنصة ولقينا المشرف قاعد يشرح للناس انك افتح الشاشة في الفصل وافتح المقرر الالكتروني وانت ويا الطلاب حلو الانشطة فهذي للاسف اللي وصلت لمجتمع المعلمين مو كلهم بس يعني فئات.. أنا لما شفت كذا قلت يعني اذا الخطأ بدأ من مختص عندنا في الوزارة أجل كيف سيكون وضع اللي تحت؟".	
ارتفاع مستوى البيروقراطية في وزارة التعليم	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٥) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً	ذكر المشاركون (١٨م) "أي شي ببعتمد يمر في السلسلة اعتمادات خلال مروره في السلسلة قد تحدث تغيرات وتظهر انتقادات توقف الاعتماد". وذكر المشاركون (١٠م) "تتقدم الوزارة في محاولتها لتقليل البيروقراطية وتسريع الأعمال لكن ما زال هناك نوع من البيروقراطية التي تستنزف الوقت والجهد وتأخر العمل".	تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	
ضعف جودة البرامج التدريبية الداعمة لاستخدام التقنية الإدارية	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٢) أي أن درجة وجود التحدي عالية جداً.	ذكر (٣م) "ألاحظ انه في قصور دائما في جانب التدريب اللي يتبع الأنظمة الجديدة يعني أعطيتك مثال حنا اليوم جابوا لنا نظام أعمال، ومرة تعبنا ندرب بعض. لأن جانا واحد قعد عندنا دقايق وقال تفتح كذا وتحط كذا وراح من عندنا.. طيب ما سويت شي!! أدق عليه بسأله ما يرد علي. وأنا لازم أخلص خطابي الان. فصرنا حنا مجموعة زملاء نجرب ونعلم بعضنا البعض". ذكر المشاركون (٨م) "احنا عندنا مشكلة في التدريب سواء للمشرفين أو الإداري لأن قاعد يصير تغيير بس احنا محنا قاعدين نلاقي التدريب الكافي اللي ياهلنا للتعامل	تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	

نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية	النتائج النوعية	النتائج الكمية	التحدي	مجال التحدي
	مع هالتغيير".			
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر المشاركون (٧م) "ضعف التقدم التقني في أي جهة يبشكل لها تحدي... خل نقول عندنا فيفي إطار عمل للتحويل الرقمي مزمن للعمل على أتمتة الخدمات. وهذا مسار استراتيجي أعتقد أنه سريع ممكن يأخذ ثلاث سنوات". ذكر المشاركون (١٣م) "يوم جت التقنية الآن صار فيه تحول بطيء نوعا ما لكنه جاري التحول من الورقي إلى الالكتروني بشكل عام".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥١) أي أن درجة وجود التحدي عالية جدا.	ضعف سرعة التقدم في استخدام التقنية لتحسين كفاءة الانفاق	
تتفق النتيجة الكمية مع النتيجة النوعية وتؤكداه وتدعمها	ذكر (٤م) "التكامل مهم جداً، واجهنا صعوبة في الحصول على البيانات المالية ذات العلاقة بعملنا وهذا الشيء يعطلنا كثير ويشكل لنا صعوبة". ذكر المشاركون (٧م) "عندنا مشكلة في التكامل وفيه تداخل مهام، وكثرة المنصات التقنية. لا من ناحية حوكمتها ولا من ناحية تكاليفها لذلك نحتاج نظام موحد لأن مثلاً حالياً وزارة التعليم عندها نظام لمتابعة التشغيل والصيانة وإدارة تعليم مكة عندها نظام والرياض عندها نظام وأبها عندها نظام وهكذا وكل نظام يفيس مؤشرات فعالية مختلفة ولذلك كل إدارة عنده نتائج والوزارة تطلع نتائج ثانية".	بلغ المتوسط الحسابي (٤.٤٩) أي أن درجة وجود التحدي عالية جدا	ضعف التكامل بين الإدارات ذات العلاقة في وزارة التعليم	
وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد في النتائج الكمية	ذكر المشاركون (٧م) "هذا تحدي قائم أنه الناس اللي تستثمر فيهم وتدرسه على حسابك وتدفع لهم سنتين أو ثلاث سنوات ما تستفيد منهم"	-	ضعف الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المستفيدة من برامج الإيفاد	

تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة ... د. مشاعل الجويعد - د. خوله المفيز

مجال التحدي	التحدي	النتائج الكمية	النتائج النوعية	نتيجة المقارنة بين النتائج الكمية والنوعية
	والإبتعاث			
	صعوبة تخفيض نفقات التعويضات	-	ذكر المشاركون (م٧) "عندك هنا تحدي محدودية إمكانية تخفيض النفقات على التعويضات".	وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد في النتائج الكمية
	ضعف مأسسة العمل في وزارة التعليم	-	ذكر المشاركون (م١) "كان في مشروع سابق مخرجه عبارة عن نظام يحددتسلمنا المخرجات حقته ولكن للأسف ما تم اعتماده بسبب تغير الوكلاء وعدم قبول الوكيل الجديد للمشروع".	وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد في النتائج الكمية
	ضعف ثقة أصحاب القرار في تفعيل التقنية لتحسين كفاءة الإنفاق	-	ذكر المشاركون (م٢٦) "يمكن يكون أحد التحديات هي صعوبة اتخاذ القرار من قبل صناع القرار في التعليم لاستخدام التقنية في تحسين كفاءة الإنفاق".	وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد في النتائج الكمية
	ضعف الأنظمة في جذب الشراكة مع القطاع الخاص	-	ذكر المشاركون (م٢٥) "من التحديات ضعف التسهيلات التنظيمية لأنها بتحد من مشاركة القطاع الخاص في التعليم".	وردت في النتائج النوعية فقط ولم ترد في النتائج الكمية

يتضح من الجدول (١٤) أن النتائج النوعية اتفقت مع النتائج الكمية على أن تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عالية جدًا بشكل عام. وقد ظهر جليًا للباحثة خلال المقابلات ضعف معرفة القيادات بتجارب الدول في الاستفادة من خدمات التقنية المالية في التعليم إضافة إلى عدم وجود من لديه المعرفة الكاملة بتلك الخدمات في الوزارة بحيث يدعم توظيفها وسبل الاستفادة منها.

وفيما يلي عرض لأبرز نتائج تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في المجال المالي والتعليمي والإداري التي أظهرتها النتائج الكمية والنوعية مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، حيث سيتم عرض أعلى عبارتين في المتوسط الحسابي لكل مجال على النحو الآتي:



أولاً: تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم

وقد كانت العبارتان الأعلى في المتوسط الحسابي هما بالترتيب:

١ - اختلاف طبيعة نظام التعليم عن بقية الأنظمة

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن درجة اختلاف طبيعة نظام التعليم عن بقية الأنظمة عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٤.٧٥) من (٥)، وأكد المشاركون في المقابلة على أن نظام التعليم يختلف عن غيره من الأنظمة فالتعليم بطبيعته مختلف عن بقية ميادين الحياة لارتباطه بالطلاب وجودة تعليمهم فلا يتم اتخاذ أي قرار بشأن أي آلية من الآليات تحسين كفاءة الإنفاق إلا بعد التأكد من عدم تأثيرها على جودة التعليم وتحقيقها للعدالة بين الطلاب، وقد ذكر المشارك (م٢٣) أن "استخدام التقنية في التعليم يعتبر فيه حساسية نوعاً ما لأننا نحاول نوازن ما بين جودة المخرج، والعدالة وكفاءة التشغيل أو كفاءة الإنفاق على المحتوى الرقمي ودائماً نستخدم المعايير والمواصفات ونحرص على تحديثها وتطويرها ونعمل على تحديد الكفايات الأساسية للمعلم لكي لا بد أن نتناولها البرامج التدريبية الموجهة له".

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى حرص المملكة العربية السعودية على جودة التعليم وتحقيق العدالة بين جميع الطلاب حيث ورد في التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر عن اليونسكو (UNESCO, 2018) بعنوان "المساءلة في مجال التعليم: الوفاء بتعهداتنا" أن جميع البلدان صدّقت على اتفاقية دولية واحدة على الأقل ملزمة قانوناً تتعلق بالحق في التعليم وتقع على عاتق الحكومات مسؤولية احترام هذا الحق وحمايته وإحقاقه والالتزام المملكة ممثلة بوزارة التعليم بالهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والذي ينص على "ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع (UNESCO, 2015) فإن وزارة التعليم كما ذكر المشارك (م٧) تحرص على دراسة آليات تحسين كفاءة الإنفاق بعناية وقياس أثرها وعدم قبول أي آلية أو مبادرة إلا بعد التأكد من تحقيقها لالتزامات الجودة (3E's) وهي: العدالة (Equity) بتوفير التعليم العام للجميع، والكفاءة (Efficiency) بالرفع من جودة التعليم، والفعالية (Effectiveness) بتحقيق استدامة كفاءة إنفاق.

٢ - قلة شركات التقنية المالية المهمة بالاستثمار في التعليم

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن قلة شركات التقنية المالية المهمة بالاستثمار في التعليم يمثل تحدي بدرجة عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦٣) من (٥). وأكد المشاركون في المقابلة على أن التعليم العام لم يستفد

لأن من خدمات التقنية المالية رغم أنها أدرجت مؤخرًا كمجال من مجالات الاستثمار إلا أنه لم يكن هناك إقبال عليها من المستثمرين.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى حداثة التقنية المالية ونموها السريع حيث أشارت نتائج المسح الوطني للتقنية المالية في المملكة العربية السعودية أن معدل استخدام الأوراق النقدية في انخفاض وأن ٣ من أصل ٤ من الأفراد يستخدمون حل واحد من حلول التقنية المالية على الأقل حيث تعد خدمة الدفع الإلكتروني أكبر مساهم في تبني حلول التقنية المالية، إضافة إلى أن الأفراد يبحثون عن حلول تدعمهم في المدفوعات والاستثمار والادخار (فنتك السعودية، ٢٠٢١). وحيث كشف التقرير الذي أطلقه مركز ريادة الأعمال في الشرق الأوسط وفنتك السعودية عن صناعة التقنية المالية في المملكة العربية السعودية عن الحجم الكبير للفرص المتاحة في صناعة التقنية المالية في المملكة والذي يجعل منها سوق جاذب وأرض خصبة للمستثمرين في التقنية المالية وعن الجهود والممكنات التي توفرها المملكة لدفع عجلة نموها (Entrepreneur & fintechsaudi, 2021)؛ ولذلك قد ينصب اهتمام المستثمرين في بادئ الأمر على القطاعات الربحية والأكثر جاذبية من قطاع التعليم كونه يعد قطاع خدمي غير ربحي. حيث ذكر زواق (٢٠٢٠) في نتائج دراسته تعاضم حجم الاستثمارات في التقنية المالية وتحقيقها لأرقام قياسية من سنة لأخرى ومن دولة لأخرى، سواء من حيث الحجم أو القيمة، أو من حيث الاستثمار في رأس المال الخاص أو رأس المال المخاطر (المغامر) أو الاندماج والاستحواذ؛ ولذا فوزارة التعليم بحاجة لبذل مزيد من الجهود للاستفادة من خدمات التقنية المالية وإتاحة فرص جاذبة للقطاع الخاص وكذلك القطاع الثالث والمستثمرين الاجتماعيين.

وتتفق هذه النتيجة مع تقرير (Entrepreneur & fintechsaudi, 2021) في قلة عدد شركات الفنتك الناشئة حاليًا في المملكة العربية السعودية والتي تستهدف قطاع التعليم كما تتفق نتائج دراسة (حسين، ٢٠٢٠) والتي أشارت إلى ندرة رأس المال المخاطر في التعليم. ونتائج دراسة الخياط (٢٠٢٠) والتي تشير إلى أهمية بناء سياسات استثمار حديثة لتعزيز التقنية المالية.

ثانيًا: تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم

وقد كانت العبارتان الأعلى في المتوسط الحسابي هما بالترتيب:

١ - مقاومة منسوبي المدارس للتقنيات التي تحدث تحولاً في نمط التعليم

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن مقاومة منسوبي المدارس للتقنيات التي تحدث تحولاً في نمط التعليم يمثل تحدي بدرجة عالية جداً حيث بلغ

المتوسط الحسابي (٤.٥٩) من (٥). وأكد المشاركون في المقابلة على أن مقاومة منسوبي المدارس للتقنيات يعد تحدي عالي جدًا وأشاروا إلى أنه بالرغم من تطور مهارات المعلمين التقنية خلال فترة جائحة كورونا إلا أن أي تغيير في طريقة عملهم أو في نمط أو شكل التعليم سيواجه بالمقاومة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن التقنيات التي تحدث تحول في نمط التعليم وشكله يرافقها آليات حديثة يحتاج معها المعلم إلى فهم فائدتها وأهميتها وطريقة تنفيذها والاستفادة منها والتعامل مع مشكلاتها لتقل مقاومته ويسهل تبنيه لها. حيث أشارت نتائج دراسة (Department of Education, 2021) بعنوان " مسح تكنولوجيا التعليم 2020-2021 (EdTech) إلى أن "مهارات المعلمين وثقتهم شكلت حاجزًا كبيرًا وارتبطت بتجاربهم الضعيفة في استخدام تقنيات التعليم، كما شعر ربع المعلمين (٢٤٪) أن التقنيات التي استخدموها لدعم التدريس والتعلم عن بُعد قد زادت من الوقت الذي يقضونه في تلك الوظيفة". كما أشارت دراسة المققادي والشرفات (٢٠١٤) إلى أن من أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير: فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير، وشعور المعلمين أن التغيير فرض عليهم بالقوة، وفرضته جهات خارجية، وخشيتهم من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، وأن التغيير يزيد من عبء العمل عليهم، ونقص الثقة بينهم وبين صناع السياسات التربوية. وأكد ذلك نتائج دراسة العازمي (٢٠٢١) والتي أشارت إلى ضعف مهارات المعلمين في التعامل مع المشكلات التقنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى مقاومة قادة التعليم ومنسوبيه للأساليب التقنية الحديثة، ونتائج دراسة المفيز وأخران (١٤٤١) والتي أشارت إلى أن التحديات البشرية تأتي في المرتبة الأولى من ضمن التحديات التي تواجه التحول الرقمي في مدارس التعليم العام ومنها المقاومة لثقافة التغيير نحو التحول الرقمي وتدني مستوى المهارات الرقمية لدى منسوبي المدرسة والمستفيدين، كما تتفق مع نتائج دراسة قسم التعليم (Department of Education, 2021) والتي أشارت إلى أن مهارات المعلمين وثقتهم شكلت حاجزًا كبيرًا لنقص الوعي بالتقنية مما أدى لانخفاض استخدامها وقلة الإقبال عليها. والمقاومة لثقافة التغيير نحو التحول الرقمي، وتدني مستوى المهارات الرقمية لدى منسوبي المدرسة والمستفيدين.

٢- ضعف الدعم الفني للمشكلات التقنية التي تعترض العملية التعليمية

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن ضعف الدعم الفني للمشكلات التقنية التي تعترض العملية التعليمية يمثل تحدي بدرجة عالية جدًا حيث

بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٨) من (٥). وأكد المشاركون في المقابلة على ذلك وأشاروا إلى أن المدارس لازالت تعاني من ضعف أداء شركات الدعم الفني. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الدعم الفني يضمن استمرارية العمليات التقنية حيث أشار (Alqurashi, 2016) إلى أن الدعم الفني الجيد يلعب دورًا حاسمًا في الحفاظ على استقرار تقنيات التعليم عن بُعد، مثل البرامج التعليمية عبر الإنترنت والمنصات الافتراضية، كما أن ضعف الدعم الفني والتأخر في تطبيق التحديثات الأمنية والتحسينات التقنية، يزيد من الهجمات والمشاكل وبالتالي يزيد من تكاليف الصيانة، ويقلل من استقرار الأنظمة التقنية مما قد يؤدي إلى توقف العمليات وفقدان البيانات، ويؤثر على سير العملية التعليمية. حيث أشار Penuel, Gallagher & Moorthy (2017) أن تقنيات التعليم تتطور باستمرار، وتحتاج إلى تحديثات دورية لتحسين تجربة التعلم. وأنه عندما يكون هناك ضعف في الدعم الفني، يمكن أن يكون من الصعب تنفيذ التحديثات والتحسينات الحديثة في البيئة التعليمية. كما قد تُعزى النتيجة إلى ما يعاني منه الميدان التعليمي من ضعف حوكمة العمل مع الشركات التي تقدم الدعم الفني للمدارس وفي هذا السياق أشار منتدى القمة العالمية لمجتمع المعلومات (٢٠٢٣) والذي يحمل عنوان "حوكمة وتنظيم تقنيات التعليم: كيف يمكن ضمان خدمة EdTech" إلى أهمية التحكم في تقنيات التعليم وإلى حاجة التعليم إلى جمع الأدلة ومشاركة أصحاب المصلحة المتعددين لتحقيق إجماع حول الحوكمة والتدقيق والإشراف على الاعتماد المتزايد للمؤسسات التعليمية على تقنيات التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمري (٢٠٢٢) والتي أشارت إلى قلة الدعم الفني لإصلاح المشاكل التقنية في المدارس، ونتائج دراسة المفيز وأخران (١٤٤١) والتي أشارت إلى أن من ضمن التحديات التي تواجه التحول الرقمي في مدارس التعليم العام تدني مستوى خدمات الدعم الفني والتحديث للأجهزة والأنظمة والشبكات وتكرار تعطل وبطء أنظمة التحول الرقمي. كما تتفق مع نتائج دراسة رشيد (٢٠٢١) والتي أشارت إلى أن ضعف الدعم الفني والصيانة في المدارس يعد من أبرز تحديات تفعيل تقنيات التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس.

ثالثًا: تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية بوزارة التعليم

وقد كانت العبارتان الأعلى في المتوسط الحسابي هما بالترتيب:

١- جمود الأساليب الإدارية المطبقة في وزارة التعليم



أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن جمود الأساليب الإدارية المطبقة في وزارة التعليم يمثل تحدي بدرجة عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦٣) من (٥). وأكد المشاركون في المقابلة على ذلك وأشاروا إلى توجه وزارة التعليم حالياً إلى إحداث المرونة في الأساليب الإدارية لمواكبة المستجدات. وقد عزى هذه النتيجة إلى أن جمود الأساليب الإدارية عند استخدام التقنية يحد من القدرة على الاستفادة من إمكانياتها، بل قد يصبح إدخالها للتعليم عامل سلبي عند التعامل معها بنفس الأساليب الإدارية والتنظيمية التي تطبق في التعليم التقليدي، فكل نوع من أنواع التعليم طابعه الخاص والذي يتطلب مرونة في تغيير الأساليب الإدارية التي تديره بما يتناسب معه ومع المستجدات والتحديات التقنية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجرايدة والكندي (٢٠٢٠) والتي أشارت إلى أن جمود النمط الإداري وعدم استيعابه الأساليب والطرق الحديثة في استخدام التقنية يعد أحد معوقات استخدام التقنية من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم، ودراسة المفيز وأخرا (١٤٤١) والتي أشارت إلى أن ضعف التخطيط للتحوّل الرقمي ومتابعة وضبط العمل الرقمي في المدرسة إضافة إلى محدودية الصلاحيات الممنوحة لتطبيق ومتابعة التحوّل الرقمي يعد من تحديات التحول الرقمي في مدارس التعليم العام في السعودية.

٢ - ضعف تطبيق نماذج الحوكمة في التعليم

أظهرت النتائج الكمية أن أفراد مجتمع الدراسة يرون أن ضعف تطبيق نماذج الحوكمة في التعليم يمثل تحدي بدرجة عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٦١) من (٥). وأكد المشاركون في المقابلة على ذلك وأشاروا إلى وجود توجه جاد وجهود لدى وزارة التعليم للرفع من مستوى تطبيق الحوكمة بجميع أشكالها ومن تلك الجهود الاهتمام بالحوكمة الرقمية وحوكمة البيانات من خلال إطلاق مكتب إدارة البيانات بوزارة التعليم (ب.ت) سياسات حوكمة البيانات في الوزارة حيث تنطبق أحكام هذه السياسة على جميع البيانات التي تنتجها وزارة التعليم وإدارات ومكاتب التعليم والمدارس التي تديرها أو تشرف عليها الوزارة مهما كان مصدرها، أو شكلها أو طبيعتها، كما أصدرت وزارة التعليم (٢٠٢٠) دليل لحوكمة وتنظيم استخدام حسابات شبكات التواصل الاجتماعي إلا أن ضعف حوكمة إجراءات العمل بالوزارة وعدم تكامل الأنظمة انعكس بدوره على جودة حوكمة تقنية المعلومات بالوزارة حيث لم تتمكن الباحثتان من الوصول لأي مستند نظامي يختص بحوكمة تقنية المعلومات بوزارة التعليم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن حوكمة تقنية المعلومات تقوم بتأسيس علاقة تنظيمية بين نشاطات المنظمة وتقنية المعلومات، وتهدف إلى ضبط العلاقة التي يجب أن يتفاعل فيها المستخدمون داخل وخارج حدود التنظيم. كما أنها تمنح للإدارة القدرة على تقييم وقياس وإدارة موارد تقنية المعلومات بهدف دعم تحقيق أهداف المنظمة الاستراتيجية بكفاءة وفعالية (معهد الإدارة العامة، ١٤٤٠). وفي ذات السياق أصدر البنك المركزي السعودي (٢٠٢١) الدليل التنظيمي لحوكمة تقنية المعلومات في عدد من مؤسسات القطاع المالي بالملكة (البنوك والمصارف المحلية، والمدفوعات السعودية، وشركات المعلومات الائتمانية)، انطلاقاً من حرصه على تحسين مستوى الممارسات المتعلقة بحوكمة تقنية المعلومات في ظل التطور التقني، وذلك من خلال إيجاد ضوابط فعّالة في تطوير البنى التحتية للأنظمة والتطبيقات؛ لضمان الاستخدام الأمثل لموارد تقنية المعلومات في المؤسسات المالية، إضافة إلى تقليل مخاطر تقنية المعلومات المتطورة والتقنيات الناشئة. ويأتي الدليل مكملاً للأدلة التنظيمية الأخرى التي أطلقها البنك المركزي السعودي لرفع جاهزية وأمان ومتانة البنى التحتية للقطاع المالي حيث يتعيّن على المؤسسات المالية المعنية بموجب الدليل التنظيمي لحوكمة تقنية المعلومات الالتزام بما ورد فيه. كما أصدرت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي ومكتب إدارة البيانات الوطنية (٢٠٢١) سياسة حوكمة البيانات الوطنية والتي تضمنت إطار مؤقت لحوكمة البيانات على المستوى الوطني. يهدف هذا الإطار إلى تحديد سياسات متعلقة بتصنيف البيانات ومشاركتها وتنظيم جمع ومعالجة البيانات الشخصية، بالإضافة إلى تحديد كيفية ممارسة حق الوصول إلى المعلومات العامة لدى الجهات الحكومية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Department of Education, 2021) والتي أشارت إلى اعتقاد مديرو المدارس أن استخدام التكنولوجيا قد وفر لهم الوقت في المهام الرئيسية، والأكثر شيوعاً للإدارة المالية، والتعامل مع أولياء الأمور والحكومة.

أبرز نتائج الدراسة

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وأبرزها:

١. حصلت جميع مجالات تحديات تفعيل تقنيات تحسين كفاءة الإنفاق لتحقيق الاستدامة المالية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكمية بوجه عام على درجة تحدي عالية جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤.٥٦) من (٥).



٢. حصلت تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكمية بوجه عام على درجة تحدي عالية جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٨) من (٥) وجاءت العبارة " اختلاف طبيعة نظام التعليم عن بقية الأنظمة" في المرتبة الأولى بدرجة تحدي عالية جدا، وجاءت العبارة "تأخر مواكبة أنظمة ولوائح وزارة التعليم للاستفادة من التقنية المالية" في المرتبة الأخيرة بدرجة تحدي عالية جدا.
٣. حصلت تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكمية بوجه عام على درجة تحدي عالية جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٣) من (٥) وجاءت العبارة " جمود الأساليب الإدارية المطبقة في وزارة التعليم " في المرتبة الأولى بدرجة تحدي عالية جدا، وجاءت العبارة " ضعف التكامل بين الإدارات ذات العلاقة في وزارة التعليم" في المرتبة الأخيرة بدرجة تحدي عالية جدا.
٤. حصلت تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق من وجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة الكمية بوجه عام على درجة تحدي عالية جدا حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٥٦) من (٥) وجاءت العبارة " مقاومة منسوبي المدارس للتقنيات التي تحدث تحولاً في نمط التعليم" في المرتبة الأولى بدرجة تحدي عالية جدا، وجاءت العبارة " ضعف اللوائح الحالية في دعم تفعيل الجاد لتقنيات التعليم الداعمة لتحسين كفاءة الإنفاق " في المرتبة الأخيرة بدرجة تحدي عالية جدا.
٥. اتفقت النتائج النوعية مع النتائج الكمية في حصول محور تحديات تفعيل التقنية في المجال المالي لتحسين كفاءة الإنفاق بوجه عام على درجة تحدي عالية جدا.
٦. اتفقت النتائج النوعية مع النتائج الكمية في حصول محور تحديات تفعيل التقنية في المجال التعليمي لتحسين كفاءة الإنفاق بوجه عام على درجة تحدي عالية جدا.
٧. اتفقت النتائج النوعية مع النتائج الكمية في حصول محور تحديات تفعيل التقنية في المجال الإداري لتحسين كفاءة الإنفاق بوجه عام على درجة تحدي عالية جدا.
٨. كشفت النتائج النوعية عن تحديات لم تظهر في النتائج الكمية وهي: ضعف وعي المجتمع بخدمات التقنية المالية وأنواع الاستثمار، و صعوبة مواكبة مهارات العاملين للتغييرات المطلوبة في المجال المالي، ووجود قيود على المعلومات المالية في وزارة التعليم، وصعوبة الموازنة بين ترشيد الإنفاق والحفاظ على جودة التعليم، وضعف الاستثمار الأمثل للموارد البشرية المستفيدة من برامج الإيفاد والابتعاث، وصعوبة تخفيض نفقات التعويضات، وضعف مؤسسة العمل

في وزارة التعليم، وضعف ثقة أصحاب القرار في تفعيل التقنية لتحسين كفاءة الإنفاق، وضعف الأنظمة في جذب الشراكة مع القطاع الخاص.

ثالثاً: توصيات الدراسة

يمكن تقديم عدد من التوصيات لوزارة التعليم، في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة كما يلي:

- رفع مستوى خدمات الدعم الفني للمشكلات التقنية التي تعترض العملية التعليمية حيث تحتاج الأجهزة والأنظمة إلى تحديثات دورية لتحسين تجربة التعلم.
- بذل مزيداً من الجهود بشأن تطبيق الحوكمة الرقمية لجميع الحلول والخدمات الواردة في النموذج المقترح. والتطوير التنظيمي لحل التقاطعات في الأدوار والمهام ورفع التنسيق بين إدارات ووكالات الوزارة.
- تحديث اللوائح والأنظمة لمواكبة متطلبات الاستخدام الفاعل للتقنيات المختلفة الداعمة لتحسين كفاءة الإنفاق وتحقيق الاستدامة المالية.
- استثمار المنصات الوطنية للتدريب والمعهد الوطني للتطوير المهني في تقديم الدورات وورش العمل للقيادات التربوية والعاملين في الإدارة ذات العلاقة بتحسين كفاءة الإنفاق لرفع وعيهم ومعرفتهم بالدور الفاعل للتقنية في تحسين كفاءة الإنفاق.

المراجع المراجع العربية

- إبراهيم، مصطفى محمود. (٢٠١٦). الإدارة الإلكترونية: متطلبات تطبيقها ومعوقاتها. مجلة الخدمة الاجتماعية، (٥٥)، ٢٩٨-٣١٥.
- أوقاسم، الزهراء، و عبد الرحيم، وهيبه. (٢٠١٩). التكنولوجيا المالية كتوجه نقدي ومالي جديد للدول المتقدمة بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية والصين. مجلة الباحث الاقتصادي، ٧ (١١)، ٣٢٦-٣٤٦.
- باجنيد، أيمن، وباعظيم، ثامر. (١٤٤٠). تصميم وإجراء البحث العلمي باستخدام المنهج المزيح. مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.
- البنك المركزي السعودي. (٢٠٢١). الدليل التنظيمي لحكومة تقنية المعلومات في القطاع المالي. مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من <https://sama.gov.sa/ar-sa/News/pages/news-720.aspx>
- الجرايدة، محمد سليمان مفضي، والكندي، علي محمد سعيد. (٢٠٢٠). معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم في محافظة البريمي بسلطنة عمان. دراسات، (٨٥)، ٥٠-٧٥.
- حسين، ريهام أحمد ممدوح. (٢٠٢٠). أثر التكنولوجيا المالية على العدالة الاقتصادية. المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، (٤)، ٤٧٣-٥٢٢.
- الخريجي، مشاعل بنت فهد. (٢٠٢١). قياس كفاءة الإنفاق الحكومي في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بمجموعة الدول العشرين. (G20). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٥٩)، ٢٢٥-٢٨٤.
- الخياط، زهراء صالح حمدي. (٢٠٢٠). أهمية التكنولوجيا المالية في تعزيز الشمول المالي للمصارف مع الإشارة لتجارب دولية. مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٢ (٢٨)، ١٦٦-١٨١.
- رشيد، خالد خزعل. (٢٠٢١). واقع استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في تدريس مناهج اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المشرفين ومديرو المدارس في محافظة كركوك. مجلة الدراسات الإنسانية بجامعة كركوك، ١٦ (١)، ٦٣٠-٦٥٣.
- زواق، كمال. (٢٠٢٠). ثورة الاستثمار في صناعة التكنولوجيا المالية: "FinTech" حقائق وإحصاءات: فرص وتحديات. مجلة معهد العلوم الاقتصادية، ٢٣ (١)، ٣٣٥-٣٦٤.
- السدحان، عبدالله، الفايز، فايز. (٢٠٢١). دمج المدارس الحكومية لتحسين كفاءة الإنفاق في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، ٣٣ (٤)، ٧٢٧-٧٥١.
- العازمي، خالد ظاهر عبيد. (٢٠٢١). آليات مقترحة لمواجهة تحديات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا: دراسة تحليلية. مجلة رماح للبحوث والدراسات، (٦١)، ٢٩٠-٣١١.

عبد العزيز، سارة. (٢٠١٧). تنامي اقتصاد المشاركة عبر المنصات الرقمية. اتجاهات الأحداث. (١٩).

العبدالكريم، راشد. (٢٠١٩). البحث النوعي في التربية. (ط.٢). مكتبة الرشد. عمر، طه. (٢٠٢٢، أبريل ١٧). كفاءة الإنفاق. لماذا الآن؟ رسالة الجامعة. . مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من <https://rs.ksu.edu.sa/issue-1384/18887>

العمرى، مناهل، الرفيعي، افتخار، والخطيب، انتصار. (٢٠١٦). واقع ومتطلبات وسائل التعلم الحديثة (التعليم الإلكتروني)، مجلة الدنانير، (٩).

العمرى، منال عائد. (٢٠٢٢). درجة توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدارس التعليم العام وعلاقته ببعض المتغيرات. المجلة التربوية، ٩٦، ٧٢٩-٧٥٠.

العمرى، مها مرعي. (٢٠٢١). كفاءة التخطيط المالي بوزارة التعليم في ضوء التغيرات الاقتصادية: إستراتيجية مقترحة. الإدارة العامة، ٦١ (٤)، ١٠٣٣-١٠٧١.

عيسى، ثروت عبد الحميد عبد الحافظ، وحسين، محمد فتحي عبدالفتاح. (٢٠١٩). تحقيق الاستدامة المالية بالجامعات المصرية في ضوء تجارب بعض الجامعات الأجنبية: دراسة تحليلية. مجلة الإدارة التربوية، ٦ (٢٢)، ١١-١١٠.

فننك السعودية. (٢٠٢٠). مذكرة التقنية المالية (فننك). . مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من: <https://fintechsaudi.com/wp-content/uploads/2020/03/CHEAT%20SHEET-%20Arabic%20.pdf>

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦). رؤية المملكة ٢٠٣٠ - الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة ٢٠٣٠ : أوصاف الأهداف والجهات ذات العلاقة والخصائص والمؤشرات. الرياض.

محمود، وفاء عبدالفتاح. (٢٠٢٠). الاستدامة المالية في التعليم الأساسي لتلبية متطلبات رؤية مصر ٢٠٣٠م. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٠ (١٤)، ١٢٨-٢٢٧. معهد الإدارة. (١٤٤٠). دليل المسؤول التنفيذي لحوكمة تقنية المعلومات. المملكة العربية السعودية. مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من

<https://2u.pw/vFtDZfQ>

المفيز، خولة بنت عبدالله بن محمد، العيفان، مي بنت محمد، و الرئيس، إيمان بنت إبراهيم بن حماد. (٢٠٢١). تحديات التحول الرقمي في المدارس المطبقة لبوابة المستقبل في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، مج ٣٣، ٤٤، ٦٥٣-٦٧٦. مكتب إدارة البيانات بوزارة التعليم (ب.ت) سياسات حوكمة البيانات في الوزارة. المملكة العربية السعودية. مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من

<https://2u.pw/LOCVOre>

منتدى القمة العالمية لمجتمع المعلومات. (٢٠٢٣). حوكمة وتنظيم تقنيات التعليم: كيف يمكن ضمان خدمة EdTech. مسترجع من:



<https://www.itu.int/net4/wsis/forum/2023/ar/Agenda/Session/391>

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي، ومكتب إدارة البيانات الوطنية. (٢٠٢١).

سياسة حوكمة البيانات الوطنية. مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من

<https://sdaia.gov.sa/ndmo/Files/PoliciesAr.pdf>

هيئة كفاءة الإنفاق والمشتريات الحكومية (اكسبرو). (٢٠٢٣). الهدف من إنشاء الهيئة.

نسخة الكترونية استرجعت بتاريخ: ٢٤ - ٦-١٤٤٥ من:

[/https://expro.gov.sa](https://expro.gov.sa)

وزارة التعليم. (٢٠١٩). التقرير السنوي لوزارة التعليم عام ٢٠١٩. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل حوكمة حسابات التواصل الاجتماعي. المملكة العربية

السعودية. مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من

<https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/Pages/socialmedia.aspx>

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). التقرير السنوي لوزارة التعليم عام ٢٠٢٠. المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم. (٢٠٢١). التقرير السنوي لوزارة التعليم عام ٢٠٢١. المملكة العربية السعودية.

وزارة المالية. (٢٠٢٢). بيان الميزانية العامة للدولة للعام المالي ٢٠٢٢م. المملكة العربية السعودية.

اليونيسكو. (٢٠٢٣). تقرير اليونيسكو للتكنولوجيا في التعليم: من يضع شروط هذه الأداة؟.

مسترجع بتاريخ ٢٧-٦-١٤٤٥ من

<https://2u.pw/CGcvffq>

المراجع الأجنبية

Alqurashi, E. (2016). *Predicting student retention in massive open online courses using hidden Markov model*. The International Review of Research in Open and Distributed Learning

Brdesee, Hani. (2021). A Divergent View of the Impact of Digital Transformation on Academic Organizational and Spending Efficiency: A Review and Analytical Study on a University E-Service. *Sustainability*, 13, 7048.

<https://doi.org/10.3390/su13137048>.

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage publications. <https://cutt.us/yjcnx>.



- Department of Education.(2021). *Education Technology (EdTech) Survey 2020-21*. From: <https://www.oecd-events.org/smart-data-and-digital-technology-in-education/session/9b342a18-27fd-ec11-b47a-a04a5e7cf9da/education-technology-edtech-survey-2020-21>.
- Entrepreneur & fintechsaudi.(2021). an Ultimate Guide to Fintech.saudi arabia. Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://fintechsaudi.com/wp-content/uploads/2021/12/An-Ultimate-Guide-to-Fintech-in-the-KSA.pdf>
- Niu, G., Wang, Q., & Zhou, Y. (2020). Education and fintech adoption: evidence from China.
- Oseni, Umar A. & Ali, S.Nazim. (2019). *Fintech In Islamic Finance Theory and practice*, Rutledge, London-United Kingdom.
- Penuel, W. R., Gallagher, D. J., & Moorthy, S. (2017). Creating a System for Data-Driven Improvement in Instruction: Lessons from the U.S. P-12 Context. *Review of Research in Education*, 41(1), 298-325
- Sahbaz, Ussal.(2023). The G20 Finance Agenda for Crypto Assets in 2023. Retrieved Dec 18, 2023 from <https://www.imf.org/-/media/Files/Research/imf-and-g20/2023/g20-report-macrofinancial-implications-crypto-assets-february23.ashx>
- UNESCO. (2015). "National Education Accounts: Handbook on Training for Educational Planners." Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://unesdoc.unesco.org>
- UNESCO. (2017). "Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All." Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://unesdoc.unesco.org> (<https://unesdoc.unesco.org>)
- UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report Accountability in Education: Delivering on Our Pledges. Retrieved Dec 18, 2023 from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259338_ara?posInSet=1&queryId=e59b87fa-c732-4f42-aad1-a5deb520853e

- UNESCO. (2020). *Education in the post-Covid-19 world: nine ideas for public action* Retrieved Dec 18, 2023 from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717_chi
- UNESCO. (2021 a). "Education Expenditure.". Retrieved Dec 18, 2023 from <https://data.uis.unesco.org>
- UNESCO. (2021 b). "Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives." Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://unesdoc.unesco.org>
- Wonglimpiyarat, Jarunee.(2018).Challenges and dynamics of FinTech crowd funding: An innovation system approach,The Journal of High Technology Management Research,29(1),98-108
- World Bank. (2018 a). "Education Financing." Retrieved from <https://www.worldbank.org>
- World Bank. (2018 b). "World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise.". Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://openknowledge.worldbank.org>
- world bank. (2018). Education Finance Watch 2023 -Key Findings about Education Financing. Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099103123163755271/pdf/P17813506cd84f07a0b6be0c6ea576d59f8.pdf>
- World Bank. (2019). "Improving Transparency and Accountability in Education Finance." Retrieved Dec 18, 2023 from: <https://www.worldbank.org>
- World Bank. (2020). "World Development Indicators 2020." Retrieved from <https://databank.worldbank.org>(<https://databank.worldbank.org>)



تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في

ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلم

A proposed vision for developing teacher preparation
programs in colleges of education in light of international
standards for teacher preparation

إعداد

معيض محمد عبدالله الشهراني

Muaid Mohammad Abdullah Al-Shahrani

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.394990

استلام البحث: ٢٢ / ٩ / ٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٥ / ١٠ / ٢٠٢٤

الشهراني، معيض محمد عبدالله (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨، (٤٣)، ٦٤٥ - ٦٧٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية لإعداد المعلم

المستخلص:

تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية يعد أمراً حيوياً لضمان تحقيق معايير عالمية لجودة التعليم. تصور مقترح لهذا التطوير يجمع بين النواحي الأكاديمية والعملية لضمان تخريج معلمين مؤهلين تأهيلاً عالياً. حيث ينبغي تحديث مناهج الدراسة لتشمل محتوى حديث يعكس أحدث الأبحاث والتطورات التعليمية. يجب أن تركز البرامج على تنمية مهارات التفكير النقدي والتفاعلية لدى المعلمين، بالإضافة إلى تعزيز مهارات التواصل والتفاعل مع الطلاب وأولياء الأمور. كما يجب تعزيز الجوانب العملية في التدريب من خلال زيادة فترات التدريب الميداني في المدارس الحكومية والخاصة. ينبغي أن يكون هناك تأكيد على تطبيق المعرفة النظرية في بواقع الفصل الدراسي. وينبغي وضع آليات لتقييم أداء البرامج وخريجها بما يتوافق مع المعايير العالمية. يمكن ذلك من خلال إجراء اختبارات نهائية شاملة ومتابعة أداء المعلمين الجدد في بيئة تعليمية حقيقية.

Abstract:

Developing teacher preparation programs in colleges of education is vital to ensuring the achievement of global standards for the quality of education. A proposed vision for this development combines academic and practical aspects to ensure the graduation of highly qualified teachers. Curricula should be updated to include modern content that reflects the latest educational research and developments. Programs should focus on developing teachers' critical thinking and interactive skills, in addition to enhancing communication and interaction skills with students and parents. The practical aspects of training should also be enhanced by increasing field training periods in public and private schools. There should be an emphasis on applying theoretical knowledge in the classroom. Mechanisms should be put in place to evaluate the performance of programs and their graduates in line with global standards. This can be done by conducting comprehensive final examinations and monitoring

the performance of new teachers in a real educational environment.

مقدمة:

إن مهنة التعليم من أقدس المهن وأعظمها، لأنها مهنة الأنبياء، وقد حضَّ الإسلام عليها من خلال تأكيد الرسول صلي الله عليه وسلم بقوله: (خيركم من تعلم القرآن وعلمه)، فهي أم المهن لاحتياج جميع المهن لمعلمين يقومون بالجانب التعليمي، وتكتسب مهنة التعليم أهميتها نظراً للأدوار التي يقوم بها المعلم من عملية تعليم وتنقيف وتوجيه وبناء الأفراد وتهيئتهم للقيام بعمليات التنمية البشرية الشاملة للمجتمع.

وقد تطورت مهنة التعليم وطرائقها وأساليبها لتتلاءم مع التطورات الحادثة في المعرفة العلمية والتكنولوجيا والأهداف التربوية المطلوبة حتى أصبح الاهتمام بالتعليم ونموه وتقدمه والفائدة العائدة منه علي تقدم المجتمع والفرد من أحد المعايير التي تميز بين المجتمعات المتقدمة والنامية والمتخلفة، وبالتالي برزت مرتبة المعلم في منظومة التعليم لكونه أحد الدعائم المهمة لتطوير وتقديم التعليم في الدول وزاد الاهتمام بعمليات اختيار المعلم وإعداده علمياً وتربوياً للقيام بأدواره ووظائفه المطلوبة منه في العملية التعليمية، الأمر الذي يؤكد ضرورة توفر العديد من الكفايات الإدارية والفنية والاجتماعية المختلفة والتي تساعد للقيام بهذا الدور المطلوب

(Houston, & Hood, 2017)

وتتطلب عمليات الاختيار والإعداد للمعلمين توافر العديد من المعايير الشخصية والمهنية والثقافية والاجتماعية لدي المعلمين من أجل القيام بدورهم التربوي والعلمي المطلوب. وقد مرَّ إعداد المعلم بمراحل مختلفة علي المستوي العربي والدولي بناء علي التطور في مراحل التعليم في هذه الدول ابتداء من ممارسة عملية التعليم بالمرحلة الثانوية، ثم إنشاء معاهد المعلمين للقيام بعمليات التأهيل والتدريب إلي قيام الجامعات بعمليات التأهيل والتدريب من خلال كليات التربية التي تقوم بإعداد المعلمين وتدريبهم قبل ممارسة المهنة، وأصبحت عمليات التعليم لها أصولها وقواعدها ومناهجها التي ارتبطت بنظريات التعليم والتعلم الحديثة وكذلك تطورت طرق وأساليب التدريس المختلفة والتي تراعي حاجات الطلاب والفروق الفردية لديهم واستخدام أساليب التقويم التي تناسب مدخلات وعمليات العملية التعليمية وفق توافر مجموعة من المعايير الدولية التي تحدد آلية اختيار وإعداد المعلمين وفق المواصفات المطلوبة التي تتلاءم مع عملية تطوير التعليم (وهبة، ٢٠١٧).

مشكلة الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما التصور المقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكميات التربية في ضوء المعايير العالمية؟ وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ١- ما هي المعايير العالمية التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكميات التربية؟
 - ٢- ما المعايير العالمية التي يجب توافرها لنظام الدراسة في برامج كليات التربية؟
 - ٣- ما المعايير العالمية التي يجب توافرها في برامج التربية العملية بكميات التربية؟
- أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى تعرف المعايير العالمية اللازمة لإعداد معلم التربية في المجالات الآتية:

- المعايير العالمية حول سياسة قبول الطلبة في كليات التربية.
- المعايير العالمية لنظام الدراسة وبرامجها في كليات التربية.
- المعايير العالمية المتعلقة بالتربية العملية.
- تقديم تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم بكميات التربية في ضوء المعايير العالمية.

أهمية الدراسة:

من منطلق الاهتمام المتزايد بأهمية إعداد المعلم وتدريبه في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متزايد ومتنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد بإعداد المعلم في عالم متغير جاءت هذه الدراسة لتعرف المعايير العالمية في مجال إعداد المعلم وتنميته مهنيًا، ورصدها وتحليلها وتصنيفها والإفادة منها في برامج إعداد المعلم وتدريبه في مراحل التعليم العام. كما تسهم هذه الدراسة في تقديم بعض التصورات التي يمكن أن يستفيد منها المسؤولين التربويين لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه وفقًا للمعايير العالمية.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على أسلوب البحث المكتبي حيث سيتم مسح أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع الدراسة) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد المعلم وتنميته مهنيًا.

مصطلحات الدراسة:

الإعداد:

هو صناعة أولية للمعلم كي يزاول منة التعليم وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية أو غيرها من المؤسسات ذات

العلاقة تبعاً للمرحلة التي يعد فيها المعلم، وكذلك تبعاً لنوع التعليم. وبهذا يعد الطالب المعلم ثقافياً وعلمياً وتربوياً في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (علي، ٢٠٠٢)

المعايير:

هي جمع كلمة معيار وهو ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، والمعيار أو العيار لغة يعني معايرة الشيء أو هو كيان مادي بتقدير دقيق لا يختلف رأي الناس فيه وقد انتقل هذا المفهوم حديثاً ليستخدم في المجال التربوي (اللقاني، والجمل، ٢٠٠٣).

أما المعايير اصطلاحاً:

فتعرف بأنها محصلة الكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي تقوم به (نصر، ٢٠٠٨).

وتعرف المعايير وفقاً لإجراءات البحث الحالي على أنها: مجموعة البنود أو الشروط أو المواصفات التي سوف يقوم الباحث ببنائها تأسيساً على معايير عالمية، يتم في ضوئها تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية (Kretschmar & Zeichner, 2019).

أما المعايير العالمية: فهي مجموعة المعايير الأساسية التي تستخدم في كثير من بلدان العالم لإعداد المعلم بكليات التربية (Williams, & Sembiante, 2022)

الإطار النظري للبحث

أولاً: المعايير العالمية لقبول الطلبة بكليات التربية

يتوقف نجاح نظم الجودة الشاملة لإعداد المعلم على جودة العناصر البشرية المرشحة للانتحاق بالمهنة وممارستها، الأمر الذي يتطلب وجود معايير واضحة لانتقاء وقبول الطلبة المرشحين لكليات التربية وهذا يتطلب تشكيل فريق من المراكز العلمية لإعداد قائمة بالمواصفات المطلوبة التي تمثل كفاءات معلم الغد والتي يتم في ضوئها عمليات تقويم الطلبة الراغبين في الالتحاق بالمهنة. ومن ثم يسهل انتقاء النسبة المحددة للقبول في ضوء العناصر الآتية: (عوض الله، الملاحى، والخميسي، ٢٠١٩).

أ - تحديد جوانب شخصية معلم الغد:

يمكن تحديدها من خلال مقابلة شخصية مقننة وأن تكون بصورة موضوعية وليست شكلية، في ضوء أدوات ومقاييس ذات معايير صادقة وثابتة في زمن محدد، وذلك لتحديد السمات الأولية للتكوين المهني الممثلة في السمات الشخصية وميول

الطالب نحو المهنة، والعمل مع طلبة المراحل التعليمية المختلفة وكذلك اللياقة الجسمية والصحية والنفسية.

ب- المستوى الخلفي والاجتماعي:

وهذا يتطلب من المسؤولين سرعة البت في إعداد أو إعادة تقويم معايير الاختبارات، لتحري درجة الدقة والموضوعية في الاختبارات الشخصية والميول المهنية، واختبارات القدرات والاستعدادات المختلفة، واختبارات اللياقة البدنية والصحية.

ج- تحديد المستوى التحصيلي التعليمي الفعلي:

وهذا يتطلب من أساتذة التخصص بكليات الإعداد التحقق من مستويات ونسب نجاح الطلبة في مواد التخصص التي يرغب الطالب في الالتحاق ببرامجها، وإعداد وعقد اختبارات تحصيلية تحريرية وشفهية داخل الجامعة وقبل القبول.

د - العمليات الإدارية العامة لضمان صلاحية شروط القبول:

وتعتمد هذه على مدى توفير كل طالب لمستندات شهادة النجاح في الثانوية العامة، وخطاب القبول من عمادة القبول والتسجيل، وشهادة اجتياز اختبارات اللياقة الشخصية والمهنية من لجنة الانتقاء بالكلية، وشهادة اجتياز الاختبار التحصيلي والشفهي في مادة التخصص الذي يعقده أساتذة الكلية في مجالات التخصص المختلفة، وشهادة طبية تفيد خلوة من الأمراض الجسدية والنفسية، وشهادة تفيد مدى قدرته على استخدام لغته الأم بطلاقه وبدون أخطاء بجانب أية لغة أجنبية أخرى، وضرورة استيفاء برنامج الإعداد المقررة وفق شروط تملئها الكلية لضمان جدية استمرارية الطالب.

أما بالنسبة لسياسة القبول بين كليات الإعداد في العالم فقد تعددت أساليبها على النحو الآتي: (Keengwe & Kang, 2012)؛ (Nguyen, 2018)

١ - سياسة القبول في الولايات المتحدة الأمريكية:

يتم قبول الطلبة في كليات الإعداد وفقاً لمتطلبات معينة حيث يجب على الطلبة الذين أكملوا عامين دراسيين بالكلية وبرغبون في التقدم لبرامج التدريس والعمل في المهنة أن يحرروا استمارة للالتحاق في برامج إعداد المعلم قبل بداية الدراسة بأربعة أسابيع، كما يجب عليهم تقديم شهادة طبية تفيد خلوهم من الأمراض المعدية والنفسية، والتوقيع على عقد مبرم مع عميد الكلية بالتزامهم باستكمال المناهج المقررة، واستيفاء متطلبات دراسة مقررات التوجيه المهني والتربوي، يشترط حصول الطالب على تقدير لا يقل عن ٢.٥ من ٤ وفقاً لعدد ساعات المواد التخصصية والثانوية، كما

يشترط حصول الطالب علي تقدير مقبول أو أكثر في المقررات التي تم دراستها، مثل: (طرق التدريس- التربية الخاصة- المواد التخصصية).

٢- سياسة القبول في فرنسا:

تتطلب اختيار أفضل العناصر قبل الموافقة على قبول الطالب في برامج الإعداد، وذلك باستخدام عدة أساليب منها: اجتياز امتحان الجدارة المدرسية، وعقد اختبارات شخصية لتحديد مدى استعداده للعمل في المهنة، وتعرف مدى حبه وميله للتعامل مع الأطفال بمختلف مراحلهم العمرية، والتأكد من أن هناك عدداً من المواصفات يجب أن تتوافر في معلم المستقبل، وأن هذه المواصفات من المفترض أن تتوافر في هذا الطالب قبل الالتحاق ببرنامج الإعداد، ويتم اختبار الطالب للالتحاق بالمعاهد العالية لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية بعد حصوله على شهادة دبلوم الدراسات الجامعية أو ما يعادلها، وفي نظام القبول الخاص لتأهيل الطالب للمرحلة الثانوية يتم بعد حصول الطالب على درجة البكالوريا ثم الالتحاق بالجامعة لمدة ثلاث سنوات، أو لمدة أربع سنوات وبحصوله على شهادات القدرة على التعليم في المرحلة الثانوية، وشهادة القدرة على التعليم في المعاهد التقنية، وشهادة القدرة على التعليم في المعاهد الرياضية.

٣- سياسة القبول في ألمانيا:

يشترط لقبول الطلاب في كليات التربية في ألمانيا الحصول على شهادة إتمام المرحلة الثانوية واجتياز امتحان للالتحاق بمعاهد تدريب المعلمين بعد أن يمضى الطالب أربع سنوات في المرحلة الأولى وتسع سنوات في المرحلة الثانوية، وبعدها يسمح له بالالتحاق بالجامعة للحصول على الدرجة الجامعية الأولى.

٤- سياسة القبول في المملكة المتحدة:

يشترط عند قبول الطلاب في كليات التربية الحصول على الدرجة الجامعية الأولى المستوى الرفيع، والنجاح في مادتين بشرط أن يحصل على مستوى جيد، والنجاح في ثلاث مواد من امتحان (GCSE) أو أكثر أو ما يعادلها، كما يشترط أن تكون اللغة الإنجليزية والرياضيات من المواد المختارة للتقدم لامتحان (GCSE). أما بالنسبة للالتحاق ببرنامج إعداد المعلم PGCE فيشترط الحصول على درجة جامعية أو ما يعادلها، والمرور بعدد من الاختبارات التحريرية والشفهية والصحية لتقويم واختبار صلاحيته لمهنة التعليم، على أن يقوم بعمليات الاختيار والتقويم معلمون ذوو خبرة.

٥ - سياسة القبول في اليابان:

وضع مجلس التعليم شروطاً لعمليات انتقاء و قبول الطلبة في مهنة الإعداد حيث اشترط الحصول على درجة جامعية، وأن يجتاز اختبار التأهيل للتدريس، وأن يدرس سنة إضافية بعد التعليم الجامعي، أو يحصل على درجة الماجستير، وذلك لمن يريد التدريس في المرحلة الثانوية.

ثانياً: المعايير العالمية لنظام الدراسة وبرامجها بكليات التربية:

إن برامج إعداد المعلمين في أي بلد من بلدان العالم تؤثر في نوعية التربية في ذلك البلد حيث تعتمد كفاءة المعلمين إلى حد كبير على البرامج التي تعد لهم قبل انخراطهم في مهنة التعليم، فإذا كانت البرامج جيدة فإن التربية تكون فعالة، وقد أصبح إعداد المعلم من أبرز القضايا التي أثارت اهتمام الميدان التربوي والتي تدعو في أغلبها إلى ضرورة بذل جهود أكثر إيجابية للاهتمام ببرامج إعداد المعلم والارتقاء بمهنته باعتباره الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره وطرحته الاقتراحات والتوصيات والمشاريع عبر الدراسات والمؤتمرات لإحداث الإصلاح والتطوير المأمول في نظم إعداد المعلم بكليات التربية، وقد شملت مجالات التطوير والتجديد ما يأتي: (المنتصر، ٢٠٢٢)؛ (Chong & Cheah, 2009)؛ (Starkey, 2020).

١ - اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات:

ظهر هذه الاتجاه نتيجة القصور في إعداد المعلم وما أدت إليه المتغيرات العالمية من ظهور مصادر جديدة ومتنوعة وأساليب جديدة للتدريس ويمثل هذا الاتجاه تطوراً لأهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي، ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة.

وقد بدأ هذا الاتجاه تطوير أهداف إعداد المعلم، فبعد أن كانت البرامج تركز في الماضي على الجانب المعرفي ولا تعطى عناية كافية للمهارات التدريسية وسلوك المعلم. أصبحت تهدف إلى الشمول والوظيفية، وترتبط بتحسين الأداء داخل حجرة الدراسة. وقد بدأ هذا الاتجاه في السبعينات من القرن العشرين، وتتلخص الفكرة الرئيسية له في أن كفاءة المعلم وأدائه، وتدريبه قبل وأثناء الخدمة هو الأساس، حيث إن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية والتي إذا أجادها الطالب المعلم داخل كليات التربية زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً حينما يقرر بأن هذا الاتجاه في الإعداد يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى رفع مستوى مهارات المعلم، فالبرامج التي تعد الطلاب المعلمين داخل كليات التربية على أساس المهارات تهتم اهتماماً خاصاً بإكسابهم مهارات التدريس، على اعتبار أن

التدريس الناجح ما هو إلا سلسلة من المهارات يستطيع أن يؤديها المعلم الجيد والمعلم غير الجيد.

ولكي ينجح هذا الاتجاه في إعداد المعلمين وتدريبهم تذكر إحدى الدراسات بعض الشروط التي ينبغي توافرها في إعداد البرامج القائمة في ضوء هذا الاتجاه وتتمثل في الآتي:

- إقامة شراكة بين كليات إعداد المعلم والمدارس والهيئات المهنية المختلفة لتعرف أهداف هذه المدارس والهيئات وتحديد المهارات التدريسية اللازمة لتحقيقها داخل برامج الإعداد.

- الربط بين برامج الإعداد داخل كليات التربية وبرامج التدريب أثناء الخدمة.

- الربط بين الجانب النظري للبرامج والتدريب الميداني داخل المدارس.

- تحديد معايير لتقويم مدى فاعلية ومدى ما يحرزه الطالب المعلم من تقدم.

٢- تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية:

أوصت نتائج الدراسات والأبحاث والمؤتمرات التي اهتمت بتطوير التعليم الجامعي بتبني الاتجاه إلى جودة التعليم، وهو أحد المداخل المتميزة لإحداث التطوير وفقا للمتغيرات المحلية والعالمية، وتعرف الجودة الشاملة بأنها " أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوثر للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير (Total Quality) وتشير الجودة الشاملة والإجراءات والمواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، ويهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتوفر الجودة الشاملة أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

٣- الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية:

يشهد التعليم الجامعي على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه من خلال نظام الاعتماد الأكاديمي الذي أصبح أمرا ملحا باعتباره الأساس المناسب لعمليات الإصلاح والتطوير وأصبحت بداية الإصلاح أو التطوير لكليات التربية تبدأ من توجهها للحصول على الاعتماد الأكاديمي لبرامجها، ويقصد به الاعتراف بالكفاءة الأكاديمية لأية مؤسسة أو برنامج تعليمي في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة على المستوى المحلي أو الإقليمي، حيث يسهم الاعتماد الأكاديمي بصورة ملموسة في تحقيق كفاءة الكلية من الناحيتين الإدارية والأكاديمية لضمان جودتها واستمرار تحسين العمل بها، وذلك من أجل إعداد خريجين متميزين يتقنون

المهنة، كما يعزز سمعة الجامعة أو الكلية وتهتم به كثير من الشركات والمؤسسات باعتباره مؤشرا جيدا على نوعية الجامعة وجودة برامجها.

وقد حددت الدراسات أهداف الاعتماد الأكاديمي لكليات إعداد المعلمين في:

- تقويم نوعية برامج اعداد المعلمين بصورة دورية مستمرة من قبل جهة علمية محددة.

- تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية في الدولة الواحدة من حيث المهارات والمعارف العلمية وسهولة معادلة الساعات المعتمدة عند انتقال الطالب من كلية إلى أخرى.

- التأكد من تحقيق كليات التربية الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.

- تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص لممارسة مهنة التدريس.

- تشجيع كليات التربية على التطوير المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات دورية لبرامجها وإمكاناتها البشرية والمادية.

- تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية. ويتطلب تطبيق مبادئ ومعايير الاعتماد الأكاديمي توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بإعداد البرامج الأكاديمية وتنفيذها والإشراف عليها، وإعادة النظر في البرامج الأكاديمية للكلية وتحسينها في ضوء متطلبات الميدان التربوي، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف البرامج التي تقدمها الجامعة أو الكلية.

٤- تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم:

ظهرت العديد من طرق التدريس الحديثة التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر: العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغيرها، وتحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتدريبهم كذلك على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائل التعلم المتنوعة مما يساعد على أن يتعلم الطلبة المعلمون بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلابهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس.

٥- توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية:

يعد استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية وينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي. ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات بما في ذلك الفيديو والصوتيات على شكل مواد على الإنترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الإلكتروني.

ويطلب توظيف التكنولوجيا في برامج إعداد المعلم عدد من المتطلبات والتي توافرت في دول الخبرات الأجنبية والتي تتمثل الاستعانة بالمتخصصين في التكنولوجيا والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية بصورة جذابة وأكاديمية ونقلها على مواقع خاصة في الشبكة العالمية العنكبوتية، ووجود بنية تحتية تكنولوجية لاستخدام مختلف وسائط التعلم مثل شبكات الاتصالات المتقدمة وشبكات البث الإذاعي والمرئي وغيرها من التجهيزات التكنولوجية، وتنمية مهارات استخدام التكنولوجيا والبرمجيات المستخدمة في التعامل مع المادة العلمية المقروءة والمرئية والمسموعة لدى كل من الطالب المعلم وعضو هيئة التدريس، ولتحقيق الاستفادة القصوى من توظيف التقنية والتعليم الإلكتروني يتطلب ذلك أن تضع برامج الإعداد في عين الاعتبار ضرورة تدريب المعلمين على استخدام الوسائط التقنية المتعددة، واستخدام شبكة الانترنت بفعالية.

٦- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم:

يعد أسلوب النظم من المعالم البارزة للحضارة الحديثة ويستند إلى نظرية النظم العامة المطبقة في التفكير والتخطيط والبحث العلمي، وأسلوب النظم مدخل في معالجة المشكلات الإنسانية المعقدة للوصول إلى فعالية عالية، وإتقان راق بأقل كلفة ممكنة وقد جاء هذا الأسلوب استجابة لتأثيرات الثورة العلمية التكنولوجية في الحقل التربوي، ويتعامل مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي ويشكل نظامًا متكاملًا له عناصره ومكوناته وعلاقاته وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة داخل النظام، ويقوم هذا الأسلوب على مفهوم النظام، ويعرف بأنه مجموعة من الأجزاء التي ترتبط فيما بينها لتحقيق هدف معين وفقًا لخطة مرسومة.

٧- المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم:

تهتم عدد من الجامعات العالمية بمشاركة جهات من داخل المدرسة وخارجها كالمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور في وضع خطط برامج إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه الجهات وخاصة أولياء الأمور عنصرًا حيويًا في بناء برامج إعداد المعلم، وتصميمها ويرجع الاتجاه المطالب بضرورة تبني مبدأ المشاركة في برامج إعداد المعلم إلى أهمية هذه الجهات وإدراكهم لاحتياجات الطلبة والمجتمع الخارجي كما طالبت العديد من المؤتمرات والدراسات أن تنتفع كليات إعداد المعلم من الخبرات الميدانية للمعلمين لتطوير وتحسين ممارساتها وأنشطتها وبرامجها وتقوم بإجراء التعديلات على برامج الكلية في ضوء احتياجات المعلمين الفعلية في الميدان.

ويجب تبني فكرة مدارس التطوير المهني في مدارس حكومية يتم اختيارها بحيث يتم التنسيق بين هذه المدارس والجامعة أو الكلية، وعمل مشاركة معها لتطوير برامج تعليم جيدة لإعداد المعلمين، وهذه الفكرة نادت بها مجموعة وهي عبارة عن اتحاد لحوالي مائة جامعة في الولايات المتحدة Holmes Group تشتمل على برامج لإعداد المعلمين حيث نادت بضرورة مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع، وتضمنين برامج إعداد المعلمين الكفايات التربوية والتعليمية في ضوء المستجدات التربوية وهذا يتطلب مراجعة دورية للمقررات والمناهج الدراسية ومراجعة الخطط التدريسية في كل قسم من أقسام الجامعة مرة على الأقل كل عامين دراسيين، وتطوير هذه الخطط بما يطرأ من مستجدات علمية، بحيث تكون هذه الخطط مرنة، وقابلة للتطوير، وليست جامدة فما كان يصلح للتدريس قبل خمس سنوات مثلاً لا يمكن أن يظل صالحاً إلى ما لا نهاية، ومن هنا تأتي ضرورة مراجعة الخطط التدريسية وملاءمتها مع التطورات العلمية الحاصلة محلياً وعربياً وعالمياً.

٨- مسئولية كليات التربية عن متابعة خريجها:

يجب أن تظل كليات إعداد المعلمين على صلة مستمرة بخريجها حتى تكون على علم بمدى فاعليتها كمؤسسات لإعداد المعلم، حيث تشير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أحد تقاريرها أن كليات إعداد المعلمين يجب أن تقدم دراسات لمتابعة المعلمين الجدد متعاونة مع الأجهزة المعنية بعد التحاقهم بالخدمة لمعرفة مدى كفاية برامج الإعداد والتعرف على ما يواجه المعلمين الجدد من مشكلات وما يعترضهم من معوقات واستخدام مثل هذه الدراسات أساساً لتحسين برامج الإعداد والتخطيط لبرامج التدريب معاً.

٩- توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم:

لا بد من توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم لتتولى الجامعات ممثلة بكليات التربية فيها المسؤولية الكاملة وذلك لضمان مستوى الإعداد ونوعيته وتوحيد الأهداف، وفي حالة عدم القدرة على توحيد جهة المسؤولية لا بد من التنسيق بين كليات إعداد المعلم والتعاون في وضع معايير موحدة لبرامج الإعداد وهذا ما تتبناه العديد من الدول الأجنبية.

١٠- الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم:

تعتمد برامج إعداد المعلم في العديد من الدول الأجنبية على مبدأ التعلم الذاتي حيث أصبح المتعلم محور العملية التعليمية ويقوم بالعبء الأكبر بالبحث والدراسة، وهذا الاتجاه في تزايد نظرا للتطور التكنولوجي وظهور الشبكة العنكبوتية وذلك يتطلب تعليم الطلبة كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم من خلال شبكة الانترنت والكتب والأفلام التعليمية والهدف من ذلك هو تنمية القدرة على التعلم الذاتي بحيث يصبح أسلوب حياة ويحقق لهم التنمية المهنية المستمرة مدى الحياة مما يمكنهم من التعليم المستمر واستقصاء المعلومات من مصادرها المختلفة وتوظيفها في التدريس.

١١- الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة:

في ظل عصر العولمة أصبح إعداد المعلم للتعامل مع الثقافات المتعددة ضرورة ملحة على نظم الإعداد، وقد أدركت مؤسسات إعداد المعلم في العديد من الدول أهمية هذا الأمر واهتمت بالإعداد الثقافي للمعلم، وتضمن ذلك تعليم اللغات المختلفة والانفتاح على العالم في تخصصات مثل الجغرافيا واللغات ودراسة الأدب من دول مختلفة وغيرها من الأدوات التي تحقق الإعداد الثقافي.

١٢- الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد:

تؤكد جميع الاتجاهات أن برنامج الإعداد ينبغي أن يقع في خمس سنوات بدلاً من أربع سنوات وذلك من خلال إضافة سنة خامسة لتكون بمثابة ممارسة المهنة في ميدان التعليم بشكل متكامل ثم يخضع إلى أنظمة تقييمية وبموجبها يحصل الطالب المعلم على شهادة ممارسة المهنة.

١٣- توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية:

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات التربوية لتطوير برامج الإعداد ونظم الدراسة بكليات التربية، وتوجيه الدراسات التي تقدم لدرجات الماجستير والدكتوراه في مجال تطوير برامج كليات التربية والعمل على توجيه خطط البحوث لنيل الدرجة نحو هذا الهدف، وأن تكون هذه البحوث والدراسات الموجهة لتطوير كليات التربية

إحدى المكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين، بل ويجب أن تكون هذه الدراسات عنصراً أساسياً ضمن العناصر التي تبنى عليها برامج الإعداد في كليات التربية.

١٤ - الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم:

تطالب توصيات المؤتمرات والدراسات بضرورة الاطلاع على تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم للاستفادة من ذلك في تطوير كليات التربية ومواكبتها لما هو معمول به في هذه الدول، لذا رأينا أن نستعرض بشكل عام برامج ونظم الدراسة في الجامعات العالمية في كل من: الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا- ألمانيا- بريطانيا- السويد- اليابان- ماليزيا باعتبار أنها من الدول المتقدمة تربوياً والتي تواكب آخر المستجدات والتطورات، وسوف نجد تنوع واختلاف فيما يخص نظم إعداد المعلم في كل منها مما يوفر لنا بدائل للاختيار.

ثالثاً: المعايير العالمية في برامج التربية العملية بكليات التربية:

تعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي فمن خلالها يمارس المعلم دوره ويختبر قدراته ويتأكد من حسن أدائه لمهاراته، وهي الاختبار الصادق لمدى استيعاب الطالب المعلم لما درسه من مقررات أكاديمية ونفسية، فالجانب النظري لا يصنع المعلم فلا بد من تدريب عملي على أرض الواقع. وتعرف التربية العملية والتي يطلق عليها أحياناً التدريب الميداني بأنها: تدريب على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس المرحلة التي يعد الطالب المعلم للتدريس بها تحت توجيه وإشراف المسؤولين (مصطفى، ٢٠١٨).

وانطلاقاً من أهمية التربية العملية والخبرات الميدانية على كل المستويات نستعرض النظام المعمول لبرنامج التربية العملية في بعض الجامعات العالمية، فمن خلال الاطلاع على برامج التربية العملية على مستوى كليات التربية عالمياً في كل من: (الولايات المتحدة الأمريكية- فرنسا- ألمانيا - بريطانيا- السويد- اليابان- ماليزيا) يمكننا الخروج بمجموعة من البدائل كخلاصة للخصائص الأساسية التي تميز هذا البرنامج وفقاً لما يأتي: (رمضان، ٢٠١١؛ أحمد، ٢٠٠٧؛ Starkey، 2020؛

(Whitford & Katsiyannis, 2018)

أولاً: التمهيد للتربية العملية:

أكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنيًا أنه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية باتباع الآتي:

- تحقيق الاندماج بين مقرري طرق التدريس والتربية العملية في بنية واحدة متكاملة.

- التأكيد على وجود أكثر من مقرر لطرق التدريس، توزع على أعوام الدراسة الأربعة اعتباراً من السنة الدراسية الثانية.

- التمهيد لبرامج التربية العملية بعدد من المقررات التربوية الأساسية والتي من دون النجاح فيها لا يسمح للطالب بالنزول إلى حقل التربية العملية مثل مقررات: علم النفس التربوي، التوجيه والإرشاد النفسي، أصول التربية المناهج وطرق التدريس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، الإدارة التربوية.

ثانياً: الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية:

أثير جدال حول الفترة المخصصة للتربية العملية والإعداد المهني للمعلم وكان من نتيجة ذلك ظهور عدة اقتراحات وبرامج، لذا نجد اختلاف في الفترة الزمنية المخصصة للتربية العملية من جامعة إلى أخرى حيث نجد أن بعض الدول تخصص فصل دراسياً، في حين أن دول أخرى تخصص للتربية العملية عامّاً دراسياً كاملاً، وبشكل عام تفيد المعدلات العالمية زيادة ملحوظة في مدة التربية العملية.

ثالثاً: نظام توزيع التربية العملية على سنوات الدراسة:

أكدت برامج إعداد المعلم في الجامعات العالمية على أهمية بدء التربية العملية بالتدريج من السنة الأولى بالجامعة حتى سنة التخرج مع اختلاف الوزن النسبي للأيام المخصصة للأنشطة المختلفة للتربية العملية مثل المشاهدة والتدريب الموزع والمكثف وفقاً للبدائل الآتية:

البديل الأول: نظام توزيع التربية العملية على فترات منظمة على النحو الآتي:

- **الفترة الأولى:** فترة تهيئة داخل الكلية لتدريب الطلبة على مهارات صياغة الأهداف، تخطيط الدروس، إنتاج الوسائل التعليمية، بناء أدوات التقويم، التدريس المصغر، الزيارات الميدانية.

- **الفترة الثانية:** تتم داخل المدارس وتقتصر على الملاحظة لمعلم الفصل الأساسي في أساليب إعداد وتدريس المادة العلمية والأنشطة اليومية لتصحيح الواجبات المنزلية رصيد الغياب، ويمكن مشاركة الطالب لمعلم الفصل.

- **الفترة الثالثة:** وفيها يتحمل الطالب مسؤولية التدريس بنفسه، فيقوم بتدريس درسا كاملاً أو جزءاً منه تحت إشراف المشرف، وحضور زملائه، وتستمر لفترة مناسبة يحددها المشرف.

- **الفترة الرابعة:** وفيها يتحمل المسؤولية الكاملة في التدريس لعدد من الحصص منفرداً.

البديل الثاني: وهو قريب من البديل الأول، ولكن يتم على مرحلتين فقط:

- **المرحلة الأولى:** تتم داخل الكلية وتهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التدريس كتنظيم الدرس وإنتاج الوسائل التعليمية وغيرها، وتستخدم في هذه المرحلة أساليب متنوعة مثل التدريس المصغر والتدريبات العملية في معامل طرق التدريس والزيارات الميدانية للمدارس.

- **المرحلة الثانية:** وفيها يتم تدريب الطلاب على ممارسة التدريس في المدارس وقد اختلفت في الجامعات العالمية حول المدة المخصصة ووقت التربية العملية، إلا أنها لا تخرج عن تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس خلال الفصل الأول من السنة الرابعة، أو تفرغ الطلاب للتدريس في إحدى المدارس لمدة شهر واحد في كل من السنتين الثالثة والرابعة اعتبار السنة الأولى لعمل المعلم بعد الحصول على البكالوريوس بمثابة سنة تدريبية يمارس فيها المعلم عمله بأجر كامل تحت إشراف الكلية التي تخرج منها.

البديل الثالث: إضافة سنة خامسة تخصص بأكملها للتربية العملية وتسير كالاتي:

- يسكن الخريجون في مدارس تعليمية على غرار المستشفيات التعليمية للقيام بالتدريس تحت إشراف الإدارة التعليمية والمدرسة المتعاونة، ويطلق عليه اسم (معلم امتياز) أو (مدرس مساعد).

- يكون نصاب المعلم الطالب نصف نصاب المعلم الأصلي، ولكن عليه أن يشارك مشاركة كاملة في الأنشطة المدرسية ويلتزم بكافة قوانين المدرسة.

- يمكن أن يقضي المعلم فترة معينة مع أول أسبوعين في العام الدراسي كفترة تمهيدية للمشاهدة أو التدريس بحضور المدرس الأول أو من له خبرة كبيرة في ذلك المجال.

- يتقاضى المعلم أجرًا خلال هذا العام.

- زيارة هيئة التدريس بالكليات كزيارات إشرافية على المعلم.

- تقويم المعلم يتم في نهاية العام من لجنة مكونة من أساتذة الكليات والمتخصصين بوزارة التربية وإدارة المدرسة يحصل بعدها على شهادة صلاحية للتدريس.

- أما بالنسبة لأصحاب النظام التتابعي فيترك لهم فصل دراسي كامل، وبعض الدول تفضل عاما دراسيا كاملا.

الدراسات السابقة:

دراسة جودة (٢٠١٧):

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية بجامعة الأقصى، حسب آراء أعضاء



هيئة التدريس بجامعة الأقصى وفق متغيرات الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس مكون من (١٣٢) عبارة وزعت على خمسة محاور هي: الأول: جودة أهداف برنامج إعداد معلم الرياضيات، والثاني: جودة الإعداد التخصصي، والثالث: جودة الإعداد التربوي، والرابع: جودة التربية العملية، والخامس: جودة إدارة القسم والكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث بلغت عينة الدراسة (٢٨) عضواً من أعضاء تدريس الرياضيات واستراتيجيات تدريسها بجامعة الأقصى، تم اختيارهم كلهم كعينة تامة كاملة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات متوافرة بدرجة كبيرة (٧٥.٢%)، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة ببرنامج إعداد معلم الرياضيات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير القسم، وسنوات الخدمة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الوظيفة لصالح المحاضرين ومن أهم توصيات الدراسة: ضرورة اهتمام أصحاب القرار في الجامعة بتطوير برنامج إعداد معلم الرياضيات بما يتفق والتطورات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة، وتركيز السياسة الأكاديمية الجامعية على اعتماد معايير الجودة الشاملة في برامج إعداد معلم الرياضيات والبرامج الأخرى، وكذلك تبني كلية التربية لبرامج وسياسات تدريبية تعمل على تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بما يتناسب مع معايير الجودة الشاملة، ومن ثم اهتمام عمادة كلية التربية وأقسامها بتقويم متطلبات القبول ومساقات إعداد المعلم وتطويرها في ضوء معايير الجودة.

دراسة عبد السلام (٢٠١٩):

رأت هذه الدراسة أن العالم اليوم يواجه العديد من التحديات والتغيرات المذهلة التي أوجدها الانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي في العصر الراهن، حيث أصبحت التغيرات والتحولات هي سمة هذا العصر، وبلا شك فإن محاولة السيطرة على هذه التغيرات، وتجنب انعكاساتها السلبية تتطلب من المنظمات الاهتمام بالعنصر البشري وتنميته مهنياً، بحيث يكون قادراً على التعامل مع ما تفرزه هذه التحولات والتغيرات، ولذلك كشفت الدراسة عن معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وقد سارت إجراءات الدراسة وفقاً للمحاور الآتية: تناول المحور الأول الإطار المفاهيمي بمدارس STEM من حيث المفهوم والمبررات التي دعت للأخذ به، ومتطلبات تطبيقه، وتحديات تنفيذه في المدارس المصرية. ناقش المحور الثاني تحديد الكفايات التكوينية اللازمة لإعداد معلم STEM. أوضح المحور الثالث تجارب بعض الدول التي طبقت نظام STEM في مدارسها. ألقى المحور الرابع الضوء على وضع تصور مقترح لمعايير إعداد معلم

STEM في ضوء تجارب بعض الدول، ويقوم هذا التصور على مجموعة من الأسس والمرتكزات ويسعي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، ويشمل التصور مجموعة من المجالات يندرج تحت كل مجال عدد من المعايير التي تعكس أداءات واضحة ومحددة.

دراسة الحنا والخولي (٢٠٢٠):

استهدفت الدراسة إعداد قائمة بمعايير المعلم المتميز وتحديد مؤشرات الأداء الدالة على كل معيار من المعايير، بالإضافة إلى معرفة درجة توفر معايير المعلم المتميز لدى عينة من المعلمين مكونة من (١٢٠) معلماً ومعلمة من مدارس التعليم الأساسي في مدينة حمص، (٨٠) إناث (٤٠) ذكور وتم تطبيق الأداة عليهم والتي تم إعدادها من قبل الباحثة وتكونت من (٥) معايير أساسية و (٥٤) مؤشر، وأظهرت النتائج توفر معايير المعلم المتميز لدى أفراد العينة بنسبة (٣٠%) وكانت نسبة الذكور (١٣%) ونسبة الإناث ١٧%.

دراسة قزيم (٢٠٢٠):

"ترى هذه الدراسة أن المعلم يعد قطباً من أقطاب العملية التعليمية وبدوره يحول المنهاج الرسمي إلى منهاج مجذر وهنا يظهر أدائه ونموه المهني حيث تتحقق معايير الجودة ومن خلال أسلوبه في التعامل مع المواقف التعليمية وأخذ بعين الاعتبار مختلف التناولات النفسية للطالب الذي يمثل القطب السيكولوجي عن طريق نماذج التعلم وعلم النفس وهذا يتطلب إعدادة وتكوينه الجيد إضافة إلى امتلاكه صحة نفسية تساعد على التوافق النفسي والمهني لأن البناء الفكري يتطلب جهاز نفسي متوازن وصلابة نفسية وتوافق نفسي يتوازى والتوافق المهني، وبما أن المعلم يساهم في إعداد مواطن صالح فهذا يتطلب وجود معلم كفؤ ومعد إعدادا أكاديميا ومهنيا وثقافيا. وفي الجزائر فقد تم اعتماد مقاربات مختلفة في البداية تم تطبيق المقاربة بالأهداف التي أنتجت جيلا غير نشط من الحفظة بسبب أساليب التلقين مما أدى بوزارة التربية الوطنية إلى ضرورة تبني مقاربة أخرى تسمى بالمقاربة بالكفاءة، تسعى هذه المقاربة إلى جعل التلميذ أو المتعلم محور العملية التعليمية أي فاعلا نشطا قادرا على قيادة العملية التعليمية، إلا أن هذه الطريقة الاستيعالية التي تم بها اعتماد هذه المقاربة، خاصة فيما يخص تكوين المكونين والكتب المدرسية أدت إلى نتائج عكسية تطلبت إصلاحا آخر سمي بـ ""المقاربة بالكفاءة الشاملة. لهذا فالجزائر كباقي الدول الأخرى تطمح إلى تبني استراتيجيات وأساليب وطرق إعداد معلم يتحلى بمعايير الجودة الشاملة ويتكامل مع أقطاب العملية التعليمية ليحدث أثرا طيبا وإعداد بدوره جيل صالح، ومتوافق نفسيا، وتربويا، ودراسيا. وعلى هذا الأساس ركزنا في

مداخلتنا على محاور تتساير مع هذا المضمون وهي كما يلي: تحديد مصطلحات ومفاهيم المداخلة خصائص المعلم الجيد. أهمية إعداد المعلمين. جوانب إعداد المعلم. تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في معاهد إعداد المعلمين".

دراسة علي وآخرون (٢٠٢١):

استهدفت الدراسة توضيح معايير الجودة الشاملة ودورها في إعداد معلم التربية الفنية فإذا قام تطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب للدراسة. واقتصرت البحث على مناقشة معايير الجودة الشاملة وتحديد المعايير القومية الأكاديمية لقطاع كليات التربية الفنية ودورها في إعداد معلم التربية الفنية. وتوصلت نتائج البحث إلى مجموعة من التوصيات من أبرزها: إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية ووضع استراتيجية لإعداد معلم التربية الفنية، في ضوء المعايير القومية المرجعية لقطاع كليات التربية الفنية وما تتناوله من المعايير العامة لخريج كليات التربية الفنية (المعارف والمفاهيم - المهارات الذهنية - المهارات المهنية - المهارات العامة والانتقالية)، ومعايير خريج البرامج التخصصية لكليات التربية الفنية (برنامج التربية الفنية - برنامج التثقيف بالفن) لتحقيق التوازن بين جوانب الإعداد في ضوء أهميتها في إعداد معلم التربية الفنية. - ضرورة تبني مشروع المعايير الوطنية لضمان جودة إعداد معلمي التربية الفنية من أجل الإسهام في ضبط جودة الخريجين والإنتاج الفني، والمعرفة في الفنون التشكيلية على مستوى الوطن العربي بشكل عام، وفي كل دولة من الدول العربية على وجه الخصوص. - الاستفادة من معايير الجودة الشاملة عامة والمعايير القومية المرجعية لقطاع كليات التربية الفنية خاصة في بناء وتصميم المراسم والورش الفنية المتخصصة.

دراسة الفقيه (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج بكالوريوس اللغة العربية في جامعة الباحة في ضوء المعايير التخصصية لهيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية. وأستخدم المنهج الوصفي الاستكشافي لتحقيق هذا الهدف، فحللت المقررات التخصصية في برنامج البكالوريوس في جامعة الباحة للعام الجامعي ١٤٤٣هـ / ٢٠٢٢م، وعددها (٥٢) مقرراً أكاديمياً. وقد دلت النتائج على تحقيق البرنامج بشكل واضح للمعايير التخصصية لمعلمي اللغة العربية في (٢٢) معياراً تخصصياً، موزعة في ستة مجالات: النحو، والصرف، والأدب والنقد، والبلاغة، والعروض والقافية، وعلم اللغة؛ بينما هناك (٣) معايير تخصصية في مجال المهارات اللغوية ومجال طرق التدريس الخاصة باللغة العربية لا يوجد لها مقررات في البرنامج. وفي ضوء

تلك النتائج، قدمت مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في الجامعات في ضوء المعايير التخصصية لهيئة تقويم التعليم والتدريب؛ إضافة إلى تقديم بعض المقترحات، المتضمنة إجراء مزيد من الدراسات لمناقشة قضايا متعددة تتصل بإعداد معلم اللغة العربية في ضوء المعايير التخصصية المناسبة لهم.

دراسة الشميري (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات اليمنية ومقارنتها ببرامج إعداد المعلم في بعض الدول المتقدمة (الولايات المتحدة الأمريكية، المملكة المتحدة، اليابان، ماليزيا) من خلال المكونات: نظام الإعداد ومدته، سياسة القبول، مكونات الإعداد، التقويم، وجودة واعتماد البرامج. مستخدمة في ذلك المنهج المقارن لملاءمته لطبيعة الدراسة وتحقيق أهدافها، وتوضيح جوانبها. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مؤسسات إعداد المعلم في اليمن تنحصر في كليات التربية، وتلتزم بالنظام التكاملي في برامج الإعداد وهذا ما توصي به التوجهات الحديثة في مجال إعداد المعلم، بالإضافة إلى عدم اهتمام كليات التربية بالجامعات اليمنية بتطبيق معايير القبول لاختيار الطلبة المتقدمين في برامج الإعداد مما يؤثر على مخرجاتها، بينما تهتم دول المقارنة بمعايير صارمة لاجتذاب الكفاءات في مهنة التعليم، ووجود قصور واضح في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية من حيث الفترة الزمنية المحددة لها، ومن حيث الإشراف، بينما تنتسح مدتها في دول المقارنة لفصلين كاملين، وهذا يتطلب إعادة النظر في التربية العملية في كليات التربية بالجامعات اليمنية، وغياب أنظمة الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية، بينما تهتم دول المقارنة بالجودة والاعتماد في جامعاتها وكلياتها وبرامجها التخصصية، وهذا يتطلب وقفة جديّة من قبل المسؤولين في التعليم العالي وإلزام الجامعات بتقييم كلياتها وبرامجها وفق معايير معتمدة.

دراسة جواهر (٢٠٢٢):

رأت الدراسة أن تسعى الدول إلى الارتقاء بجودة برامج إعداد معلمي التربية الخاصة بمؤسساتها، بالإضافة إلى استخدام مداخل مختلفة للقيام بالتطوير والتجديد لضمان جودتها، ورفع كفاءة مخرجاتها التعليمية في ضوء التوجهات والخبرات العالمية المعاصرة. وبناء على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية: ١. ما الإطار المفاهيمي لفلسفة إعداد معلم التربية الخاصة بدولة الكويت؟ ٢. ما واقع إعداد معلم التربية الخاصة بدولة الكويت؟ ٣. ما الاتجاهات العالمية لإعداد

معلم التربية الخاصة؟ ٤. ما التصور المقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية؟ منهج البحث يعتمد البحث على المنهج الوصفي. نتائج البحث تمثلت أهم آليات تحقيق التصور المقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الخاصة، في الآتي: - استقطاب الكفاءات المميزة، والذي يتطلب العمل على رفع جودة المدخلات للدراسة في كليات التربية لإعداد معلم التربية الخاصة. - رفع سقف معايير القبول والالتحاق ببرامج الإعداد من خلال معايير قبول مقننة ذات تنافسية عالية تستقطب أفضل العناصر علمياً ومعرفياً. - تعميق فكرة التكامل بين مكونات الإعداد المهني والأكاديمي والثقافي والشخصي من خلال التنسيق بين المسؤولين عنها، لتحقيق التكامل الفعلي والوظيفي بينها. - ضرورة قيام كليات التربية بعمل برنامج لمتابعة الخريجين في الميدان التربوي، وذلك بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم لمعالجة جوانب القصور التي تم اكتشافها أثناء الممارسات الفعلية في المدارس للعمل على تلافيها من خلال برامج الإعداد أو أثناء التدريب.

نتائج الدراسة:

أولاً: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لقبول الطلبة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية.

أ- الأهداف:

- انتقاء أفضل المتقدمين وأكثرهم استعداداً لممارسة مهنة التدريس.
- تنويع وسائل الكشف عن السمات الشخصية للمتقدمين وقدراتهم ومهاراتهم.
- توفير قدر ملائم من الشمول والموضوعية لوسائل الاختيار وآليات القبول.
- اجتذاب أفضل العناصر خلقاً وذكاءً وعلماً ومهارة لمهنة التدريس.
- ب- الإجراءات: ويتم تحديد مواصفات معلم المستقبل من خلال:
 - الإيمان الراسخ بعقيدة الإسلام إيماناً يتجسد في كل تصرفاته وأفعاله كي يقتدي به.
 - الإخلاص وتقوى الله في السر والعلن التي تجعل من ضميره رقيباً داخلياً على عمله.
 - امتلاك قاعدة علمية معرفية صلبة.
 - التمتع بشخصية قيادية مؤثرة.
 - ذو مهارة عالية في الاتصال والتواصل مع الآخرين.
 - لديه القدرة على أن يطور نفسه بنفسه.

ج- تفعيل دور المقابلة الشخصية في اختيار معلم المستقبل:

وذلك بأن تنفذ المقابلات الشخصية في ضوء إجراءات ومعايير محددة وواضحة يتفق عليها أولئك الذين يجرون المقابلة الشخصية وعموماً تستطيع لجنة المقابلة الشخصية الحكم على شخصية الطالب المتقدم من خلال الحس والخبرة التربوية لأعضائها، وعلى وجه الخصوص تنظر لجنة المقابلات الشخصية في تحقق السمات الشخصية الآتية في المتقدم:

- وضوح مخارج الحروف والألفاظ بما لا يحتمل اللبس في فهمها.
- قدرة المتقدم على عرض أفكاره بصورة واضحة.
- تناسق وترابط الأفكار التي يعرضها المتقدم.
- الحضور الشخصي للمتقدم وثقته بنفسه وعدم تردده في طرح آرائه الخاصة.
- سلامة حواس وبنية جسم المتقدم بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.
- القدرات القيادية (القدرة على تصور الأهداف البعيدة، وصنع القرارات المناسبة، وتحمل المسؤولية، وتوجيه الآخرين).
- المرونة (القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة، والتصرف حسب ما يفرضه الحدث أو الموقف، والتأقلم مع مستجدات الموقف التسامح واستيعاب الآخرين وتفهم دوافعهم)
- المظهر العام (في الغالب توجد علاقة إيجابية بين المظهر العام للفرد ونمط شخصيته فالشخصية المترنة المنضبطة تتناغم مع مظهر نظيف غير نشاز (المألوف).
- القدرة على التواصل مع الآخرين (يجب أن يمتلك معلم المستقبل القدرة على إيصال أفكاره وآرائه للآخرين بوضوح تام، كما يجب أن يكون متمكناً في استقبال وتحليل وفهم ما يصله من رسائل من الآخرين.
- الكاريزما (قدرة المعلم على التأثير على الطلاب وجعلهم يتعلقون به ويحبونه وينفذون توجيهاته عن طواعية).

د- التأكيد على برامج التربية المهنية:

تقدم بعض النظم التعليمية ضمن برامجها الدراسية في التعليم العام ما يسمى بالتربية المهنية، ويهدف مقرر التربية المهنية إلى تعريف الطلاب بالفرص والمجالات الوظيفية المهنية المستقبلية المتاحة لهم في السوق، كما يهدف أيضاً إلى تعريف الطلاب بالمهارات والقدرات التي تتطلبها تلك المهن، وإضافة لما سبق، يتم في هذا المقرر تعريف الطلاب إلى أهم المبادئ والقيم الأخلاقية والضوابط السلوكية التي يجب أن تحكم الأداء في المهن المختلفة، مثل إتقان الأداء، حب الانتماء، احترام



الوقت، حسن التعامل مع الآخرين، واحترام وجهات نظرهم والأمانة والصدق في العمل.

لقد أصبح من غير المقبول أن يأتي الطالب إلى كلية التربية أو كلية إعداد المعلمين دون أن تكون لديه المعرفة المسبقة أو الحد الأدنى من القناعة بمهنة التعليم، نريد لمعلمي المستقبل أن يكونوا أكثر تفهما وقبولا بمهنة التعليم قبل أن يتقدموا لأية كلية تربوية، ولن يتحقق ذلك ما لم يتح للمرشد الطلابي دخول الفصل والالتقاء بالطلاب لتوجيههم وإرشادهم وبخاصة فيما يتعلق بمستقبلهم الدراسي.

ثانياً: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لنظام الدراسة بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية:

- اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا على أساس المهارات.
 - تطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات التربية.
 - الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية.
 - تحديث وتنويع طرق التدريس وأساليبه في كليات إعداد المعلم.
 - توظيف التقنية والتكنولوجيا الحديثة في كليات التربية.
 - اتجاه تنمية المعلمين مهنيًا في ضوء أسلوب النظم.
 - الاطمئنان إلى جودة الخريج قبل تعيينه بشكل دائم.
 - الاهتمام بالبعد الأخلاقي والوجداني للمعلم.
 - تفريد التعليم في كليات إعداد المعلم.
 - المشاركة المجتمعية في وضع وتنفيذ برامج إعداد المعلم.
 - مواكبة المناهج والمقررات للنمو المعرفي المتسارع.
 - مسؤولية كليات التربية في متابعة خريجها.
 - توحيد جهة المسؤولية عن إعداد المعلم.
 - الأخذ بأسلوب التعلم الذاتي في برامج إعداد المعلم.
 - الاهتمام بالإعداد الثقافي للمعلم في عصر العولمة.
 - الاتجاه إلى زيادة سنوات الإعداد.
 - توجيه البحوث والدراسات لتطوير كليات التربية.
 - الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال إعداد المعلم.
- ثالثاً: التصور المقترح للمعايير التي يجب توافرها لبرامج التربية العملية بكليات التربية في ضوء المعايير العالمية:**

- ١- إطالة مدة برنامج التربية العملية بحيث يبدأ مع المستوى الثالث وتخصيص فترة زمنية كافية للتطبيق العملي وليكن فصل دراسي كامل (ثلاثة أشهر) للتربية العملية المتصلة أو الأخذ بنظام السنة أسوة بسنة الامتياز لطلاب كليات الطب).
- ٢- أن يكون الانتقال من مقاعد الدراسة إلى ممارسة مهنة التعليم متدرجاً بحيث يبدأ الطالب بالمشاهدة لفترة محدودة ومن ثم المزاوجة بين الدراسة والتدريس لمدة لا تتجاوز أسبوعين، وفي نهاية المطاف يتولى الطالب مسؤولية التدريس كاملة لمدة فصل دراسي.
- ٣- تعريف مشرفي التربية الميدانية بأفضل أساليب الإشراف على طلاب التربية العملية باختيار أحد الكتب العلمية المتميزة في المجال وترجمته إلى العربية.
- ٤- اختيار مجموعة من مدارس التعليم العام تقدم من خلالها كليات المعلمين للطلاب المتدربين وللمعلمين أفضل أساليب التدريب المهني، وتسمى تلك المدارس بمدارس الكليات.
- ٥- تخصيص ميزانية مستقلة للتربية العملية من قبل إدارات الجامعات.
- ٦- إنشاء قسم خاص للتربية العملية داخل كليات التربية كباقي الأقسام الأخرى الموجودة في الكليات.
- ٧- ضرورة وجود تنسيق بين مسؤولي وزارة التربية ومكاتبها وكليات التربية وذلك بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب التربية العملية في المدارس.
- ٨- إلزام الموجهين التربويين بالتعاون والإشراف على طلاب التربية العملية في المدارس.
- ٩- تخصيص مكافأة سنوية لمديري المدارس ووكلائهم وأيضاً للموجهين.

توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها فإنه يوصي بما يأتي:
- ١- الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في البلاد المتقدمة في مجال إعداد وتدريب المعلم والاستفادة منها بما يتناسب مع ظروف إمكانيات نظام التعليم في بلادنا.
 - ٢- ضرورة تخطيط إعداد المعلم كمّاً ونوعاً على أسس علمية سليمة بدءاً من رسم إستراتيجية إعداده إلى التحليل الوصفي إلى مستوى عملية الإعداد نفسها في النواحي العلمية والثقافية.
 - ٣- أن يكون انطلاق عمليات تطوير كليات التربية من خلال لجان وفرق عمل بوزارة التعليم العالي لتطبيق معايير الجودة الشاملة في كليات إعداد المعلم لتشمل كافة

- المجالات المرتبطة بالعملية التربوية وضمان تحقيقها واستمرارها، وهذا يتطلب إدراك هذه اللجان لمفهوم الجودة الشاملة ومعايير تطبيقها في التعليم العالي.
- ٤- الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني في إعداد المعلم، وتطبيق التقنية الحديثة من خلال الاستعانة بالمتخصصين والبرمجيات ومصممي البرامج لتنفيذ المادة العلمية ونقلها على شبكة الانترنت وتوفيرها في صورة وسائط سمعية ومرئية وأن تتوفر مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل معها لكل من الطالب المعلم ومعلم المعلم على حد سواء.
- ٥- إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.
- ٦- الأخذ بنظام الإعداد المتكامل للمعلم بحيث يعد أكاديمياً ومهنياً داخل كلية التربية خلال خمس سنوات.
- ٧- تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في مدارسهم وذلك عن طريق الموجهين والقنوات التلفزيونية التعليمية واعتبار المدرسة البيئة الطبيعية للممارسة المهنية.

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، دينا علي. (٢٠٠٧). الاعتماد المهني للمعلم في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

رمضان، عبد الناصر أنيس عبد الوهاب. (٢٠١١). تطوير برامج اعداد المعلم بمصر والعالم العربي: رؤية أكاديمية اقتصادية ذات عائد اجتماعي. المؤتمر العلمي السنوي العربي السادس - الدولي الثالث - تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، مج ٢، ٦٤٠ - ٦٤٦.

علي، راشد. (٢٠٠٢). خصائص المعلم العصري وأدواره الاشراف عليه، تدريبه. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

عوض الله، نبيلة عبد الخالق، الملاحي، وفاء مجيد، والخميسي، السيد سلامة إبراهيم. (٢٠١٩). تطوير برامج إعداد المعلم المصري في ضوء بعض المؤشرات العالمية [الثقافة والتنمية، س١٩، ع١٣٩، ٦١ - ٩٠].

اللقاني، أحمد؛ الجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

محمد، سحر محمد علي، محمود، يوسف سيد، وأحمد، علا عبد الرحيم. (٢٠١٧). اعتماد برامج إعداد المعلم: تحديات وخيارات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٧، ج١، ٢٤١ - ٢٧٦.

محمد، محمد ماهر الحمار. (٢٠٢٢). تطوير نظم إعداد المعلم في السعودية ومصر: دراسة مقارنة بإرسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٤٢، ٢٣ - ٤٤.

محمود، يوسف سيد. (٢٠٠٨). ابعاد متطلبة في برامج اعداد المعلم: دراسة تحليلية مجلة رابطة التربية الحديثة، مج ٢، ع ٤، ٢٨٧ - ٣٢٢.

مصطفى، أحمد السيد عبد الحميد. (٢٠١٨). تطوير برامج إعداد المعلم في بعض البلدان العربية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج ١، ع ٢، ١٩١ - ٢١١.

المنتصر، قائد حسين علي. (٢٠٢٢). تطوير نظام إعداد المعلم بالجمهورية اليمنية في ضوء التجربة الماليزية: دراسة تحليلية مقارنة مجلة المهرة للعلوم الإنسانية، ع١٣، ٣٠٤ - ٣٥٦.

نصر، محمد علي أحمد. (٢٠٠٨). تطوير برامج إعداد معلم تعليم الكبار بتوفير معايير الجودة. المؤتمر السنوي السادس - تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء

- الجودة، مج ١، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ومركز تعليم الكبار - جامعة عين شمس والروتاري الدولي - المنطقة ٢٤٥٠ - مصر، ٢٤٨ - ٢٥٨.
- وهبة، عماد صموئيل. (٢٠١٧). تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر ٢٠١٤-٢٠٣٠ م. مجلة كلية التربية، مج ٢٨، ع ١١٠، ١٧٨ - ٢٨٣.
- قزيم، محمد. (٢٠٢٠). معايير جودة إعداد المعلم في المدرسة الجزائرية. مجلة حقول معرفية للعلوم الاجتماعية والإنسانية، ع ٢، ١٥٤ - ١٦٥.
- حسين، هشام بركات. (٢٠١٨). قراءات في معايير إعداد معلم الموهوبين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج ١، ع ٤٤، ٨٣ - ١٠٧.
- جودة، موسى محمد. (٢٠١٧). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات. الجنان، ع ٩، ٦٣ - ١٠٠.
- الحنا، سمر موريس، والخولي، زياد عبد الحسيب. (٢٠٢٠). إعداد قائمة بمعايير المعلم المتميز ومعرفة درجة تحققها لدى عينة من المعلمين في محافظة حمص. مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية، مج ٤٢، ع ٤٤، ١١ - ٣١.
- عبد السلام، أماني محمد شريف. (٢٠١٩). معايير إعداد معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، مج ٣٥، ع ٥٤، ٣١٤ - ٣٥٩.
- علي، ناهد محمود أحمد، عبد العزيز، هدى أنور محمد، والشريف، صالح أحمد محمد. (٢٠٢١). معايير الجودة الشاملة ودورها في إعداد معلم التربية الفنية: دراسة وصفية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج ٣٦، ع ١، ١٥١ - ١٧٢.
- الفقيه، أحمد حسن أحمد. (٢٠٢٢). تقييم برنامج بكالوريوس اللغة العربية في جامعة الباحة في ضوء المعايير التخصصية لهيئة تقويم التعليم والتدريب. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، مج ٤٦، ع ١، ٤٤٥ - ٤٦٩.
- الشميري، محمد حسان فرحان. (٢٠٢٢). تجارب بعض الدول في إعداد المعلم وإمكانية الاستفادة منها في تطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات اليمنية. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٦١، ١١٦ - ١٥٧.
- جوهر، علي صالح حامد، عيسوي، توفيق علي إسماعيل، العطار، علي حسن موسى، ورضوان، وائل وفيق. (٢٠٢٢). تصور مقترح لإعداد معلم التربية الخاصة في دولة الكويت في ضوء الاتجاهات العالمية. مجلة كلية التربية بدمياط، ج ٨٠، ١ - ٢٦.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

- Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 34(3), 1-17.
- Foulger, T. S., Wetzel, K., & Buss, R. R. (2019). Moving toward a technology infusion approach: Considerations for teacher preparation programs. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 35(2), 79-91.
- Houston, D., & Hood, C. (2017). University teacher preparation programmes as a quality enhancement mechanism: evaluating impact beyond individual teachers' practice. *Quality in Higher education*, 23(1), 65-78.
- Keengwe, J., & Kang, J. J. (2012). Blended learning in teacher preparation programs: A literature review. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, 8(2), 81-93.
- Kretchmar, K., & Zeichner, K. (2019). Teacher prep 3.0: A vision for teacher education to impact social transformation. In *Poverty Discourses in Teacher Education* (pp. 44-60). Routledge.
- Nguyen, H. (2018). Teacher preparation programs in the United States. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 76-92.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56.
- Whitford, D. K., Zhang, D., & Katsiyannis, A. (2018). Traditional vs. alternative teacher preparation programs: A meta-analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 671-685.
- Williams, L., & Sembiante, S. F. (2022). Experiential learning in US undergraduate teacher preparation programs: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 112, 103630.



واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسطنة عمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية

The Reality of Strategic Planning at the University of Nizwa
in the Sultanate of Oman from Academic Staff Perspectives

إعداد

منى بنت علي بن راشد الهنائية
Muna Ali bin Rashid Al-Hinai

Doi: 10.21608/jasep.2024.394991

استلام البحث: ٢٠٢٤ / ١٠ / ٢

قبول النشر: ٢٠٢٤ / ١٠ / ٢٩

الهنائية، منى بنت علي بن راشد (٢٠٢٤). واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٦٧٣ - ٧٠٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية، تم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (١٠٥) من أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة نزوى، وتوصلت الدراسة لنتائج أبرزها: درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي بجامعة نزوى كبيرة بمتوسط (٣.٦١)، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية في محاور (إعداد التخطيط الاستراتيجي- رؤية الجامعة- رسالة الجامعة)؛ بينما لم تكن هنالك فروقا إحصائية في بقية المحاور الأخرى. وخلصت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

Abstract:

The current study aimed to explore the reality of strategic planning at the University of Nizwa in the Sultanate of Oman from the perspective of the academic staff. The study followed a descriptive approach and utilized a questionnaire as the main tool, which was administered to a sample of (105) academic staff members at the University of Nizwa. The study yielded several key findings, including a high level of agreement among the sample regarding the implementation of strategic planning at the University of Nizwa, with an average score of (3.61). The study also revealed no statistically significant differences at the significance level concerning the reality of strategic planning implementation at the University of Nizwa from the academic staff's perspective based on variables such as gender, academic qualification, and years of experience. However, statistically

significant differences were found based on the academic rank variable in the areas of strategic planning preparation, the university's vision, and the university's mission. No statistically significant differences were observed in the other areas. The study concluded with a set of recommendations and suggestions.

المقدمة

يتسم في هذا العصر الكثير من التعقيدات والعوامل المؤثرة على الأنشطة والأعمال لذلك لابد من أخذ التدابير اللازمة من التخطيط الاستراتيجي كمنفذ وطريقة علمية لتحقيق للمؤسسات الوقت والجهد وقلة التكلفة وتجنبها المشاكل المتعلقة به سعيها لأهدافها. ومن أجل تخطيط استراتيجي سليم لابد من معرفة مؤثرات البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسة وسبب قوتها وأسباب ضعفها والعمل على تعديل وتطوير الأداء فيه، ولا يمكن أن تكون هناك مؤسسة ناجحة ومستمرة دون تخطيط واتباع استراتيجيات محددة وواضحة في عملياتها، ولن يكون هناك تقدم وتطور وتوسع في أعمال المؤسسة بأقل كلفة وجهد دون اتباع نظام معين وبتوقيت محدد؛ لذلك كان لابد من استحداث خطط استراتيجية بالمنظمة لإعانتها على مبتغاها واستمراريتها.

ومع تطور العالم وتغيره المستمر وتحدياته المعاصرة يتطلب من المؤسسة أن تقوم بعمليات ومهام متعددة ومعقدة لتواجه هذه التحديات والمعوقات وللإستجابة لما تطلبه بيئة العمل ولاسيما البيئة التربوية التي هي من أهم المؤسسات المجتمعية التي يقوم على أساسها المجتمع وتطوره ومواجهة هذه التغيرات السريعة في التكنولوجيا والعملية التعليمية التربوية. (العلوي، ٢٠١٢)

التخطيط الاستراتيجي هو ركيزة أساسية في تحقيق المؤسسة أهدافها وتطويرها، لاسيما في التخطيط التربوي الذي يعد التخطيط الاستراتيجي هو من أهم ما يكون فيه خاصة في الجامعات والمؤسسات التربوية والمدارس والمعاهد الخاصة، ولا بد للعاملين بالمؤسسة على معرفة تامة بمبادئه وخصائصه وإسهاماته الفاعلة في نجاح المؤسسة فلا بد من إشراكهم في عملية التخطيط، وقلة إشراكهم في التخطيط الاستراتيجي تعتبر عقبة في حل المشكلات، فضلاً على أنه يكشف نقاط القوة والضعف في المؤسسة. وأن التخطيط الاستراتيجي يوفر معلومات تفيد في اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ويزيد من وضوح رؤية العاملين في إدارة الأزمات. وأن تطبيق التخطيط الاستراتيجي

يحتاج إلى موظفين ذوي مؤهلات علمية عالية وخبرة طويلة في مجال التخطيط الاستراتيجي. (جعفر، ٢٠١٧)

وقد أولت حكومة سلطنة عمان اهتماما كبيرا بعملية التخطيط الاستراتيجي الذي اعتبرته الركيزة الأساسية لبناء مستقبل ذات رؤية واضحة تركز عليه دعائم متينة من الخطط والعمليات الاستراتيجية التي تؤدي بالسلطنة إلى محافل ومقدمة الأمم الذين يعملوا على بميزة تنافسية في دورها الريادي الذي يجعلها من أوائل الدول إقليميا وعالميا. (المجلس الأعلى للتخطيط، ٢٠١٢)

تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تطوير مؤسساتها العلمية التربوية، وأن المستجدات المعاصرة وتطورها في القطاعات التعليمية تتطلب منها استحداث لهيكلتها وإعادة تطويره تكنولوجيا لتتقدم بدورها الفعال في تحقيق أهدافها وتميزها.

وعليه تسعى جامعة نزوى أن تبرز بمستواها التعليمي والعلمي بين جامعات السلطنة وخارجها كمؤسسة علمية طامحة في تحقيق التميز والإبداع والمخرجات التربوية العلمية والتغلب على التحديات المستمرة التي تواجهها فليتها أن تتبع الخطط الاستراتيجية التي تبني عليها خططها المستقبلية.

مشكلة الدراسة

أشارت الكثير من الدراسات إن عملية التخطيط الاستراتيجي بالجامعات العمانية في تطور كبير لمواكبة توجهات الحكومة للخطط الاستراتيجية ومن بينها جامعة نزوى حيث أولت نصب أعينها الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي، فقد اهتم المجلس الأعلى للجامعة بالتخطيط الاستراتيجي منذ بدء العمل على إرساء دعائم الجامعة وقد جعلت التخطيط أولى الخطوات إلا أن هناك بعض التحديات التي تواجهها عملية التخطيط في الجامعات، أهمها ضعف الإمكانيات المادية الداعمة لعملية التخطيط الاستراتيجي. من خلال الاطلاع على الدراسات العمانية والخليجية والعربية السابقة يتضح لنا مدى أهمية التخطيط الاستراتيجي للمؤسسات الجامعية والتحديات التي تواجهها في التخطيط ومن هذه الدراسات دراسة العجمي (٢٠١٠)، ودراسة الحوسني (٢٠٠٩)، وشرف، وعامر، وعطيرة (٢٠١٠) التي أتت إلى التعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي وأهميته في التطوير ودرجة تطبيقه.

وللتعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى، وتسليط الضوء على بعض التحديات التي تعترض سير تطبيق عملية التخطيط الاستراتيجي، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية للتعرف على المشكلات التي تواجهها عملية التخطيط الاستراتيجي بجامعة نزوى، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (١٣) أكاديمياً، والتي أظهرت مجموعة من التحديات.

أسئلة الدراسة: تتلخص مشكلة الدراسة في:

١. ما واقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية والكلية؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على الآتي:

- واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية؟
- التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابة أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، الرتبة، الكلية)؟

أهمية الدراسة: تمثلت أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- المساهمة في تطوير آليات العمل واستخدامها للوصول إلى الأهداف المرجو تحقيقها في الجامعة.
- تفيد المسؤولين في الجامعة في تبني منهجية التخطيط الاستراتيجي وتوظيفه داخل الجامعة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة للتعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى من خلال المحاور الآتية: قيم الجامعة، ورسالة الجامعة، وأهداف الاستراتيجية، ورؤية الجامعة، وتقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها، والتحليل البيئي، وإعداد التخطيط الاستراتيجي، وتنفيذ الخطة الاستراتيجية.

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الأكاديمي ٢٠١٧/٢٠١٨.

مصطلحات الدراسة

١. التخطيط الاستراتيجي

ويعرفه عقلان (٢٠٠٩، ص ٧٦)، آلية ذهنية تحليلية منطقية استشرافية مقصودة تتم عبر مجموعة من المراحل المتتابعة لتنظيم الموارد والأنشطة بغية تحقيق الانتقال المنظم من وضع راهن إلى آخر مستقبلي مستهدف يفوق الأول قيمة وقدرة على الإنجاز.

التعريف الإجرائي: عملية توجيهية شاملة لنشاط المؤسسة من خلالها يتم تحديد الرؤية المستقبلية للمؤسسة والعمل على تحديد الأهداف وتطويرها، وتحديد الأهداف بعيدة المدى وقصيرة المدى من أجل قياس مدة تحقيق تلك الأهداف في وقت معين دون تكلفة أو جهد كبير.

الأدب النظري

مفهوم التخطيط الاستراتيجي

استناداً إلى أن التخطيط الاستراتيجي يعتبر الركيزة والنواة الأساسية لصياغة وتشكيل الاستراتيجية فإن من الضروري إلقاء الضوء على مفاهيمه وتعريفاته في ضوء النظريات الحديثة.

فيعرفه مدبولي " بأن المنظمة أو المؤسسة تتبنى مجموعة من الإجراءات والعمليات لتطوير الاستراتيجية وذلك من خلال التخطيط وترجمة اختارته من مسارات أو توجهات إلى أفعال وأحداث، من خلال إقرارها لمجموعة الأهداف الرئيسية، والأولويات التي ينبغي العمل على تحقيقها، حتى تتحقق رؤية المنظمة ورسالتها، وترسخ القيم الأساسية والمعتقدات التي تؤمن بها" (مدبولي، ٢٠٠١م، ٣٤).

أهمية التخطيط الاستراتيجي

يحتل التخطيط الاستراتيجي على مكانة ودور هام في الجامعة شأنها كأي مؤسسة أخرى نظراً لاعتبار الجامعة المخطط لعقل وشخصية الإنسان وهو أهم وأسمى ما يملكه المجتمع، ومن هنا يعتبر التخطيط الاستراتيجي أداة إدارية تساعد المؤسسة على أداء وظائفها بقوة أفضل بل وتعمل على تحقيق الاستفادة من طاقات المؤسسة ومصادرهما بشكل أكثر إنتاجية من خلال إلقاء الضوء على مواطن القوة داخل المؤسسة والبيئة التي يجب إدارتها. والتخطيط الاستراتيجي الجيد يوجه أفراد المؤسسة إلى عمل مشترك ويزودهم بمرجعية التي يمكن صياغتها ويعمل على توزيع المصادر، لذا فالتخطيط الاستراتيجي يعتبر أساس الزاوية لإدارة المؤسسة بفاعلية واقتدار من أجل تدفق الجهود الفردية والجماعية لتحقيق أهداف المؤسسة.

مراحل التخطيط الاستراتيجي

مع وجود المخاطر المتزايدة التي تحيط بالمؤسسة ككل وأيضاً إزدياد قوة المنافسة التي يفرضها الواقع المتطور من حولنا من هنا لابد من إعداد جيل قادر على التعرف ومواجهة المستقبل بتطورات المختلفة مع وضع رؤية واضحة للتغلب على العقبات التي يمكن أن تعترضها (الليمون، ٢٠١٤). وتشمل مرحلة الإعداد للتخطيط الاستراتيجي عدة خطوات:

١. التحليل الاستراتيجي (Strategic Analysis)

٢. وينقسم التحليل البيئي إلى قسمين:

أ. تحليل البيئة الخارجية

ب. تحليل البيئة الداخلية

ويمكن تحديد العوامل الداخلية من خلال طرق عديدة منها مقارنات حسب النسب المئوية، قياس الأداء المقارنة بالفترات الماضية ومتوسطات الصناعة ودراسة الحالة النفسية للعاملين وكفاءة الإنتاج وفعاليته. (العارف، ٢٠٠١، ٢٣)

المرحلة الأولى: صياغة الاستراتيجية

ولصياغة الاستراتيجية وتكوينها يتطلب ذلك اتخاذ بعض القرارات:

(١) تحديد فلسفة الجامعة، غرضها، رسالتها، رؤيتها.

(٢) وضع أهداف قصيرة وطويلة الأمد لتحقيق الرسالة.

(٣) وضع الخطة الاستراتيجية.

المرحلة الثانية: تطبيق الاستراتيجية

تطبيق الاستراتيجية تعد من أهم المراحل المهمة في ترجمة الرؤى والأهداف العامة إلى واقع عملي وتنفيذ الاستراتيجية عبارة عن مجموعة من الأنشطة المرتبطة ببعضها البعض والتي يتم اختيارها (الدوري، ٢٠٠٥، ٢٩٣) ويرتبط تنفيذ الاستراتيجية بمجموعة من العوامل الهامة منها الهيكل التنظيمي وأساليب التنفيذ المتبعة ومدى توافر الموارد البشرية فضلاً عن الثقافة التنظيمية ويتم تطبيق الاستراتيجية من خلال وضع إطار شامل متمثل في خطط تنفيذية

المرحلة الثالثة: الرقابة وتقييم الاستراتيجية

تعتبر عملية الرقابة والتقييم للاستراتيجية جزء مهم ومكون رئيسي من عملية الإدارة الاستراتيجية والرقابة لا تستهدف بشكل كبير رصد الأخطاء أو التجاوزات الانحرافات وإتمام ما تسعى بشكل أساسي إلى التأكد من صحة التفكير ودقة التخطيط وكفاءة التنفيذ وأن عملية الرقابة على تطبيق الخطة الاستراتيجية تمتد من التأكد من جودة التفكير الاستراتيجي والتأكد من جودة الخطة الاستراتيجية وحتى التأكد من جودة الأداء كما أن كل الاستراتيجيات تسعى للتقييم الفعلي ومطابقته للمخطط المستهدف وكذلك تخضع لعملية تقييم لمعرفة مدى تناسبها مع التغييرات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية ولتقييم دقة التنبؤات التي تشملها الخطط يتطلب ذلك مقارنة النتائج الفعلية بالأهداف المتوقعة مع تطبيق الاستراتيجية وبالتالي العمل على اكتشاف الانحرافات سواء كانت في التصميم، أو في تطبيق الاستراتيجية.

معوقات التخطيط الاستراتيجي

من وجهة نظر هاينز (٢٠٠١م) المعوقات التي تؤثر على عملية التخطيط الاستراتيجي وتتمثل في الآتي

٤) نقص الوعي للإدارة العليا بأهمية العمل وعدم تحمل المسؤولية بالإعداد المسبق بالخطوة

٥) عدم وجود القيادة المشتركة من خلال حجم المجموعة سواء كان كبيرة أو صغيرة.

٦) الوقت وعدم الالتزام به ووضع توقعات غير واقعية.

٧) زيادة معدل الضغط والنمو يوميا.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة (جعفر، ٢٠١٧): تهدف الدراسة للتعرف على أثر التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات التي يواجهها الموظفون في المؤسسات العامة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على الاستبانة كأداة لدراسته وتكونت مجتمع الدراسة من ٨٥٠ موظف، وأظهرت النتائج أن التخطيط الاستراتيجي يساهم في التقليل من المشكلات المحتملة، وقلة توضيح التخطيط الاستراتيجي يقلل من فعالية إدارة الأزمات وقلة إشراك الموظفين في التخطيط الاستراتيجي يعتبر عتبة في حل المشكلات.

دراسة (بدرخان، ٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة للتعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، تكونت عينة الدراسة من (٦١٠) من الكادر الأكاديمي في الجامعة الأردنية وجامعة عمان الأهلية، تم تطوير الاستبانة المكونة من (٣٦) فقرة تقيس مستوى التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد أظهرت النتائج إلى أن مستوى التخطيط الاستراتيجي في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغير نوع الجامعة ولصالح الجامعات الخاصة ومتغير المسمى الوظيفي يعزى لصالح العمداء.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة جونكووان (Guangkuan, 2013): هدفت هذه الدراسة للتعرف على كيف يعمل التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الصينية، واستخدم جامعة بكين كدراسة حالة، وناقش لماذا قررت جامعة بكين متابعة الوضع كجامعة بمستوى عالي جنباً إلى جنب مع أهدافها وقيمة خططها الاستراتيجية المختلفة منذ ١٩٩٠، وكانت نتيجة ذلك الخطط أربع أدوار رئيسية في جامعة بكين هي كوسيلة لتغيير مسار التنمية أو خارطة

الطريق للجامعة بشكل دوري، وأيضا كوسيلة لكسب وتسريع موارد كثيرة من الحكومة، وكوسيلة للتواصل مع أعمال المجتمع والخريجين وأصحاب المصلحة الآخرين فيما يتعلق بتطلعات الجامعة واحتياجاتها. وكأداة لإشراك القادة الحكوميين في مستقبل الجامعة.

دراسة ريتشارد (Richards, 2009): هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى نجاح مؤسسات التعليم العالي الأمريكية في تطبيق التخطيط الاستراتيجي لمواجهة التحديات المستقبلية، وتكونت عينة الدراسة من ٦ مؤسسات التعليمية الجامعية من مؤسسات التعليم العالي، فكانت ٣ من هذه المؤسسات تستخدم نظام العامين دراسيا و ٣ أخرى تستخدم نظام الأربعة أعوام دراسية. وأستخدم الباحث منهجية البحث النوعي في دراسته وكانت نتيجة الدراسة أن الجامعات الأمريكية تقوم بتطبيق التخطيط الاستراتيجي بصورة كبيرة، من خلال تنفيذ البرامج والخطط قصيرة الأمد والخطط طويلة الأمد، وشجعت النشاطات القيادية والإبداعية، وتقوم بتنفيذ برامج التقييم والمتابعة باستمرارية لمواجهة العقبات والإدارية والفنية والمالية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة والتي تناولت عرض التخطيط الاستراتيجي توصلت الباحثة إلى الملاحظات الآتية:

- اختلفت الدراسات السابقة باختلاف البيئة الخاصة بكل دراسة وفقا لمنظور كل دولة والرؤية الخاصة بمنهجيتها وذلك الاختلاف ملحوظ عامة في الدول الأجنبية وسلطنة عُمان.

- كذلك أوضحت بعض الدراسات التي تم عرضها جوانب مختلفة من التخطيط الاستراتيجي وعرض المتطلبات الخاصة بتطبيقه خاصة في المرحلة الجامعية كذلك حدوث العديد من التغيرات والتطورات في المجتمع العماني خاصة فيما يتعلق بطرق التدريس وغيرها.

- من خلال عرض الدراسات السابقة تبين لنا أن هناك اختلافا فيما يتعلق بالأهداف كذلك الأساليب المتعلقة بالإحصاء وعرض الأداء والمنهج وأخيرا استبيان النتائج.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- تم الاستفادة من الدراسات السابقة في زيادة الحصيلة المتعلقة بالبعد النظري كذلك زياد المردود العلمي والعملية وفي تحديد المتغيرات المتعلقة بالدراسة كذلك زيادة فاعلية مستوى الدراسة وما تشمله من حيثيات تساعد على تحديد وتطوير عملية التخطيط الاستراتيجي.

الإجراءات المنهجية للدراسة

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لمناسبته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون من جميع أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة نزوى لكليات (العلوم والآداب- الاقتصاد والإدارة ونظم المعلومات- الهندسة والعمارة- الصيدلة والتمريض- معهد التأسييس) للعام الأكاديمي (٢٠١٧-٢٠١٨م) والبالغ عددهم (٣٣١) عضوًا حسب الإحصائيات الرسمية، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وبلغ حجم العينة (١٠٥) من مجتمع الدراسة حيث شكلت العينة نسبة (٣١,٧٢%)، ويوضح الجدول رقم (١) العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (١): العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %	الإجمالي
النوع	ذكر	80	76,2	105
	أنثى	25	23,8	
المؤهل	دكتوراه	78	74,3	
	ماجستير	27	25,7	
سنوات الخبرة	٨-١	37	35,2	
	أكثر من ٨ سنوات	68	64,8	
الرتبة الأكاديمية	محاضر	29	27,6	
	أستاذ مساعد	21	20	
	أستاذ مشارك	31	29,5	
	أستاذ دكتور	24	22,9	
الكلية	العلوم والآداب	26	24,8	
	الاقتصاد والإدارة ونظم المعلومات	25	23,8	
	الهندسة والعمارة	19	18,1	
	الصيدلة والتمريض	17	16,2	
	معهد التأسييس	18	17,1	

أداة الدراسة: بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل دراسة العجمي (٢٠١٠)، تم تطوير استبانة وذلك من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تكونت من جزئين، الجزء الأول تضمن البيانات الأساسية عن عينة الدراسة والجزء الثاني شمل عبارات الأداة المتعلقة بواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى.

والجدول (٢) يوضح وصفًا للجزء الثاني لأداة الدراسة والذي يشتمل على محاور الأداة المتعلقة بواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى وعدد الفقرات في كل محور.

جدول (٢): محاور أداة الدراسة وعدد الفقرات لكل محور

م	المحاور	عدد الفقرات
١	إعداد الخطة الاستراتيجية	٧
٢	رؤية الجامعة	١٣
٣	رسالة الجامعة	٧
٤	قيم الجامعة	٧
٥	التحليل البيئي	١١
٦	الأهداف الاستراتيجية	٩
٧	تنفيذ الخطة الاستراتيجية	٤
٨	تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها	٦
	المجموع الكلي	٦٤

حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لمعرفة درجة الموافقة والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣): طريقة الإجابة على أداة الدراسة حسب التدرج الخماسي

م	درجة الموافقة	الدرجة
١	كبيرة جدا	٥
٢	كبيرة	٤
٣	متوسطة	٣
٤	قليلة	٢
٥	قليلة جدا	١

صدق أداة الدراسة: تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المختصين في مجال الإدارة التربوية في بعض المؤسسات الأكاديمية في السلطنة ملحق رقم (١) حيث تم تعديل الاستبانة في ضوء ما أجمع عليه ما نسبته (٨٠%) من المحكمين.

ثبات الأداة: للتأكد من ثبات الأداة طبقت على عينة من خارج عينة الدراسة الأصلية مكونة من (٣٠) فرداً حيث تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbac Alpha)، ويوضح الجدول (٤) ثبات أداة الدراسة بمعادلة كرونباخ ألفا لمحاور أداة الدراسة وكذلك للمجموع الكلي.

الجدول (٤) معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة

م	محاور الأداة	معامل الثبات
١	إعداد الخطة الاستراتيجية	0.955
٢	رؤية الجامعة	0.978
٣	رسالة الجامعة	0.970
٤	قيم الجامعة	0.964

0.980	التحليل البيئي	٥
0.973	أهداف الاستراتيجية	٦
0.821	تنفيذ الخطة الاستراتيجية	٧
0.953	تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها	٨
0.993	المجموع الكلي	

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة وهي:

- النوع (ذكور - إناث)
- المؤهل (دكتوراه - ماجستير).
- سنوات الخبرة (٨-١٠، أكثر من ٨ سنوات).
- الرتبة الأكاديمية (محاضر - أستاذ مساعد - أستاذ مشارك - أستاذ دكتور).
- الكلية (العلوم والآداب - الاقتصاد والإدارة ونظم المعلومات - الهندسة والعمارة - الصيدلة والتمريض - معهد التأسيس).

المتغير التابع: ويتمثل في العبارات المتعلقة بالتعرف على واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية، وذلك من خلال ما تضمنته أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: من أجل الضبط الإحصائي لأداة الدراسة ولتحليل النتائج استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. معامل ألفا كرونباخ وذلك من أجل استخراج ثبات الأداة.
٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٣. اختبار ت T-Test لعينتين مستقلتين.
٤. اختبار تحليل التباين الأحادي.
٥. اختبار LSD للمقارنات البعدية.

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: والذي نص على الآتي: "ما واقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية؟"

من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي لمحاول أداة الدراسة وكذلك بين عبارات كل محور على حده، كما تم استخدام المعيار الآتي لتفسير نتائج هذا السؤال من خلال جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥): المعيار المعتمد في تفسير نتائج السؤال الأول للدراسة حسب المتوسط الحسابي*

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
٥٠٠-٤٠٠	كبيرة جدا
٤٠٠-٣٠٠	كبيرة
٣٠٠-٢٠٠	متوسطة
٢٠٠-١٠٠	قليلة
١٠٠-٠	قليلة جدا

تم حساب المدى للمقياس الخماسي من خلال المعادلة (الفئة العليا- الفئة الدنيا) (٥-١=٤) ثم تقسيم عدد المسافات على الفئة العليا وذلك لتحديد طول الفئة (٤/٥=٠,٨)
محاور أداة الدراسة:

حيث يظهر الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي بالنسبة لمحاور أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي بالنسبة لمحاور أداة الدراسة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	محاور أداة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	قيم الجامعة	3.82	.926	كبيرة
٢	رسالة الجامعة	3.74	.932	كبيرة
٣	أهداف الاستراتيجية	3.70	.915	كبيرة
٤	رؤية الجامعة	3.66	.958	كبيرة
٥	تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها	3.55	.977	كبيرة
٦	التحليل البيئي	3.52	.940	كبيرة
٧	إعداد التخطيط الاستراتيجي	3.50	.895	كبيرة
٨	تنفيذ الخطة الاستراتيجية	3.16	.620	متوسطة
	المجموع الكلي	3.61	.860	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (٦) أن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لمحاور أداة الدراسة كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة والمتوسطة حيث تراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٨٢) و(٣,١٦) وانحراف معياري بين (٠,٩٢٦) و(٠,٦٢٠)، حيث جاء في المرتبة الأولى محور قيم الجامعة بدرجة موافقة كبيرة وبمتوسط حسابي (٣,٨٢) وفي المرتبة الأخيرة محور تنفيذ الخطة الاستراتيجية بدرجة موافقة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,١٦) وبالنسبة للمجموع الكلي لمحاور أداة الدراسة كانت درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي بجامعة نزوى كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦١)، قد تعزى هذه النتيجة إلى أن جامعة نزوى بحكم طبيعتها كمؤسسة تعليمية تضم نخبة من العناصر البشرية المؤهلة والمتقنة والتي تملك المهارة والخبرة والمعرفة بأهمية التخطيط الاستراتيجي وتدرك أهمية التعاون بينهم في تحمل مسؤولية تطبيق الخطة والحرص على نجاحها، وهذا بدوره يساعد على وضع خطة استراتيجية تتميز بالموضوعية وبالواقعية والتكامل والمرونة.

يتضح أن المحور المتعلق بقيم الجامعة جاء في المرتبة الأولى وبدرجة موافقة كبيرة ومتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢) وقد يعود إلى أن القيم تعتبر من الأمور شديدة الأهمية بالنسبة لفرق التخطيط والمؤسسة وتعتبر ثوابت لا يمكن التنازل عنها كونها تمثل المحرك الداخلي للخطة، كما يتبين أن المحور المتعلق بتنفيذ الخطة الاستراتيجية جاء في المرتبة الأخيرة وبدرجة موافقة متوسطة، وقد يعود ذلك إلى أن مرحلة التنفيذ تعتبر من أصعب المراحل كونها المرحلة التي تعني تحويل التطلعات الاستراتيجية إلى ممارسات يومية لدى العاملين من أعلى الهرم التنظيمي إلى أسفله، وهذا يتطلب جهد كبير وعمل شاق والتزام منضبط.

وفيما يأتي سيتم مناقشة نتائج هذا السؤال حسب كل محور من محاور الدراسة وذلك كما يلي:

٢. إعداد التخطيط الاستراتيجي

حيث يظهر الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور إعداد التخطيط الاستراتيجي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي.



جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور إعداد التخطيط الاستراتيجي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تتشر الجامعة ثقافة التخطيط الاستراتيجي من خلال اجتماعات ومناقشات وكتيبات وأدلة وإرشادات.	3.65	1.063	كبيرة
٢	تشكل إدارة الجامعة فريقاً يتولى مسؤولية عملية التخطيط الاستراتيجي	3.63	1.048	كبيرة
٣	تعد إدارة الجامعة قاعدة بيانات ومعلومات خاصة بالموارد البشرية والمادية بالجامعة.	3.60	1.033	كبيرة
٤	تحدد الجامعة مدة زمنية للخطة الاستراتيجية.	3.55	1.055	كبيرة
٥	توفر الجامعة الموارد والإمكانات اللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي.	3.51	1.057	كبيرة
٦	تستعين الجامعة ببعض الخبرات الخارجية في مجال التخطيط الاستراتيجي لدعم عملياته وتجويد أنشطته.	3.47	.931	كبيرة
٧	تعقد إدارة الجامعة للعاملين برامج تدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي.	3.11	1.179	متوسطة
	المجموع الكلي	3.50	.895	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (٧) إن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لعبارات محور إعداد التخطيط الاستراتيجي كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة والمتوسطة حيث جاء في المرتبة الأولى عبارة "تتشر الجامعة ثقافة التخطيط الاستراتيجي من خلال اجتماعات ومناقشات وكتيبات وأدلة وإرشادات" بدرجة موافقة كبيرة، تظهر النتيجة الرغبة والاستعداد لممارسة التخطيط الاستراتيجي، حيث لا يمكن أن تحقق الجامعة أهداف التخطيط الاستراتيجي إلا بمشاركة الجميع من قمة الهرم إلى أسفله وهذا لن يتأتى إلا بنشر الوعي والثقافة بعملية التخطيط الاستراتيجي من أجل تكوين قنوات واتجاهات إيجابية، وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "تعقد إدارة الجامعة للعاملين برامج تدريبية في مجال التخطيط الاستراتيجي" بدرجة متوسطة، وقد يعلل ذلك نتيجة للتكاليف المالية التي قد يترتب على تنفيذ هذه البرامج، وقد يكون بسبب اعتقاد إدارة الجامعة بأن أغلب الموظفين في الجامعة هم من الفئة المثقفة والمتعلمة ويمتلكون الخبرات والمهارات اللازمة التي تمكنهم من المساهمة في نجاح الخطة الاستراتيجية للجامعة.

٣. محور رؤية الجامعة

حيث يظهر الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور رؤية الجامعة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور رؤية الجامعة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تضع الجامعة رؤية واضحة تسيّر نحوها.	3.91	1.075	كبيرة
٢	تتسم الرؤية بأنها موجهة نحو الإشراف المستقبلي.	3.88	1.094	كبيرة
٣	تحرص الجامعة على كسب ثقة الطلبة في رؤيتها.	3.81	.968	كبيرة
٤	تعمل رؤية الجامعة على الريادة في تقديم الخدمات التعليمية.	3.72	1.078	كبيرة
٥	تحرص الجامعة على كسب ثقة المجتمع المحيط بها في رؤيتها.	3.69	1.152	كبيرة
٦	تركيز الرؤية على الجودة لكسب ثقة سوق العمل.	3.68	1.094	كبيرة
٧	تحرص الجامعة على الريادة في تأهيل الخريجين لسوق العمل.	3.66	1.106	كبيرة
٨	تسعى الجامعة لتحديث الأساليب والتقنيات مواكبة لتطور التعليم.	3.62	1.076	كبيرة
٩	تضع الجامعة جدولاً زمنياً لتحقيق رؤيتها.	3.60	1.123	كبيرة
١٠	يتم قياس الرؤية بمقدار التقدم الذي تحرزه الجامعة.	3.55	1.100	كبيرة
١١	تركز الرؤية على الإبداع والابتكار.	3.53	1.160	كبيرة
١٢	تواكب الرؤية التطور في أساليب الإدارة الحديثة.	3.51	1.127	كبيرة
١٣	تقود الرؤية عملية التغيير الإداري إلى الوضع المأمول الجامعة.	3.48	1.084	كبيرة
المجموع الكلي		3.66	.958	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (٨) أن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لعبارات محور رؤية الجامعة كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة حيث جاء في المرتبة الأولى عبارة "تضع الجامعة رؤية واضحة تسيّر نحوها" بدرجة موافقة كبيرة، وقد يفسر ذلك نتيجة لمعرفة إدارة الجامعة وإدراكها بأن الرؤية تمثل الصورة المرغوبة لمستقبل الجامعة وتمثل الطموحات والآمال والتوجهات المراد تحقيقها، وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "تقود الرؤية عملية التغيير الإداري إلى الوضع المأمول الجامعة"

بدرجة كبيرة، وأن هذه النتيجة تعتبر مؤشر إيجابي تشير إلى حرص إدارة الجامعة على أن تنتم الخطة الاستراتيجية بمواكبة المتغيرات الحديثة في مجال الإدارة وما يتصل بها من مفاهيم كالحداثة والعولمة.. وبالتالي الابتعاد عن النمط التقليدي أو الروتين في إعداد وتنفيذ الخطة والذي قد يعرقل تحقيق أهدافها.

٤. محور رسالة الجامعة

حيث يظهر الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور رسالة الجامعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور رسالة الجامعة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تتسم الرسالة بالوضوح ودقة التعبير.	3.98	.970	كبيرة
٢	تتسم الرسالة بالمرونة والتكيف.	3.82	1.026	كبيرة
٣	تلبى الرسالة حاجة المجتمع من الكفاءات المؤهلة في المجالات المتصلة بدارستهم.	3.81	.938	كبيرة
٤	تتسم رسالة الجامعة للتحويل إلى خطط وسياسات وبرامج عمل واضحة.	3.74	1.047	كبيرة
٥	تحفز الرسالة العمل والإبداع للعاملين داخل الجامعة.	3.68	1.146	كبيرة
٦	تعمق الرسالة الرؤية المتكاملة والنظرة طويلة الأجل لدى أعضاء الهيئة التدريسية.	3.60	1.114	كبيرة
٧	تعد الجامعة الطلاب على مستوى عال من الكفاءة.	3.58	1.063	كبيرة
	المجموع الكلي	3.74	.932	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (٩) أن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لعبارات محور رسالة الجامعة كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة حيث جاء في المرتبة الأولى عبارة "تتسم الرسالة بالوضوح ودقة التعبير" بدرجة موافقة كبيرة، وقد يفسر ذلك نتيجة لأهمية الرسالة كونها تعبر عن سبب وجود المؤسسة وتبرز الخصائص المميزة لها، كما أن وضوح الرسالة ومرونتها مهم لتوجيه الجهود، وإعطاء تصور واضح لطبيعة العمل، وتفعيل التعامل بين الأطراف الداخلية والخارجية وتعزيز الانتماء للمؤسسة وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "تعد الجامعة الطلاب على مستوى عال من الكفاءة" بدرجة كبيرة، وقد يعلل ذلك لأن أعضاء هيئة التدريس والطلاب يمثلون أحد الأركان الأساسية للجامعة وأعمدتها وبالتالي فكلما كان أعضاء هيئة التدريس على قناعة

وإيمان برسالة الجامعة أثر ذلك وبصورة مباشرة على أدائهم واتسمت مخرجات الجامعة (الطلاب) بدرجة عالية من الكفاءة والجودة.

٥. محور قيم الجامعة

حيث يظهر الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور قيم الجامعة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة الدور بالنسبة لفقرات محور قيم الجامعة مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تنتمي الجامعة قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب الجامعة والمجتمع من خلال المناهج والأنشطة التي تقدمها الجامعة.	4.00	.919	كبيرة
٢	ترسخ الجامعة المبادئ والقيم لدى الطلاب وربطهم بحضارة أمتهم.	3.88	.963	كبيرة
٣	تلتزم الجامعة بالقوانين والأنظمة المنصوص عليها من وزارة التعليم العالي.	3.87	1.071	كبيرة
٤	تركز قيم الجامعة على الجودة في الأداء والمخرجات.	3.85	1.078	كبيرة
٥	تدعم قيم الجامعة التميز والإبداع.	3.83	1.048	كبيرة
٦	تحقق قيم الجامعة التكامل في شخصية الطلاب روحياً وعقلياً واجتماعياً.	3.80	.964	كبيرة
٧	تحرص الجامعة على مراعاة الشفافية في تحقيق أهدافها.	3.50	1.152	كبيرة
	المجموع الكلي	3.82	.926	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (١٠) أن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لعبارات محور قيم الجامعة كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة حيث جاءت في المرتبة الأولى عبارة "تنتمي الجامعة قيم المواطنة الصالحة لدى طلاب الجامعة والمجتمع من خلال المناهج والأنشطة التي تقدمها الجامعة". بدرجة موافقة كبيرة، وقد يفسر ذلك نتيجة لأن الجامعة لا تقتصر دورها وتركيزها على الجانب الأكاديمي فقط لكنها أيضاً تحمل رسالة سامية تهدف إلى غرس القيم وترسيخ المبادئ الوطنية والثقافية والدينية لطلابها، كونها تضم شريحة من أبناء هذا الوطن وهم في طور الإعداد والتأهيل والتدريب والتعليم، وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "تحرص الجامعة على مراعاة الشفافية في تحقيق أهدافها" بدرجة كبيرة، وقد يفسر ذلك نظراً لأن شفافية الأهداف يعني

واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة ... منى الهنائية

وضوحها وسهولة فهمها وبعدها عن الغموض أو التأويل الخاطئ وهذا بدوره يساعد على تقبل العاملين لها والحرص على تنفيذها.

٦. محور التحليل البيئي

حيث يظهر الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور التحليل البيئي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور التحليل البيئي مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	توفر الجامعة عدداً كافياً من قاعات التدريس والمختبرات اللازمة.	3.71	0.967	كبيرة
٢	تقوم الجامعة بتحليل البيئة الخارجية للتعرف إلى المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في مستقبل الجامعة.	3.61	1.059	كبيرة
٣	تستفيد الجامعة من نقاط القوة لدعم مستوى جودة الأداء بالجامعة.	3.58	1.054	كبيرة
٤	تحليل البيئة الداخلية بهدف تحديد نقاط القوة التي تمثل القدرات والإمكانات الذاتية للجامعة التي تميزها من غيرها.	3.55	1.065	كبيرة
٥	تستخدم الجامعة قواعد وبيانات ومعلومات دقيقة في وضع الخطط.	3.55	1.009	كبيرة
٦	تهتم الجامعة بوضع بدائل استراتيجية مناسبة.	3.49	1.093	كبيرة
٧	توفر الجامعة عدداً كافياً من الأكاديميين والإداريين في كافة التخصصات.	3.48	1.029	كبيرة
٨	تحليل البيئة الداخلية بهدف تحديد نقاط الضعف والتي تمثل القيود وأوجه القصور الذاتية التي يمكن أن تعوق تحقيق الجامعة للرؤية والرسالة والأهداف.	3.47	1.019	كبيرة
٩	تتيح الجامعة فرصة المشاركة للعاملين بالجامعة الجوانب المؤثرة في سير العمل.	3.46	1.101	كبيرة
١٠	تضع الجامعة خطة لعلاج جوانب الضعف للارتقاء بمستوى الأداء.	3.46	1.083	كبيرة
١١	تتكيف الجامعة مع المتغيرات الطارئة.	3.35	1.046	متوسطة
	المجموع الكلي	3.52	0.940	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (١١) أن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لعبارات محور التحليل البيئي كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة والمتوسطة حيث جاء في المرتبة الأولى عبارة "توفر الجامعة عدداً كافياً من قاعات التدريس والمختبرات اللازمة" بدرجة موافقة كبيرة، وقد يعزى ذلك لأن دراسة الجامعة لمجموعة لمتغيرات والموارد الموجودة في بيئتها الداخلية والتي تؤثر تأثيراً



مباشراً على أداؤها كقاعات التدريس والمختبرات يساعدها بصورة مباشرة في السيطرة عليها أو تعديلها أو تغييرها بدرجة أفضل، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الشويخ (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى وجود علاقة بين التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني وتوافر الموارد المالية لتطوير عملية التخطيط الاستراتيجي وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "تتكيف الجامعة مع المتغيرات الطارئة." بدرجة متوسطة، وقد يعلل ذلك نتيجة لكثرة التحديات والمتغيرات التي تفرضها البيئة الخارجية والداخلية نتيجة لما يحدث من تطورات ومستجدات متسارعة ومتلاحقة على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

٧. محور أهداف الاستراتيجية

حيث يظهر الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور أهداف الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور أهداف الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تسعى الجامعة بأن تكون مؤسسة تعليمية متميزة في سلطنة عُمان	3.95	.923	كبيرة
٢	يضمن التخطيط الاستراتيجي ميزة تنافسية مستدامة	3.78	1.037	كبيرة
٣	يساعد التنفيذ الفعال للخطط الاستراتيجية للجامعة في تحقيق الأهداف المحددة.	3.73	1.067	كبيرة
٤	تضع الجامعة خطة وجدولاً زمنياً لتحقيق أهداف الجامعة	3.72	1.023	كبيرة
٥	تحقق الجامعة أهداف وغايات مقبولة للمجتمع الخارجي.	3.70	.960	كبيرة
٦	تضع الجامعة الأهداف بالاشتراك مع فريق من العاملين والمعنيين بالجامعة	3.66	1.053	كبيرة
٧	تصاغ الجامعة أهدافاً تتسم بالشمولية والوضوح لجوانب التطوير المطلوب لمجتمع الجامعة الداخلي والخارجي.	3.65	1.017	كبيرة
٨	تضع الجامعة أهدافاً تتسم بالمرونة تسمح بالتعديل وفق للمتغيرات الطارئة	3.59	1.053	كبيرة
٩	تتسم أهداف الجامعة بالواقعية والقابلية للتطبيق وتحفيز الأفراد على الأداء المتميز.	3.57	1.081	كبيرة
	المجموع الكلي	3.70	.915	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (١٢) أن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لعبارات محور أهداف الاستراتيجية كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة حيث جاء في المرتبة الأولى عبارة "تسعى الجامعة بأن تكون مؤسسة تعليمية متميزة في سلطنة عُمان". بدرجة موافقة كبيرة، وقد يعزى لأن هذه الأهداف التي تتضمنها الخطة الاستراتيجية للجامعة تعتبر أهداف عامة رسمية طويلة الأجل تمثل النتائج النهائية التي ترغب الجامعة في تحقيقها وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "تتسم أهداف الجامعة بالواقعية والقابلة للتطبيق وتحفيز الأفراد على الأداء المتميز" بدرجة كبيرة، وقد يفسر ذلك لإدراك الجامعة بأن اتصاف الأهداف الاستراتيجية بالموضوعية والمنطقية والواقعية والمرونة والوضوح يساعد الموظفين على فهمها وتقبلها ويجعل من اليسير تطبيقها.

٨. محور تنفيذ الخطة الاستراتيجية

حيث يظهر الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور تنفيذ الخطة الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور تنفيذ الخطة الاستراتيجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تمارس إدارة الجامعة دوراً رقابياً على تنفيذ الخطة الاستراتيجية.	3.72	1.023	كبيرة
٢	يتم توفير المواد اللازمة لعملية التخطيط الاستراتيجي	3.49	1.038	كبيرة
٣	تدريب الجامعة للعاملين تبعاً لاحتياجات ومهام الخطط الجديدة.	3.26	1.021	متوسطة
٤	تسيطر المركزية على عملية التخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات.*	2.18	.958	قليلة
	المجموع الكلي	3.16	.620	متوسطة

*عبارة سالبة أعيد ترميزها

يتضح من خلال الجدول (١٣) أن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لعبارات محور تنفيذ الخطة الاستراتيجية كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة والمتوسطة والقليلة حيث جاء في المرتبة الأولى عبارة "تمارس

إدارة الجامعة دوراً رقابياً على تنفيذ الخطة الاستراتيجية" بدرجة موافقة كبيرة، وقد يعلل ذلك نظراً لأهمية عملية الرقابة من أجل فرض السيطرة التنظيمية المستمرة على تطبيق الخطة الاستراتيجية بصورة فعالة وبما يضمن تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها دون هدر، وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة "تسيطر المركزية على عملية التخطيط الاستراتيجي واتخاذ القرارات" بدرجة قليلة، وقد يعلل ذلك نتيجة لوجود بعض الممارسات الإدارية التي ما زالت تتبع الأسلوب البيروقراطي في تنفيذ الأعمال واتخاذ القرارات وربما يكون ذلك راجع لضعف ثقة بعض المسؤولين في قدرات العاملين.

٩. محور تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها

حيث يظهر الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة بالنسبة لفقرات محور تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	تضع الجامعة أنظمة وتعليمات تتعلق بعملية المتابعة والتقييم.	3.70	1.046	كبيرة
٢	تتابع الجامعة التطورات التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية المؤثرة في عملية التخطيط الاستراتيجي.	3.63	1.057	كبيرة
٣	يدعم التخطيط الاستراتيجي أداء رؤساء الأقسام في تحسين العملية الأكاديمية.	3.59	1.089	كبيرة
٤	تسعى الجامعة على تطوير قدرات العاملين وتحسينها وتمييزها في مجال التخطيط الاستراتيجي.	3.59	1.132	كبيرة
٥	يلتزم العاملون بالفرص التدريبية المقدمة من إدارة الجامعة في مجال التخطيط الاستراتيجي.	3.52	1.000	كبيرة
٦	تقدم الجامعة تغذية راجعة مستمرة للعاملين حول نتائج التخطيط الاستراتيجي	3.29	1.184	متوسطة
	المجموع الكلي	3.55	.977	كبيرة

يتضح من خلال الجدول (١٤) أن درجة موافقة عينة الدراسة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية بالنسبة لعبارات محور تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها كانت ضمن درجة الموافقة الكبيرة والمتوسطة حيث جاء في المرتبة الأولى عبارة تضع الجامعة أنظمة وتعليمات تتعلق

بعملية المتابعة والتقييم" بدرجة موافقة كبيرة، وتعلل هذه النتيجة لأن هذه الإجراءات التي تقوم بها الجامعة لتقويم ومتابعة الخطة تمثل مرحلة في غاية الأهمية لأنها تنطوي على مراقبة وتقييم وضبط الخطة الاستراتيجية ومتابعة التقدم في الأداء أثناء تنفيذ الخطة ومقارنة الأداء الفعلي وفي المرتبة الأخيرة جاءت عبارة " تقدم الجامعة تغذية راجعة مستمرة للعاملين حول نتائج التخطيط الاستراتيجي" بدرجة متوسطة، وقد يعلل ذلك نتيجة لصعوبة تقديم تغذية راجعة دورية ومستمرة لجميع العاملين في الجامعة بسبب كثرة عددهم واختلاف تخصصاتهم ومهام عملهم.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

والذي ينص على التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية والكلية؟
من أجل الإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة واختبار تحليل التباين الأحادي ONE Way Anova لمتغيري الرتبة الأكاديمية والكلية.

١. متغير النوع الاجتماعي

حيث يوضح الجدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المحاور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
إعداد التخطيط الاستراتيجي	ذكور	80	3.43	.901	103	1.46	0.14	غير داله
	إناث	25	3.73	.853				
رؤية الجامعة	ذكور	80	3.60	.958	103	1.24	0.21	غير داله
	إناث	25	3.87	.948				
رسالة الجامعة	ذكور	80	3.71	.939	103	0.67	0.50	غير داله
	إناث	25	3.85	.921				
قيم الجامعة	ذكور	80	3.78	.919	103	0.73	0.46	غير داله

داله				956	3.94	25	إناث	
غير				946	3.49	80	ذكور	التحليل البيئي
داله	0.56	0.57	103	931	3.61	25	إناث	
غير				930	3.65	80	ذكور	أهداف
داله	0.25	1.15	103	856	3.89	25	إناث	الاستراتيجية
غير				623	3.14	80	ذكور	تنفيذ الخطة
داله	0.56	0.58	103	620	3.23	25	إناث	الاستراتيجية
غير				937	3.49	80	ذكور	تقويم الخطة
داله	0.26	1.11	103					الاستراتيجية
				1.093	3.74	25	إناث	ومتابعاتها

يتضح من خلال الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي في جميع محاور أداة الدراسة حيث كان مستوى الدلالة في هذه المحاور أكبر من (٠,٠٥) مما يعنى تقارب آراء عينة الدراسة من العاملين الذكور والإناث بجامعة نزوى لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي، وقد يفسر ذلك نتيجة لتشبه إجراءات العمل وطبيعته لدى كل من الذكور والإناث باعتبار إن الجميع يعملون في نفس المؤسسة التعليمية.

٢. متغير المؤهل العلمي

حيث يوضح الجدول رقم (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

جدول (١٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
إعداد التخطيط	دكتوراه	78	3.52	.949	103	0.25	0.80	غير داله
الاستراتيجي	ماجستير	27	3.47	.732				
رؤية الجامعة	دكتوراه	78	3.67	.978	103	0.10	0.91	غير داله
	ماجستير	27	3.65	.916				
رسالة الجامعة	دكتوراه	78	3.77	.945	103	0.44	0.65	غير داله
	ماجستير	27	3.67	.909				
قيم الجامعة	دكتوراه	78	3.87	.915	103	1.01	0.31	غير داله

واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة ... منى الهنائية

ماجستير	27	3.66	.957				
دكتوراه	78	3.54	.956				
ماجستير	27	3.45	.905	103	0.42	0.67	غير داله
دكتوراه	78	3.73	.941	103	0.54	0.58	غير داله
ماجستير	27	3.62	.846	103	0.35	0.72	غير داله
دكتوراه	78	3.15	.643	103	0.01	0.99	غير داله
ماجستير	27	3.20	.559				
دكتوراه	78	3.55	.958	103	0.01	0.99	غير داله
ماجستير	27	3.5556	1.04799				

يتضح من خلال الجدول (١٦) عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في جميع محاور أداة الدراسة حيث كان مستوى الدلالة في هذه المحاور اكبر من (٠,٠٥) مما يعنى تقارب آراء عينة الدراسة من العاملين بجامعة نزوى من حملة مؤهل الماجستير وحملة مؤهل الدكتوراه لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي، وقد يعزى ذلك نتيجة لتشابه وتقارب بيئة وظروف العمل لدى جميع العاملين في الجامعة بغض النظر عن مؤهلهم العلمي، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة المجالي وسمارة (٢٠١٤) والتي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مسؤولي جامعة مؤتة بالأردن لعمليات التخطيط الاستراتيجي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ومن جهة أخرى فقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العبري (٢٠١٥) والتي كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عُمان للتخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير المؤهل الدراسي وجاءت جميعها لصالح الأفراد الذين يحملون مؤهل الماجستير.

٣. متغير سنوات الخبرة

حيث يوضح الجدول رقم (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.



جدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T-test لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
إعداد التخطيط الاستراتيجي	1-8	37	3.63	.942	103	1.08	0.28	غير داله
	أكثر من 8	68	3.43	.867				
رؤية الجامعة	1-8	37	3.64	1.075	103	0.18	0.85	غير داله
	أكثر من 8	68	3.68	.896				
رسالة الجامعة	1-8	37	3.72	1.045	103	0.17	0.86	غير داله
	أكثر من 8	68	3.75	.873				
قيم الجامعة	1-8	37	3.86	.984	103	0.33	0.73	غير داله
	أكثر من 8	68	3.80	.899				
التحليل البيئي	1-8	37	3.59	.980	103	0.60	0.54	غير داله
	أكثر من 8	68	3.48	.922				
أهداف الاستراتيجية	1-8	37	3.75	.991	103	0.39	0.69	غير داله
	أكثر من 8	68	3.68	.877				
تنفيذ الخطة الاستراتيجية	1-8	37	3.23	.679	103	0.84	0.39	غير داله
	أكثر من 8	68	3.1287	.58828				
تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها	1-8	37	3.6577	1.01299	103	0.77	0.44	غير داله
	أكثر من 8	68	3.5025	.96045				

يتضح من خلال الجدول (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة في جميع محاور أداة الدراسة حيث كان مستوى الدلالة في هذه المحاور اكبر من (٠,٠٥) مما يعنى تقارب أراء عينة الدراسة من العاملين بجامعة نزوى على اختلاف سنوات الخبرة لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن تطبيق التخطيط الاستراتيجي لا يعتمد على الخبرة بقدر ما يعتمد على إتباع الطرق الصحيحة والسليمة في تطبيقه، مع وجود الرغبة وتوفير الإمكانيات اللازمة وتهيئة البيئة المناسبة لتطبيق التخطيط الاستراتيجي، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة المجالي وسمارة (٢٠١٤) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مسؤولي جامعة مؤتة بالأردن لعمليات التخطيط

واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة ... منى الهنائية

الاستراتيجي تبعاً لمتغير الخبرة، ومن جهة أخرى فقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العبري (٢٠١٥) والتي أوضحت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة إدارات معاهد العلوم الإسلامية بسلطنة عُمان للتخطيط الاستراتيجي تعزى لمتغير الخبرة ولصالح الخبرة المتوسطة.

٤. متغير الرتبة الأكاديمية

حيث يوضح الجدول رقم (١٨) اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

جدول (١٨): اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إعداد التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات	9.797	3	3.266	4.482	.01*
	داخل المجموعات	73.588	101	.729		
	المجموع الكلي	83.385	104			
رؤية الجامعة	بين المجموعات	8.221	3	2.740	3.170	.03*
	داخل المجموعات	87.304	101	.864		
	المجموع الكلي	95.526	104			
رسالة الجامعة	بين المجموعات	7.277	3	2.426	2.945	.04*
	داخل المجموعات	83.182	101	.824		
	المجموع الكلي	90.459	104			
قيم الجامعة	بين المجموعات	4.363	3	1.454	1.730	.16
	داخل المجموعات	84.883	101	.840		
	المجموع الكلي	89.246	104			
التحليل البيئي	بين المجموعات	5.494	3	1.831	2.140	.10
	داخل المجموعات	86.416	101	.856		
	المجموع الكلي	91.909	104			
أهداف الاستراتيجية	بين المجموعات	4.587	3	1.529	1.871	.13
	داخل المجموعات	82.558	101	.817		
	المجموع الكلي	87.145	104			
تنفيذ الخطة الاستراتيجية	بين المجموعات	1.381	3	.460	1.201	.31
	داخل المجموعات	38.702	101	.383		
	المجموع الكلي	40.083	104			



تقويم الخطة	بين المجموعات	3.468	3	1.156		
الاستراتيجية	داخل المجموعات	95.856	101	.949	1.218	.30
ومتابعاتها	المجموع الكلي	99.324	104			

*داله عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير المسمى الرتبة الأكاديمية في محاور (إعداد التخطيط الاستراتيجي-رؤية الجامعة-رسالة الجامعة) حيث كان مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥) بينما لم تكن هنالك فروقا إحصائية في بقية المحاور الأخرى، ومن اجل معرفة مصدر الفروق في تلك المحاور الثلاثة تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية من خلال جدول رقم (١٩).

جدول (١٩): اختبار LSD للمقارنات البعدية لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير المسمى الرتبة الأكاديمية لمحاور (إعداد التخطيط الاستراتيجي-رؤية الجامعة-رسالة الجامعة) تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المحاور	الرتبة الأكاديمية	المتوسط الحسابي	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ دكتور
إعداد التخطيط الاستراتيجي	محاضر	3.58	-	-	-	-
	أستاذ مساعد	3.30	-	-	-	0.008*
	أستاذ مشارك	3.19	-	-	-	0.001*
	أستاذ دكتور	4.00	-	-	-	-
رؤية الجامعة	محاضر	3.70	-	-	-	-
	أستاذ مساعد	3.49	-	-	-	0.002*
	أستاذ مشارك	3.39	-	-	-	0.004*
	أستاذ دكتور	4.13	-	-	-	-
رسالة الجامعة	محاضر	3.77	-	-	-	-
	أستاذ مساعد	3.46	-	-	-	0.009*
	أستاذ مشارك	3.57	-	-	-	0.015*
	أستاذ دكتور	4.18	-	-	-	-

*داله عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول (١٩) أن الفروق الإحصائية بالنسبة لمحاور (إعداد التخطيط الاستراتيجي-رؤية الجامعة-رسالة الجامعة) كانت بين العينة من الرتبة الأكاديمية أستاذ مشارك وأستاذ مساعد من جهة والعينة من الرتبة الأكاديمية أستاذ دكتور من جهة أخرى ومن خلال المتوسط الحسابي يتضح إن الفروق لصالح العينة من أصحاب الرتبة الأكاديمية أستاذ دكتور، وقد يعني ذلك إن عينة الدراسة من الرتبة الأكاديمية أستاذ دكتور ترى إن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى أكثر من العينة أصحاب الرتبة الأكاديمية أستاذ مشارك والرتبة الأكاديمية أستاذ مساعد، ولم تكن هنالك فروقا إحصائية بين الرتب الأكاديمية الأخرى، وقد يعزى ذلك لأن أصحاب الرتبة الأكاديمية أستاذ دكتور ينظرون بواقعية أكثر لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة نتيجة لخبرتهم وإنجازاتهم الأكاديمية، وربما لأن إدارة الجامعة ترجع إليهم بدرجة أكبر لأخذ آرائهم ومقترحاتهم في عملية التخطيط الاستراتيجي نظراً لمكانتهم العلمية وبالتالي تكونت لديهم خبرة أكبر حول إمكانات الجامعات والمتغيرات الداخلية والخارجية المؤثر على عملية التخطيط الاستراتيجي، وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة في هذا الجزء من النتائج مع دراسة بدرخان (٢٠١٦) والتي كشفت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية.

٥. متغير الكلية

حيث يوضح الجدول رقم (٢٠) اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير الكلية.

جدول (٢٠): اختبار تحليل التباين الأحادي لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعا لمتغير الكلية

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إعداد التخطيط الاستراتيجي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	9.798 73.587 83.385	4 100 104	2.449 .736	3.329	*.01
رؤية الجامعة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	9.910 85.616 95.526	4 100 104	2.477 .856	2.894	.03*
رسالة الجامعة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	7.405 83.054 90.459	4 100 104	1.851 .831	2.229	.07
قيم الجامعة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	10.307 78.939 89.246	4 100 104	2.577 .789	3.264	.02*
التحليل البيئي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	8.698 83.211 91.909	4 100 104	2.175 .832	2.613	.04*
أهداف الاستراتيجية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	6.935 80.210 87.145	4 100 104	1.734 .802	2.162	.07
تنفيذ الخطة الاستراتيجية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	1.750 38.333 40.083	4 100 104	.438 .383	1.141	.34
تقويم الخطة الاستراتيجية ومتابعتها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع الكلي	6.627 92.696 99.324	4 100 104	1.657 .927	1.787	.13

*دالته عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة ... منى الهنائية

يتضح من خلال الجدول (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير الكلية في محاور (إعداد التخطيط الاستراتيجي- رؤية الجامعة- قيم الجامعة - التحليل البيئي) حيث كان مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥) بينما لم تكن هنالك فروقا إحصائية في بقية المحاور الأخرى، ومن أجل معرفة مصدر الفروق في تلك المحاور الأربعة تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية من خلال جدول رقم (٢١).

جدول (٢١): اختبار LSD للمقارنات البعدية لواقع تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى بسلطنة عُمان من وجهة نظر الهيئة الأكاديمية تبعاً لمتغير الكلية لمحاور (إعداد التخطيط الاستراتيجي- رؤية الجامعة- قيم الجامعة- التحليل البيئي) تبعاً لمتغير الكلية

المحاور	الكلية	المتوسط الحسابي	العلوم والآداب	الاقتصاد والإدارة	الهندسة والعمارة	الصيدلة والتمريض	معهد التأسيس
إعداد التخطيط الاستراتيجي	العلوم والآداب والاقتصاد والإدارة	3.28	-	-	-	0.002*	-
	الهندسة والعمارة	3.60	-	-	-	-	-
	الصيدلة والتمريض	3.24	-	-	-	0.003*	-
	معهد التأسيس	4.13	-	-	-	-	-
	العلوم والآداب والاقتصاد والإدارة	3.38	-	-	-	0.012*	-
رؤية الجامعة	العلوم والآداب والاقتصاد والإدارة	3.51	-	-	-	0.015*	-
	الهندسة والعمارة	3.87	-	-	-	-	-
	معهد التأسيس	3.42	-	-	-	0.011*	-

-	-	-	-	-	4.22	الصيدلة والتمريض	
-	0.006*	-	-	-	3.35	معهد التأسيس	
-	-	-	-	-	3.90	العلوم والآداب	
-	-	-	-	-	3.99	الاقتصاد والإدارة	
-	0.032*	-	-	-	3.61	الهندسة والعمارة	قيم الجامعة
-	-	-	-	-	4.26	الصيدلة والتمريض	
-	0.001*	-	-	-	3.27	معهد التأسيس	
-	-	-	-	-	3.44	العلوم والآداب	
-	-	-	-	-	3.69	الاقتصاد والإدارة	
-	-	-	-	-	3.41	الهندسة والعمارة	التحليل البيئي
-	0.003*	-	-	-	3.99	الصيدلة والتمريض	
-	-	-	-	-	3.06	معهد التأسيس	

*دالته عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال الجدول (٢١) أن الفروق الإحصائية بالنسبة لمحاور (إعداد التخطيط الاستراتيجي- رؤية الجامعة- قيم الجامعة- التحليل البيئي) كانت بين العينة من كلية الصيدلة والتمريض من جهة والعينة من كليات العلوم والآداب والهندسة والعمارة ومعهد التأسيس من جهة أخرى ومن خلال المتوسط الحسابي يتضح أن الفروق لصالح العينة من أصحاب كلية الصيدلة والتمريض، وقد يعني ذلك إن عينة

الدراسة من كلية الصيدلة والتمريض ترى إن درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في جامعة نزوى أكثر من العينة لكليات العلوم والآداب والهندسة والعمارة ومعهد التأسيس، ولم تكن هنالك فروقا إحصائية بين الكليات الأخرى، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أصحاب كلية الصيدلة والتمريض يرون في هذا التخصص أنه من التخصصات المطلوبة والمرغوب فيه بدرجة أكبر عن غيره من التخصصات الأخرى في الجامعة بسبب أن الخريجين يجدون فرص أكبر للالتحاق بالوظيفة نتيجة لحاجة سوق العمل إليه، وبالتالي فأن مسار التخطيط الاستراتيجي في هذا التخصص تكون أكثر وضوح كما إن رضا المستفيد تكون أكبر مقارنة بالتخصصات الأخرى والتي قد يصادف فيها صعوبة في عملية التحليل البيئي وما يتصل بها من مخاطر نابعة من البيئة الخارجية وخاصة ما يتعلق بسوق العمل، وهذه العملية متداخلة لها صلة مباشرة بعملية التخطيط الاستراتيجي لأنها تؤثر بدرجة كبيرة في المخرجات النهائية، ويتبين أن نتائج هذه الدراسة اتفقت في هذا الجزء من النتائج مع نتائج دراسة جرار (٢٠١٢) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع ممارسة عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بأعمال إدارية تعزى لمتغير نوع الكلية.

التوصيات والبحوث المقترحة:

التوصيات:

١. بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحثة توصي بالآتي:
تعزيز وتشجيع العاملين في الجامعة للاستمرار بهذه الدرجة الكبيرة في تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعة.
٢. إلقاء المزيد من العناية والتركيز على مرحلة تنفيذ الخطة الاستراتيجية، وضرورة الاستفادة من إمكانيات وخبرات أصحاب الرتب الأكاديمية الأعلى مثل رتبة أستاذ دكتور في مجال إعداد وتطبيق الخطة الاستراتيجية وإشراكهم في عملية التخطيط الاستراتيجي للبرامج التدريبية.
٣. تقديم المزيد من البرامج التدريبية التي تعني بتنمية مهارات وقدرات العاملين في الجامعة على تطبيق الخطة الاستراتيجية تبعاً لاحتياجات ومهام الخطط الجديدة.

٤. ضرورة وضع الجامعة لخطط استراتيجية بديلة من أجل تكيف الجامعة مع المتغيرات الطارئة.

البحوث المقترحة:

تقترح الباحثة القيام بالبحوث الآتية:

١. بناء أنموذج للتخطيط الاستراتيجي للتعليم العالي في سلطنة عُمان في ضوء المعايير العالمية للجودة الشاملة.

٢. إجراء دراسة حول فاعلية التخطيط الاستراتيجي ودوره في الارتقاء بالنظم التعليمية في الجامعة.

قائمة المراجع

المراجع العربية

بدرخان، سوسن سعد الدين. (٢٠١٦). واقع التخطيط الاستراتيجي التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة. جامعة عمان الأهلية. المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي.

جرار، أماني غازي (٢٠١٢). واقع عملية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الذين يقومون بأعمال إدارية. مجلة اتحاد الجامعات العربية. (٦٠)، ٢١٧-٢٤٢، تم استرجاعه من search.shamaa.org بتاريخ ٢٣/١٢/٢٠١٨م

جعفر، يوسن إبراهيم. (٢٠١٧). أثر التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات دراسة تطبيقية: المؤسسات العامة في منطقة ضواحي القدس. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، ٢١ (١). (٢٩٣-٣٢٤).

الحوسني، محمد بن شامس. (٢٠٠٩). درجة تطبيق مراحل عملية التخطيط الاستراتيجي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. دراسات العلوم التربوية. ٣٦، (٢٢٧-٢٤٤).

الدوري، زكريا (٢٠٠٥). الإدارة الاستراتيجية مفاهيم وعمليات وحالات دراسية. دار اليازوري العلمية: الأردن.

شرف، سمير، عامر، وليد، عطبرة، عبيد. (٢٠١٠). دور التخطيط الاستراتيجي في تطوير مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية ومعوقات تطبيقه، جامعة تشرين أنموذجاً. مجلة تشرين للبحوث والدراسات العلمية (سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية)-سوريا، ٣٢ (٤)، ٦٩-٩٣.

الشويخ، عاطف عبد الحميد عثمان. (٢٠٠٧). واقع التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم التقني في محافظات غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة.

العارف، نادية (٢٠٠١)، التخطيط الاستراتيجي. العولمة الدار الجامعية: مصر.

العجمي، هادي راشد. (٢٠١٠). واقع التخطيط الاستراتيجي في جامعة الملك فيصل والصعوبات التي تواجهه من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. رسالة دكتوراه، غير منشورة. جامعة اليرموك.

عقلان، أفراح محمد محسن. (٢٠٠٩). التخطيط الاستراتيجي لتطوير الإشراف التربوي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

العلوي، خلفان بن سالم بن خميس. (٢٠١٢). تصور مقترح لتفعيل التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم الأساسي بالسلطنة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدول العربية.

الليمون، نواف عطية. (٢٠١٤). واقع التخطيط الاستراتيجي في مدارس التعليم العام في منطقة أبوظبي التعليمية. مجلة جامعة دمشق، ٣٠ (٢)، (٢٧٣-٣٠٦).

المجلس الأعلى للتخطيط. (٢٠١٢). مسقط. سلطنة عمان

مدبولي، محمد عبد الخالق. (٢٠٠١ م). "التخطيط المدرسي الاستراتيجي". مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

هاينز، ستيفن. (٢٠٠١ م). التخطيط الاستراتيجي الناجح. ط١، ترجمة تب توب لخدمات التعريب والترجمة، كوجان بيدج، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية

Guangkuan, Xie.(2013). *SEEKING A ROADMAP TO BECOMING WORLD CLASS: Strategic Planning at Peking University*. UNIVERSITY OF CALIFORNIA, BERKELEY.

Richards, C.(2009). *New Paradigm: Strategies for Succession Planning In Higher Education*. Ph D dissertation.



الإشراف التربوي (الواقع والتحديات) **Educational Supervision (Reality and Challenges)**

إعداد

نجاة محمد رمضان شرباتي
Najat Mohammad Ramadan Sharabati
طالبة دكتوراه في برنامج القيادة والإدارة التعليمية- جامعة القدس – فلسطين

د. محمد عوض شعيبات
Dr. Muhammad Awad Shuaibat
أستاذ مشارك / كلية العلوم التربوية - جامعة القدس – فلسطين

شريف رجب
Sharif Rajoub
طالب دكتوراه في برنامج القيادة والإدارة التعليمية - جامعة القدس –
فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.394992

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١٠ / ٢

قبول النشر: ٢٩ / ١٠ / ٢٠٢٤

شرباتي، نجاة محمد رمضان و شعيبات، محمد عوض و رجب، شريف (٢٠٢٤).
الإشراف التربوي (الواقع والتحديات) . *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*،
المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٧٠٩ - ٧٣٢.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

الإشراف التربوي (الواقع والتحديات)

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف واقع الإشراف التربوي وتحدياته في مديرية الخليل من وجهة نظر عينة من المشرفين التربويين. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي (دراسة حالة)، وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات، الملاحظات، وتحليل الوثائق. تألفت العينة القصدية من ١٢ مشرفاً تربوياً. أظهرت النتائج أن واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين يتجسد في ثلاثة محاور رئيسية: الإدارة التربوية، تطوير العملية التعليمية، والاتصال والتواصل. كما توصل تحليل البيانات إلى تحديد ثلاث مجموعات من التحديات التي تواجه الإشراف التربوي: التحديات الإدارية، تحديات الاتصال والتواصل، والتحديات السياسية والاقتصادية. وفي ضوء نتائج البحث، قدم الباحثون عدداً من التوصيات، من أبرزها ضرورة تعزيز الإشراف التربوي من خلال وضع رؤية واضحة وإطار منظم لدور المشرف التربوي، بالإضافة إلى منحه الصلاحيات المناسبة في عملية اتخاذ القرار.

الكلمات المفتاحية: مديرية الخليل، واقع الإشراف التربوي، دراسة حالة، تحديات الإشراف التربوي.

Abstract :

This study aimed to explore the reality and challenges of educational supervision in the Hebron Directorate from the perspective of a sample of educational supervisors. The study adopted a qualitative approach (case study), and data were collected using interviews, observations, and document analysis. The purposive sample consisted of 12 educational supervisors. The results showed that the reality of educational supervision from the supervisors' perspective is manifested in three main areas: educational administration, the development of the educational process, and communication. Data analysis also identified three groups of challenges facing educational supervision: administrative challenges, communication challenges, and political and economic challenges. In light of the research findings, the researchers provided several recommendations, most notably the necessity of enhancing

educational supervision by establishing a clear vision and organized framework for the role of the educational supervisor, in addition to granting them appropriate decision-making powers.

Keywords: Hebron Directorate, reality of educational supervision, case study, challenges of educational supervision.

المقدمة:

يعد المعلم أحد أهم عناصر عملية التعليم وبالتالي فإن معرفة كفايات المعلم لها أهمية خاصة، مما جعلها تحظى باهتمام الباحثين لسنوات طويلة، وبالنظر إلى حال المعلم فإننا نجد أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية والتي تصلح بصلاحيته وتنه بؤنه، وبلغه سكنر المعلم مهندس بشري يخطط ويصمم وينفذ ويقوم ولكن كل هذا يتم على أجسام بشرية لا تملك من أمرها شيء فالمعلم هو المشرف والموجه والمسهل والميسر وهو القدوة التي يقتدي به طالبه في كل شيء فينبغي عليه أن يكون نموذجاً يحتذى به، والكثير من الكتابات التربوية أكدت على أن إصلاح العملية التعليمية لن يتأتى إلا بإصلاح حال المعلم وتطوير نظم إعدادهم، وإمداد المعلم باستراتيجيات لتنمية التفكير ليكسبها لتلاميذه فيما بعد، وأن يمددهم بأدوات التفكير التي تمكنهم من أن يصبحوا قاندين لحياتهم بدل من أن يكونوا تابعين، (البعداني، ٢٠١٣) وبما أن المعلم يعد عنصر هام في المنظومة التربوية لدوره البارز في التأثير على المتعلم بشكل خاص والمجتمع بشكل عام كان لا بد للمؤسسة التربوية أن تعمل على إعداد معلمين وتدريبهم بما يتناسب مع كفاءاتهم العقلية ومهاراتهم الانسانية، حيث أن المجتمع يتطلع إلى التغيير الذي يواكب متطلبات عصر التطور والمعرفة الذي بدوره يتطلب تطويراً وتغييراً مستمراً في كفايات المعلمين وهذا التطور والتغيير لا يتحقق إلا بواسطة إشراف تربوي يهتم ويسعى لتنمية و تطوير كفايات المعلمين (عطوي، ٢٠٠١).

يعتبر الإشراف التربوي من العناصر الأساسية الهامة المكونة للنظام التربوي التي تهدف إلى تحسين العملية التعليمية و تطوير النظام التربوي بجوانبه المختلف (الخالدي ووهبه، ٢٠٠٢) حيث يرى ابراهيم (٢٠١٦) أن الإشراف التربوي مجموعة من الجهود التي تبذل من أجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وذلك من خلال مساعدة المعلمين على النمو المهني وإطلاق قدراتهم الكامنة، فالإشراف التربوي جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية والتربوية حيث يحتل مكانة عالية وبعد حلقة مهمة في سلسلة تنظيم التعليم، فمن خلاله توضع الخطط والسياسات

التعليمية موضع التنفيذ، ويعمل على توفير المناخ المناسب لجميع محاور العملية التعليمية لتحقيق الأهداف والغايات المرجوة (العمرى، ٢٠٢٠).

وانطلاقاً من دور الإشراف التربوي الهادف إلى تطوير المنظومة التعليمية بكامل عناصرها ، فقد برزت الحاجة إلى إعادة النظر في مجمل العمليات الإشرافية على مستوى الفكر والممارسة ، والبنى التنظيمية والهيكلية للإشراف التربوي وتطويرها ، بهدف التوصل إلى أداء رسالته في تطوير بيئة التعلم بكفاءة وفاعلية (الطعجان، ٢٠١٦).

على الرغم من الأهمية الكبرى التي يلعبها الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية والارتقاء بأداء المعلمين وبيئة التعلم، إلا أن هناك العديد من التحديات التي تعترض تطبيقه بفعالية. نتيجة لذلك، تبرز الحاجة الملحة إلى إعادة النظر في العمليات الإشرافية وتطويرها بما يتماشى مع التطورات التربوية الحديثة. ومن أجل ذلك ولأهمية الموضوع تمثلت مشكلة الدراسة في استكشاف واقع الإشراف التربوي والتحديات التي تواجهه، وذلك بهدف فهم العقبات التي تحد من قدرته على تحقيق رسالته في تطوير بيئة التعلم بفعالية وكفاءة، وتقديم توصيات تسهم في تحسين أدائه.

مبررات الدراسة :

من خلال عمل الباحثون في المجال التربوي ولأهمية الإشراف التربوي في تحسين وتطوير العملية التعليمية وبهدف دعم المعلمين وتوجيههم نحو أفضل الممارسات التربوية ورفع كفاءتهم العملية التعليمية ووقفاً عند التحديات التي يواجهها الإشراف التربوي حيث يعاني العديد من المشرفين التربويين من نقص الموارد المتاحة لتنفيذ خططهم بشكل فعال بالإضافة إلى عدم توفر تكنولوجيا مناسبة وأدوات حديثة تساهم في أداء مهامهم ، فقد قامت الدراسة الحالية للبحث في الإشراف التربوي : الواقع والتحديات .

اسئلة الدراسة :

تحدثت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية :

١. ما واقع الإشراف التربوي في مديرية الخليل ؟
٢. ما التحديات التي تواجه الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين في مديرية الخليل ؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة الى:

١. الكشف عن واقع الإشراف التربوي في مديرية الخليل.



٢. التعرف على التحديات التي تواجه الإشراف التربوي في مديرية الخليل من وجه نظر عينه من المشرفين في مديرية الخليل.

أهمية الدراسة:

تحددت أهمية دراسة "الإشراف التربوي: الواقع والتحديات" بالتالي:

١. تحسين الجودة التعليمية: يهدف البحث إلى فهم العوامل التي تؤثر على جودة التعليم من خلال تحليل دور الإشراف التربوي وتحديد التحديات التي تواجهه في تحقيق هذا الهدف.

٢. تطوير مهارات المشرفين التربويين: يمكن للبحث أن يقدم رؤى حول المهارات والمعرفة التي يحتاجها المشرفون التربويون للتعامل مع التحديات الحالية وتحسين أدائهم.

٣. تحسين بيئة التعلم: من خلال فهم التحديات التي يواجهها الإشراف التربوي، يمكن للبحث تقديم توصيات لتحسين بيئة التعلم في المدارس والمؤسسات التعليمية.

٤. تحسين سياسات الإشراف التربوي: يمكن استخدام نتائج البحث لتطوير أو تعديل السياسات والإجراءات المتعلقة بالإشراف التربوي لتلبية احتياجات النظام التعليمي.

٥. تعزيز التعاون بين الجهات المعنية: يمكن للبحث أن يساهم في تعزيز التعاون بين المشرفين التربويين والمعلمين والإداريين التربويين والسياسيين لتحقيق أهداف التعليم.

هذه المبررات توضح أهمية إجراء بحث في مجال الإشراف التربوي والتحديات التي تواجهه لتحسين نوعية التعليم والتعلم.

محددات الدراسة:

حدود موضوعية : الإشراف التربوي : الواقع والتحديات

حدود مكانية : مديرية التربية والتعليم / الخليل

حدود بشرية : تكونت عينه الدراسة من المشرفين التربويين

حدود زمنية : الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٣/٢٠٢٤

مصطلحات الدراسة:

الإشراف التربوي: هو عملية تعاونية تكاملية تهدف إلى إحداث تحسين وتطوير

العملية التعليمية ، يسعى من خلالها المشرف لتطوير المعلم من خلال طرح أساليب

إشرافية لتحقيق أكبر قدر من الفائدة للعملية التعليمية (بخيت، 2021)

الواقع : يعرفه (جندي) وفق التالي:

المعنى الأول :يتعلق بفكرة الشيء بوصفه غرضاً فكرياً ، انه الراهن المعطى فهو

يشمل مادة المعرفة كلها ، كل ما هو حاضر أو معروض.

المعنى الثاني : يتعلق بفكرة الشي ايضا لكن بالمعنى التام لهذه الكلمة اي ما يشك لموضوع محدد منطقي مستديم وله استقلاله معينة ، ما يتسم بسمه الفاعلية ذات القيمة المشتركة ، اي يمكن تصوره كانه مظهر كامل ملازم للتمثل التحديات : " كل امر يقف امام تحقيق الاهداف او يصعب مهمة تحقيقه (الفيفي واخرون ، ٢٠٢١ : ٤٩٨) .

الاطار النظري :

يلعب الاشراف التربوي دورا مهما في تحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية اضافة الى قضاءه على السلبات والمشكلات الميدانية (وهبي ، ١٩٨٣) لذا حظي بعناية خاصة من قبل القائمين على العملية التربوية وهذا بدوره ادى الى تطور فلسفة التفتيش والتوجيه الى فلسفة الاشراف التربوي ليأخذ معنى واسم ويلبي احتياجات النظرة الشاملة لعناصر العملية التعليمية التعليمية حيث انتقل الاشراف من الاهتمام بالمعلم وتحسين ادائه الى الاهتمام الموقف التعليمي ككل (فرحان ، ٢٠١٢) يمكن النظر إلى الإشراف التربوي من خلال جوانبه المختلفة من أهداف، ومهام، وأساليب، وهياكل تنظيمية، التي تؤكد على أهميته للعملية التربوية، وحاجتها إليه. فالإشراف التربوي ركن أساسي من أركان القيادة التربوية، ودعامة من دعائم التطوير النوعي في العملية التربوية. كما أنه يعتبر من أفضل السبل لتحسين مستوى أداء المعلم وممارسته التي تنعكس بشكل إيجابي على مستوى نمو التلميذ وتطوره. (فرحان ، ٢٠١٢)

مفهوم الاشراف التربوي :

الإشراف التربوي: هو العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير للعملية التعليمية التعليمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها، لتحقيق الأهداف التربوية، ويشمل الإشراف التربوي جميع العمليات التي تجري في المدرسة سواء أكانت تدريسية أم تعليمية، بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة وفي خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة فيما بينها. (البدر، ٢٠٠١، ٣).

يرى العمري (٢٠١٧) ان الاشراف التربوي هو عملية ديمقراطية تعاونية منظمة بين المشرف التربوي و المعلم ، يهدف تحسين العملية التعليمية التعليمية وتقديم المساعدة للمعلم ليطور ادائه ويحل المشكلات التي تواجهه ، ويعرفه (مساد ، ٢٠٠٥) خدمة فنية تعاونية تهدف إلى دراسة الظروف التي تؤثر في عمليتي التربية والتعليم، والعمل على تحسين هذه الظروف بالطريقة التي تكفل لكل تلميذ أن ينمو مطردا وفق اهداف التربية المنشودة.

أهمية الإشراف التربوي :

يكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها والمتمثلة في متابعة العملية التعليمية ومتابعة مشكلاتها للوصول إلى حلول مناسبة لها ، فهو حلقة الوصل بين الميدان التربوي والأقسام الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعلم ، حيث أن التوسع في الخدمات التعليمية مع انتشار المدارس وازدياد عددها يفرض الحاجة إلى وجود مشرفين متخصصين في المجالات المختلفة للقيام بمهمة الإشراف على المعلمين والوقوف على أعمالهم وإدائهم لمساعدتهم في تحقيق الأهداف المنشودة (silva& dana:2001)

وتظهر أهمية الإشراف التربوي باعتباره الجهد الذي يبذل لاستشارة وتنسيق وتوجيه النمو المستمر للمعلمين في المدرسة ، حيث يحتاج العاملون في كل مجالات الحياة إلى من يرشدهم، ويوجههم ويشرف عليهم، حتى تتطور أعمالهم من حسن إلى أحسن، وحتى يرتفع مستوى الخدمة التي يؤدونها وحتى يتزايد إنتاجهم، وتعلو قيمته (عايش، 2008، 35).

يمكن إيجاز أهمية الإشراف التربوي في المدارس، كما وضحتها (الجلامة، ٢٠١٦) كما يأتي :

✓ بحث الإشراف التربوي المعلمين الاطلاع على المصادر التي تساعد في حل مشاكلهم.

✓ عدم إلمام المعلمين الجدد بالمعلومات والطرق اللازمة في عملية التدريس.

✓ أن يقوم الإشراف التربوي بتوجيه المعلم وإرشاده لإنمائه مهني

فيما ترى الحريري (٢٠٠٦، ١٥) أن أهمية الإشراف التربوي تبرز في :

✓ التطورات السريعة التي يشهدها هذا العصر في كل مجالات الحياة ومنها مجال التربية والتعليم.

✓ تطور وظيفة التدريس وتراكم أعبائها .

✓ دخول التقنية الحديثة وتراكم المعارف في الأنظمة التعليمية .

✓ نمو التعليم الأساسي وتوسعه وجعله إلزامياً .

✓ الرغبة في تغيير وتنويع طرق التدريس التقليدية بالطرق المستحدثة.

✓ تزايد المشكلات التعليمية وأبرزها زيادة أعداد المعلمين الجدد وقلة خبرتهم.

أهداف الإشراف التربوي :

يحدد نشوان (١٩٩٢) هدف الإشراف التربوي من زاوية تحليل النظم على أنها سلسلة من التفاعلات والأحداث بين المعلم والمشرف التربوي، وهي كعملية لها

مدخلاتها التربوية ومخرجاتها، ويفترض أن تكون المخرجات على نحو أفضل من ذي قبل، والمدخلات لها تأثير واضح على عملية الإشراف التربوي .

و قد أورد الخطيب وآخرون (١٩٩٦) عددا من الأهداف مثل :مساعدة المعلمين على تحديد الأهداف ووضع خطة لتنفيذها، وتحسين الموقف التعليمي لصالح التلاميذ، وتدريب المعلمين على عملية التقويم، وإثارة دافعية المعلمين واهتمامهم بالعملية التعليمية التعليمية، وتشجيعهم على إجراء البحوث التجريبية في العملية التربوية وتتبعها.

أساليب الإشراف التربوي :

تعددت أساليب وسبل الإشراف التربوي ونالت اهتماما كبيرا بسبب التطورات التي طرأت على مفاهيم الإشراف التربوي، وظهرت أساليب أكثر فعالية لما تحققة من أهداف رئيسية تركز على تحسين عملية التربية، وتساعد المعلمين على النمو المهني.، ومن أهمها ما يأتي: (الجعيد ، ٢٠١٩ ، الزيان وقيطة ، ٢٠١٨ ، القبلان ، ٢٠١٨ ، ابو عزام ، ٢٠٢٠ ، الزامل ، ٢٠١٧).

١. الزيارات الصفية: إن تحسين العملية التربوية هي هدف من أهداف الإشراف التربوي. تعد الزيارة الصفية إحدى أساليب الإشراف التربوي الفعالة التي تمنح المشرف الفرصة لمعاينه ما يجري على ارض الواقع لسير عمليتي التعليم والتعلم والوقوف على التحديات التي تواجه المعلمين في تدريسهم ،والتي تتضمن زيارة المشرفين التربويين والمعلمين بصفوفهم بترتيب مسبق معلن عنه، أو بشكل مفاجئ من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف، ومنها التعرف على نقاط الضعف والقوة عند الطلاب والمعلمين واكتشاف المهارات والقدرات والمواهب التي يتميز بها المعلمون للاستفادة منها، وتنمية جوانب القصور، وتحديد نوعية الدعم التربوي الذي يحتاجه المعلم لتحسين مخرجات التعليم.

٢. الندوات التدريبية: هي عبارة عن اجتماعات لمناقشة أو عرض قضايا محددة مسبقا تساعد المشرفين التربويين بإيصال المعلومات والخبرات للمشاركين بسرعة وسهولة وتفتح المجال أمام المشاركين للمداخلات والتساؤلات وتلقي استجابات مباشرة للمداخلاتهم و استفساراتهم وتعب وتعد عادة من هذه الندوات، بهدف تنمية النمو المهني للمشاركين، وزيادة كفاياتهم المتعلقة بالعمل .

٣. الأدلة الإشرافية: وهي ما يقوم به أو يشارك بصياغتها المشرف التربوي من تعليمات تتعلق بكافة عمليات الإشراف التربوي من تصميم الخطط وأساليب التعليم والتقييم، وأي أمور أخرى ذات علاقة بالعملية الإشرافية.

٤. النشرات الإشرافية: هي وسيلة اتصال مكتوبة بين المشرف أو المدير والمعلمين، ينقل من خلالها خلاصة مقترحاته ومشاهداته، ويضعها على شكل نشرة أو مقالة، يدفع بها المعلم لقراءتها والاستفادة من محتوياتها (السعود، 2003)، وتعتبر وسيلة اتصال يستطيع المشرف من خلالها أن ينقل للمعلمين خبراته ومقترحاته بقدر معقول من الجهد والوقت (Nicely & Gordon, 1998).

٥. المشاغل التربوية : يعتبر المشغل التربوي أسلوباً إشرافياً تمارسه مجموعة من المعلمين لدراسة مشكلة تربوية معينة، وقام الخطيب والخطيب (2003) بتعريف المشغل التربوي بأنه نشاط تعاوني لمجموعة من المعلمين يهدف إلى دراسة مشكلة تربوية مهمة، ويقوم المعلمون بالالتقاء يعملون مجتمعين في حل المشكلة التي تواجههم في عملهم من يومي.

٦. تبادل الزيارات بين المعلمين : و. هو أسلوب إشرافي فعال مرغوب فيه، يترك أثراً في نفس المعلم ويزيد من ثقته بنفس الوقت ده، خاصة إذا تمت العملية وفق ضوابط ومخطط لها. (المساد ، 1986)

٧. المعارض التعليمية والمؤتمرات التربوية : نشاطات ومحافل تقوم بها المؤسسات، حيث يلتقي نخبة من ذوي الخبرة والاختصاص ويقدمون أوراقهم التربوية أو وسائلهم التعليمية بهدف تبادل الخبرات. وعرض المشكلات والسعي لإيجاد الحلول المناسبة. ٨. التعليم المصغر : هو أحد أساليب التعليم الحقيقي الفعلي الذي يقوم على تحليل العملية التعليمية وتحليل أداء المعلم حيث يتيح القيام بتدريب مركز موجه وفق أهداف محددة

انواع الاشراف التربوي :

من خلال الاطلاع الى الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة لوحظ انه تم تصنيف الاشراف في اتجاهين ، الاول يتعلق بالعلاقات الانسانية الثاني يتعلق بالاهداف والوسائل والغايات والنتائج ، في هذه الدراسة سنتناول الانواع الاكثر شيوعا وتطبيقا (ابو عزام ، ٢٠٢٠ ، رمانه ٢٠٠٤).

١. الاشراف التصحيحي : يقوم على دور المشرف التربوي في توجيه العناية البناءة وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها المعلم. أثناء أداء مهنته التربوية دون الإساءة للمعلم أو الشك في قدرته في التدريس.

٢. الاشراف الوقائي : يقوم على اعتقاد المشرف أن مهمته منع وقوع المدرس في الخطأ لتوقعه المسبق للصعوبات، المتاعب التي يواجهها المعلم مسبقاً، فيعمل على منع وقوعها والتقليل من أثارها، ومساعدة المعلم على مواجهتها، وتقوية ثقته بنفسه، حتى يتغلب عليه.

٣. الاشراف البنائي : في هذا النوع من الإشراف يتجاوز المشرف ا مرحلة تصحيح الأخطاء إلى التركيز على المستقبل، العمل على النمو والتقدم ، يعمل استبدال القديم الذي ورد فيه الخطا بالجديد من خلال وضع رؤية مشتركة في تطوير العملية التعليمية .

٤. الاشراف الابداعي : يقوم هذا النوع من الإشراف على قدرة المشرف شحذ الهمم، واستثمار القدرات والاستعدادات المتوفرة لدى المعلم ليتمكن من توظيف كل جديد في تحقيق أهداف التربية من خلال توليد أفكار جديدة بناءة وعلمية و بناء علاقات إنسانية تعاونية.

٥. الاشراف بالاهداف : يقوم على مجموعة من العمليات التي يشترك في تنفيذها كل من المشرف والمعلم تتضمن تحديد الأهداف المراد تحقيقها تحديدا واضحا وقابلا للقياس وتحديد المسؤوليات لكل من المشرف والمعلم، في ضوء النتائج المتوقعة. بحيث تؤخذ الأهداف باعتبارها معايير للحكم على أداء المعلم.

٦. الاشراف الاكلينيكي (العلاجي) : يهدف الى تدريب المعلمين نحو تحسين سلوكهم الصفي و ممارستهم التعليمية الصفية من خلال تحليل أنماط التفاعل في ضوء علاقة الزمالة بين المشرف والمعلم، بهدف تحسين تعلم التلاميذ عن طريق تحسين تدريس المعلم وممارساته التعليمية الصفية.

الدراسات السابقة:

قدم العدد من الباحثين دراسات ذات علاقة مع (الاشراف التربوي : الواقع والتحديات) ، فقد جاءت دراسة الحاج (٢٠٢٠) بهدف تحديد واقع الاشراف التربوي التطوري في مدارس الاونروا بمحافظات غزة و سبل تحسينه ،تكونت عينه الدراسة من (٣٣٢) فردا منهم (١٦٥) معلما و (١٦٧) معلمة من المجتمع الاصلي، وقد اختيرت بطريقة عشوائية طبقية ، وللإجابة عن اسئلة الدراسة والتحقق من فروضها اعدت الباحثة استبانة وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي لدراسة العلاقة بين متغيرات الدراسة لملاءمته لموضوع الدراسة واهدافها وقد اظهرت النتائج ان درجة تطبيق الاشراف التربوي التطوري بجميع ابعاده وكذلك الدرجة الكلية مرتفعة كما اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة استجابة افراد عينة الدراسة (المعلمين) في الاشراف التربوي التطوري بابعاده ودرجته الكلية تبعا للنوع الاجتماعي والمؤهل الاكاديمي والتخصص وسنوات الخبرة.

اما دراسة الربيعي (٢٠١٤) هدفت للتعرف الى واقع الاشراف التربوي الحديث لاعضاء الهيئة التعليمية من وجهة نظر مدري المدارس الابتدائية حيث ظهرت مشكلة الدراسة من المشكلات التي يعاني منها الاشراف التربوي لضعف

العلاقة السائدة بين المشرفين التربويين والمعلمين نتيجة لمواقف السلوكية التي يمارسها المشرفون التربويين عند زيارتهم المدارس التربوية وهذا ما أكدته ورقة العمل ندوة المتابعة والتقويم ١٩٧٧ وورقة عمل الإشراف التربوي ١٩٨٢ لتخصيص واقع الإشراف التربوي تكمن أهمية الدراسة من الحاجة الى الإشراف التربوي الحديث لتحسين العملية الإشرافية ولبلوغ أهدافها في تحسين العملية التعليمية من خلال تحديد طرق تغيير أنظمة التعليم وبيئاته وسلوكياته وتطوير القائمين ، حيث اختيرت عينة بالطريقة العشوائية تكونت من ١٨٠ مديراً ومديرة من المدارس الابتدائية جاءت النتائج من الهدف الأول بعد تحليل إجابات أفراد العينة بمستوى متوسط ومقبول وهناك فروق ذات دلالة إحصائية معنوية وفق متغير الجنس ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية معنوية لمتغير المؤهل العلمي وظهرت ان هناك فروق لمتغير سنوات الخدمة .

هدفت دراسة العبد (٢٠١٠): إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي، من وجهة نظر كل من مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين – محافظتي بيت لحم والخليل . استخدم الباحث المنهج الوصفي، تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية الثانوية وعددهم (١٥٠) مديراً، وجميع معلمي المدارس الثانوية وعددهم (١٨٠٠) معلماً في محافظتي بيت لحم والخليل للعام الدراسي (٢٠٠٩ ٢٠١٠-)، تكونت عينة الدراسة من (٧٥) مديراً اختيروا بالطريقة الطبقة العشوائية، و(٢٢٧) معلماً اختيروا بالطريقة العنقودية العشوائية. كشفت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمسمى الوظيفي. بينما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابة عينة الدراسة تعزى لمتغير المحافظة. ومن أهم التوصيات التي أشار إليها الباحث: إشراك المشرفين والمعلمين في عملية إعداد المناهج وتطويرها، وضع برامج تدريبية فاعلة للمعلمين والمشرفين، تشجيع المعلمين على ابتكار وسائل تعليمية أو تطوير الوسائل المتوفرة وربط ذلك بحوافز تشجيعية، تقديم حوافز مهنية ومنح دراسية للمشرفين والمديرين والمعلمين، تفعيل دور مدير المدرسة كمشرف مقيم.

فيما قام ابو سمرة وآخرون (٢٠٠٧) بدراسة عنوانها " واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهات نظر المعلمين " هدفت هذه الدراسة التعرف الى واقع الممارسات الإشرافية ، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦

والبالغ عددهم (١٢٦٩) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فتكونت من (٢٢٨) معلماً ومعلمة، تم إختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببناء استبانة مكونة من (٤٥) فقرة، موزعة على ستة مجالات ، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الممارسات الإشرافية للمديرين من وجهات نظر معلمي المرحلة الثانوية في محافظة الخليل كان بدرجة "مرتفعة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠٥) α بين تقديرات افراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى لمتغيرات: جنس المعلم، وتخصصه، ومؤله العلمي، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠٥) α بين تقديرات افراد عينة الدراسة لواقع الممارسات الإشرافية للمديرين تعزى إلى متغيري: المديرية، ولصالح مديرية جنوب الخليل، وسنوات خبرة المعلم، ولصالح المعلمين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن (١٥) سنة.

سعت دراسة العيسان والعاني (٢٠٠٧): إلى الكشف عن دور المشرف التربوي ومعوقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) مشرفاً ومشرفة تم اختيارها بطريقة العينة الطبقيّة العشوائية، واستخدمت الباحثتان استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة تكونت من (٩٠) فقرة تم تصنيفها إلى (٥) محاور هي: مبادئ الإشراف، وخصائص الإشراف، والاهتمامات الإشرافية للمشرف التربوي، والمشكلات التي تواجه المشرف التربوي، ومعوقات تطوير الإشراف التربوي. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود مشكلات ٤٧ تواجه المشرف التربوي وتعيق تطوير الإشراف التربوي بدرجة متوسطة، أن أهم المشكلات التي تواجه المشرف التربوي في عمان هي: ضعف الإمكانيات المادية في المدارس المرتبطة بتوفير المعامل والأدوات والمواد وكثرة عدد المدارس التي يقوم المشرف التربوي بزيارتها، وحجم الفصول الدراسية وكثافتها، إلى جانب الاتجاهات السلبية نحو الإشراف لدى بعض المعلمين. ؟ (نداء)

الملا و الأكرف (١٩٩٧) دراسة تقييمية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، و هدفت الدراسة تعرف واقع الإشراف التربوي في مدارس البنات بدولة قطر وتحديد مهامه، وبيان أهم معوقاته، وتقديم مقترحات لتطويره. وأكدت نتائج الدراسة أهمية دور الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية، كما أشارت إلى قلة قيام المشرفة التربوية ببعض مهامها الوظيفية في مجال النمو المهني للمعلمة، من حيث مساعدتهن فيما يتعلق بمهارات إعداد الدروس، وتحليل المادة الدراسية، وإعداد الاختبارات، وقد اقتصرت العلاقة بين المشرفة والمعلمة على تصيد

الأخطاء بدلا من التوجيه والإرشاد الفني، وقد توصلت الدراسة إلى أن التوجيه الفني ضروري للعملية التعليمية والنمو المهني للمعلم، ما عدا ما يتعلق بدور التوجيه الفني في مجال علاقة المعلم مع الطالب، وذلك من وجهة نظر المدرسين والمدرسات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

سياق الدراسة:

عينة الدراسة : تم البحث عن عينات قصدية على علم بالإشراف التربوي ، تم استهداف مكتب الإشراف التربوي الذي يعتبر الإشراف التربوي صميم عمله والذي يقع في شارع الملك فيصل بالقرب من مستشفى عالية الحكومي ، حيث يتكون المبنى المختص بالتعليم المدرسي من طابقين الأول يحوي غرفة مكتبية و ثلاث قاعات للاجتماعات والثاني يتكون من ١٥ غرفة مخصصه للمشرفين مقسمة وفق التخصصات قدر المستطاع ، اما حجم العينة المشاركة فكان ١٢ مشرف تربوي في مديرية الخليل ، وهو عدد مناسب في البحوث النوعية حيث يرتبط العدد بهدف الدراسة والجدول (١) يلخص وصف المشاركين في الدراسة :

رمز المشارك	الجنس	وصف التخصص	الخبرة في الإشراف	الوصف الوظيفي
م ١	انثى	فيزياء	13سنة	مشرف تربوي
م 2	انثى	مرحلة ادبي	2سنتين	مشرف تربوي
م 3	ذكر	اللغة الانجليزية	11سنة	مشرف تربوي
م 4	انثى	اساليب رياضيات	4سنوات	مشرف تربوي
م 5	ذكر	التربية الرياضية	17سنة	مشرف تربوي
م 6	انثى	مرحلة ادبي	8سنوات	مشرف تربوي
م 7	ذكر	مرحلة ادبي	11سنة	مشرف تربوي
م 8	ذكر	الرياضيات	13سنة	مشرف تربوي
م 9	ذكر	الادارة والريادة	17سنة	مشرف تربوي
م 10	انثى	مرحلة علمي	14سنة	مشرف تربوي
م 11	ذكر	اللغة الانجليزية	5سنوات	مشرف تربوي
م 12	ذكر	اللغة الانجليزية	5سنوات	مشرف تربوي

ادوات الدراسة :

اولا : المقابلة : في هذه الدراسة تم استخدام المقابلات شبه المقتنة مع جميع المشاركين، مما يسمح للباحثين بأن يفهموا ظاهرة كما يراها المشرفون. وقد أعد الباحثون دليل المقابلة التي تضمن أسئلة عن واقع وتحديات الإشراف التربوي مديرية الخليل، والتي تم صياغتها بناء على مراجعة الأدب النظري واعتمادا على خبرة

الباحثين ، ولكون البحث النوعي تفاعلي ونامي فكلما تقدم استخدام المقابلات، كانت الأسئلة تتعمق مع الاحتفاظ على الأسئلة الرئيسية ، أسئلة المقابلات كان يتم تطويرها بإضافة أسئلة جديدة وفق استجابات المشاركين ، كانت المقابلات تمتد من ١٥ إلى ٣٠ دقيقة، مع تعريف المشارك بالباحثين، مع طبيعة الدراسة، والهدف منها، واعطاءه الحرية الكاملة في الموافقة على اجراء المقابلة، وحرية اختيار المكان و الزمان المناسبين لإجراء المقابلة. حيث كان هناك مقابلات تتأجل لظروف مستجدة مع المشاركين، وقد تم تسجيل المقابلات صوتيا وتفرغها حرفيا في نصوص ليسهل تحليلها وترميزها.

ثانيا : الملاحظة : تم عمل ملاحظة ميدانية في المدرسة ، و داخل مكتب الاشراف لملاحظة تفاعل المشرفين مع الزملاء في المكتب ومع المدراء والمعلمين والطلاب في المدرسة ومن ثم تدوين الملاحظات الناتجة ، استخدمت الملاحظات كبيانات ترمز لواقع الاشراف التربوي وتحدياته ، بدأت الملاحظة الاولى يوم الاحد ٢٠٢٤/٤/٢٨ واستمرت حتى ٢٠٢٤/٥/١٢ وهذه الفترة مناسبة الى حد ما للانغماس في مجتمع الدراسة ومصادقية البيانات.

ثالثا : تحليل الوثائق : تم الرجوع إلى العديد من النشرات الإشرافية التي تصدر عن المشرفين التربويين، إضافة إلى التقارير التي يقوم المشرفون بإعدادها لتقييم المعلمين للوقوف واقع الاشراف التربوي وتحدياته والرجوع إلى موقع الوزارة للوقوف على الرؤية والحصول على بيانات للإجابة على أسئلة الدراسة.

موثوقية الدراسة :

اولا : المصادقية: بما أن الباحثين مبتدئين في البحث النوعي، فإن أحد الاستراتيجيات التي ستضمن أن نبقى وصادقين في الحالة الأصلية هي إشراك أعضاء فريق البحث في مرحلة التحليل واستخدام التثليث بأكثر من أداة (المقابلة ، الملاحظة ، وتحليل الوثائق) لضمان المصادقية ، وتقديم التحليل والنتائج بعمق وتفصيل و باقتباسات المشاركين على كل موضوع في النتائج. وقد استغرقت المقابلات الملاحظات شهر في ميدان الدراسة بجمع البيانات باستخدام الأدوات، وهذه الفترة الميدانية زادت من عمق ودقة النتائج، بالإضافة إلى الانغماس بالمكان حيث أن الباحثين جزء من مجتمع الدراسة.

ثانيا : الاعتمادية : لضمان الاعتمادية، فإن على الباحثين أن يقوموا بتوثيق كل ما يقومون به قدر المستطاع، والقيام بعرض مفصل لأدوات الدراسة والبيانات و توضيح دور الباحثين، وتقديم وصف مفصل للأدوات والعينة، وتحليل البيانات حتى النتائج في التقرير النهائي.

ثالثا : الانتقالية : للاستفادة من إمكانية نقل التفسيرات لسياقات أخرى. قدم الباحثون تفصيلا ووصفا لعملية التحليل، وجمع البيانات والمجتمع، والأدوات والنتائج، ليتم أخذ هذه الصفات والفروقات بعين الاعتبار عند عملية نقل النتائج أو عمل أبحاث مستقبلية ذات علاقة.

دور الباحثين : قام الباحثون خلال هذه الدراسة بتسجيل كل المقابلات في مسودات وكتابة مذكرات وتفسيرات عن مجتمع الدراسة المتعلقة بالإشراف التربوي، وإعطاء أكثر وقت لتفسيرها ومراجعتها حتى العودة لبيانات أخرى تستجد قبل تضمينها في النتائج مما يجعل الدراسة أكثر اتساقا.

الاعتبارات الأخلاقية :

طبقت الاعتبارات الأخلاقية كما هي واردة في الأبحاث النوعية في دراستنا كآتي :

١. **الحفاظ على خصوصية المشاركين :** تم إخبار المشاركين قبل المقابلات أن الدراسة القائمة على ضمان سرية معلومات المشارك بترميز أسمائهم، وعدم الإشارة لأشخاصهم .

٢. **ضمان الموافقة :** قبل البدء بالمقابلات تم أخذ الموافقة من المشاركين وإعطائهم حرية تحديد الوقت المناسب مع الحرية باختيار نوع التسجيل صوتا أو تحرير كتابيا. وبعد تفريغ المقابلات المسودات، و عمل ترميز أولي تم إعادة المسودات إلى المشاركين للحصول على موافقتهم لما تم ترميزه ، والموافقة على استخدام هذه البيانات في الدراسة، وهذا نموذج من مسودات تفريغ المقابلات.

٣. **تجنب المخاطر:** لأن أسئلة الدراسة مرتبطة بواقع بيئة العمل للمشرفين، وكي لا يلحق المشارك أي مخاطر من إجاباته حاولنا المقابلة ضمن الأسئلة الهادفة، ومع طلب أكثر من مشارك عدم ذكر أسمى، فأكدنا لهم ذلك بالتحفظ على بياناتهم.

٤. **تجنب الخداع :** حدد الوقت الزمني للمشارك قبل المقابلات، وأنه سيتم تدوين المقابلات أو تسجيلها حسب الرغبة، وتم الإشارة لاقتباساته مباشرة عند كل موضوع للتأكيد نتائج الدراسة.

القسم الثالث، تحليل البيانات :

كما هو الحال في أي دراسة نوعية، تم جمع البيانات وتحليلها بشكل متزامن، لأن البيانات قد تقود لأسئلة جديدة أو مشاركين جدد، وهذا ما يتمتع به البحث النوعي كونه بحثا ناميا ، وهذا وصف لمراحل التحليل التي مر بها الباحثين.

١. **مرحلة الانغماس :** كانت بقراءة الكتب والادبيات المتعلقة بالإشراف التربوي، تسجيل ملاحظات عن الإشراف التربوي مع إجراء مقابلات وتحليل وثائق تخص

الدراسة و الانغماس في البيانات وقراءة المقابلات المفرغة، وتفرغ البيانات في برنامج ميكروسوفت ورد ومراجعتها عدة مرات.

٢. **مرحلة تنظيم البيانات :** تم تنظيم البيانات في برنامج ميكروسوفت ورد وذلك لكثرة البيانات، وقد سهل البرنامج عملها عملية ترتيبها.

٣. **مرحلة اختيار طريقة التحليل والترميز الأولي :** منذ بداية عملية التفريغ للبيانات والملاحظات الأولية تم اختيار طريقة (thematic analysis) مناسبة لدراسة الحالة، ولأننا كباحثين جدد هو أسلوب ملائم ومرن للباحثين غير المعتادين على تحليل البيانات النوعية، والذين لديهم مجموعة كبيرة ومعقدة حيث يتم تنظيم البيانات على شكل (themes) لجعل البيانات ذات مغزى .

وبدأنا الترميز الأولي، واستخدام الترميز الوصفي، والذي يلخص في كل كلمة أو عبارة قصيرة ، وقد نشأ لدينا عدد كبير من الرموز بحيث كانت أحيانا الجملة الواحدة قد تضم ثلاث أو أربع ترميزات، قمنا بعملية تحليل عميقة بوضع أفضل ترميزات ممكنة وليست عملية تجميع للرموز، وحيث وصلت الى ٢٠٠ رمز اولي.

تم ترميز البيانات لكل مقابلة على حدة وترميز بيانات الملاحظات و الوثائق ومن ثم مراجعة الرموز الأولية والبحث عن موضوعات والتأكد من صحة الترميز، وهنا بدأت عملية دمج الرموز لوضعها في مواضيع .

٤. **المرحلة الرابعة :** تحديد الموضوعات التي تجمع الترميزات المتشابهة، وصف كل نطاق موضوع ومحتوى في جملتين كان كل مفهوم يبدو وكأنه خريطة ذهنية أو غيوم. ثم تم تفريغ تفريغ جميع الترميزات على الورق. لسهولة معرفة الترميزات الأكثر تكرارا، والتي أخذت وزنا، وإشارات، ونقل وتبويب البيانات لتصبح بمكانها الصحيح و متصنف بتنسيق، وهذا ساعد جدا على كتابة التقرير الأخير في الدراسة.

النتائج والمناقشة: يتضمن الجزء الأخير. عرض نهائي مكتوب، وأصوات المشاركين، و انعكاسية الباحث، وصفا معقدا وتفسيرا للمشكلة. والهدف هو وصف الدراسة بطريقة شاملة لتمكين القارئ من الشعور كما لو كان مشاركا نشطا في البحث بوصف السياق الذي تحدث فيه الظاهرة، كذلك الظاهرة نفسها على شكل تقرير سردي لأهم النتائج الإشراف التربوي الواقع والتحديات التي عكستها أصوات المشاركين، وسيعرض الباحثون النتائج في قسم واحد بدلا من قسمين لتسهيل الرابط بين النتيجة وتفسيراتها.

• **نتيجة السؤال الأول : ما واقع الإشراف التربوي في مديرية الخليل ؟**

كشفت عملية تحليل البيانات و ترميزها عن أربع موضوعات نتجت واقع الإشراف التربوي في مديرية الخليل وهي: الإدارة التربوية ، تطوير العملية التعليمية،

الاتصال والتواصل. وكل موضوع من هذه الموضوعات الأساسية يحتوي على عدد من الموضوعات الفرعية.

الإدارة التربوية : النظام التربوي وفلسفته وأهدافه و سياسات المتبعة
تطوير العملية التعليمية : يتمثل في النهوض بالعملية التعليمية والنمو المهني للمعلم
الاتصال والتواصل : يتمثل بالعلاقات الانسانية في الميدان التربوي
يظهر من خلال المفاهيم السابقة مدى الترابط فيما بينها. فالإدارة التربوية تشمل النظام التربوي السياسات المتبعة في الميدان التربوي والتي تهدف الى النهوض بالعملية التعليمية والنمو المهني للمعلم وذلك من خلال علاقات إنسانية فعالة لتحقيق الأهداف المرجوة والسياسات القائمة لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة. سيفسر ويناقش الباحثون كل موضوع والنتائج عن تحليل البيانات وتقديم اقتباسات مختصرة على إن تكون صريحة ذات دلالة مباشرة.

✓ الإدارة التربوية : ظهرت الإدارة التربوية في بداية المقابلات حيث صرح المشاركون بعبارات واضحة وصريحة عن النظام التربوي وأهدافه وسياساته ، حيث صرح المشاركون ٢ ان أهداف الإشراف تسهم في مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي من خلال الإشراف الحديث ، كما اشار المشاركون ٨ الإشراف التربوي حلقة وصل بين الوزارة باقسامها المختلفة و الميدان التربوي (المدرسة) ، فيما اشار المشاركون ٧ ان الإشراف عصب العمل الفني وصمام الأمان.

✓ تطوير العملية التعليمية : اشار غالبية المشاركون بدور الإشراف التربوي وأهميته في تطوير العملية التعليمية حيث صرح مشاركون ١ بان الإشراف يعمل من اللحظة الاولى لدخول المعلم الى سلك التعليم على الحاقه بدوات تأهيل تربوي بالإضافة الى دورات متخصصة ، اما المشاركون ٣ فقد صرح بان الإشراف عملية تحليلية توجيهية تقييمية تقويمية تبصر المعلم باساليب الإشراف التربوي بهدف تحسين ادائه ، فيما اشار المشاركون ٤ ان الإشراف التربوي يعمل على توفير جميع انواع الدعم للمعلم بهدف تحسين ادائه بما ينعكس بشكل ملحوظ على نتائج طلابه وبالتالي تحسين العملية التعليمية.

✓ الاتصال والتواصل : ظهر أهمية الاتصال والتواصل من خلال بناء جسور الثقة بين اطراف العلاقة حيث اشار المشاركون ٢ الى أهمية بناء جسور علاقة مهنية يتخللها الثقة كما اضاف المشاركون ٨ الى ان العلاقات تكاملية تاخذ الطابع الانساني لتحقيق أهداف الإشراف التربوي ، وايده المشاركون رقم ٨ بان العلاقات تقوم على التكامل والاحترام والانسانية .

● نتيجة السؤال الثاني : ما تحديات الاشراف التربوي في مديرية الخليل ؟

بناء على أسئلة الدراسة المتعلقة بتحديات الإشراف التربوي وبعد تحليل البيانات من أدوات الدراسة، ظهر ثلاث محاور شكلت تحديات أساسية للإشراف التربوي في مديرية الخليل

التحديات الأساسية للإشراف التربوي المنبثقة عن البيانات:

✓ **تحديات ادارية :** من خلال استجابات المشاركين ظهرت العديد من التحديات الادارية والتي اجمع اغلب المشاركين عليها منها عدم وجود رؤيا وفلسفة واضحة منسجمه مع الاهداف حيث اشار مشارك ١١ ان الرؤيا غير واضحة وغير ثابتة والمشرف مغيب عن الواقع ، فيما اشار المشارك ١ الى محدودية الصلاحيات و عدم المشاركة في اتخاذ القرار والذي اكده المشارك ٤ ، وقد اجمع المشاركون على العبء الكبير الملقى على كاهل المشرفين حيث عدد المعلمين كبير اضافة الى ان المعلم الجديد له اربع زيارات خلال العام الدراسي كما صرح بها المشارك ١ ، اضافة الى غياب الوصف الوظيفي لمهام وادوار المشرف التربوي وازدواجية المعايير كما صرح المشارك ١١ ، كما ان غياب العقوبات وقلة الحوافز كما اشار اليها المشارك ٧ يشهم في عرقلة الاشراف التربوي فيما صرح المشارك ٢ انه لا يوجد تكامل في النظام التعليمي .

✓ **تحد الاتصال والتواصل :** ظهر تحد الاتصال التواصل وارتباطه بتحد الادارة التربوية و والتحدي الاقتصادي بشكل مباشر حيث ان قلة الحوافز وغياب العقوبات اضافة الى انقطاع الرواتب وبعد المسافات يؤدي الى ضعف التواصل بين عناصر العملية الاشرافية وعدم اهتمام المعلمين بتوجيهات المشرف كما اشار المشارك ١٠ و رفض بعض المعلمين لزيارة المشرف كما اشار المشارك ١١ و اكد المشارك ١٢ ان رفض المعلمين وخاصة القدامى التعاون مع المشرفين .

✓ **تحديات اقتصادية سياسية :** اشار العديد من المشاركين إلى أن الوضع الاقتصادي السياسي القائم يؤثر بشكل مباشر على عملية الإشراف التربوي حيث انقطاع الرواتب واضراب المعلمين أدى إلى انهيار المنظومة التعليمية ، كما ان بعد المدارس التي يتابعها المشرف و عدم توفر مواصلات عليها يثقل كاهل المشرف ماديا .

مناقشة النتائج:

من اجل فهم النتائج بشكل كامل يتم مقارنتها مع ما يمكن العثور عليه في الادبيات المنشورة من اجل تحديد موقع البيانات الموجود مسبقا مع بيانات النتائج لدينا في البحث ، وسيتم مناقشة النتائج كالآتي :

أ . واقع الإشراف التربوي :

اجاب تساؤل الدراسة الاول عن واقع الإشراف التربوي في مديرية الخليل واطهرت نتائج الدراسة ان المواضيع التي تصف واقع البحث النوعي هي (الادارة التربوية ، تطوير العملية التعليمية ، الاتصال والتواصل) وقد انفتحت مع (رمانه ، ٢٠٠٤) و (الربيعي ، ٢٠١٤) في دراسة واقع الإشراف التربوي حيث ان الإشراف التربوي يسهم في تطوير العملية التعليمية من خلال الاساليب التي يمارسها المشرف أثناء تواصله مع المعلمين ، حيث تناولت الدراسات الإشراف التربوي واقع وتحديات دون نقل وجهات نظر واءاء ، لكن هذه الدراسة جاءت لرصد الإشراف التربوي : الواقع والتحديات من وجهة نظر واءاء المشاركين باداء المقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق لتقدم صورة اشملى واعمق ، لنستنتج بشكل عام عن عدم الرضا عن واقع الإشراف التربوي.

ب . تحديات الإشراف التربوي :

أظهرت الدراسة ثلاثة تحديات رئيسية، وهي تحديات (ادارية ، اتصال وتواصل ، اقتصادية) اتفقت مع (العوران ، ٢٠١٠) في ان بعد المشكلات الادارية يحتل المرتبة الاولى وبدرجة متوسطة ويليه بعد المشكلات الاقتصادية كما اتفقت مع (الزهراني ، ٢٠٠٩) (السرحان ، ٢٠٠١) ، (البابطين ، ٢٠٠٥) (البابطين ، ٢٠١٢) والتي اشارت الى عدم تمتع المشرفين بالصلاحيات الكافية والاعباء الادارية الموكلة اليهم تحد من حريتهم في اداء مهامهم ، ودراسة (الشهري ، ٢٠٠٨) و (السرحان ، ٢٠٠١) في ان كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف التربوي يشكل تحد.

التوصيات:

في ظل النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يوصي الباحثون ويقترحون

ما يلي:

١. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بوضع خطة واضحة لمعالم الإشراف التربوي وإعداد دليل للمعلم ونشر نشرات تعليمية التي تعمل على تطوير العملية الإشرافية والتعليمية.

٢. تفويض الصلاحيات اللازمة للمشرفين و إشراكهم في اتخاذ القرار

٣. إعادة النظر لعدد المعلمين التابعين للمشرف التربوي الواحد ليتمكن من أداء دوره على أكمل وجه بتوفير الوقت الكافي له للالتقاء بالمعلمين وتدريبهم ومتابعتهم وتقويمهم .

٤. أهمية توضيح المفهوم الصحيح لدور المشرف التربوي وذلك أن دور المشرف التربوي هو تقديم المساندة والمساعدة والنصح والتوجيه وتزويد المعلم بالخبرات اللازمة وليس لتصيد الأخطاء.
٥. وضع نظام مكافآت وحوافز مرضي وعادل وتوفير الدعم المادي والمعنوي.

المصادر والمراجع:

- ابو سمرة، محمود وآخرون. (٢٠٠٧). " واقع الممارسات الإشرافية لمديري المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهات نظر المعلمين " ، مجلة جامعة الخليل للبحوث ، المجلد (٣).
ابو عزام، محمد خالد. (٢٠٢٠). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي ط١ . دار زهدي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
ابراهيم ،مجدي . (٢٠١٦). موسوعة المعارف التربوية ، ط٢ ، القاهرة، عالم الكتب للطباعة والنشر.
البابطين ، عبد العزيز . (٢٠٠٥) ، اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي ، مكتبة العبيكان ، الرياض .
البابطين ، عبد الرحمن . (٢٠١٢) . معوقات العمل الإشرافي في مدينة الرياض من وجهة نظر المشرفين التربويين ، المجلة التربوية المتخصصة ، المجلد ١ العدد ١٠.
بخيت ، وفاء . (٢٠٢١) . واقع تطبيق الإشراف الإلكتروني في المدارس الحكومية خلال فترة جائحة كورونا من وجهة نظر المشرفين التربويين في إقليم الشمال بالأردن . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ٥ العدد ٣٠ ص ١-٢٦
البدرى، طارق عبد الحميد.(٢٠٠١): تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي، ط.١ دار الفكر للطباعة والنشر. عمان.
البعداني، محمد. (٢٠١٣). أساسيات الإدارة والإشراف التربوي. جامعة الإيمان، كلية التربية.
الجلامدة ، فوزية (٢٠١٦) الإدارة والإشراف في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة ط٢ ، عمان : دار الميسر للنشر والتوزيع.
جندي ، عبد الكريم .(٢٠٢١). مفهوم الواقع في العلوم الانسانية ، نماء للبحوث والدراسات ، الطبعة الاولى ، بيروت ، لبنان .
الجعدي ، نادية . (٢٠١٩). اساليب الإشراف التربوي وتطوير كفاية المعلمين: دراسة تطبيقية، على مدرسة قصر الأخيار الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج، إندونيسيا.
الحاج، سمر. (٢٠٢٠). واقع تطبيق الإشراف التربوي التطوري في مدارس "الأونروا" بمحافظات غزة وسبل تحسينه،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

الحريري، رافدة (٢٠٠٦) : الإشراف التربوي واقعه وآفاقه المستقبلية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخالدي ،موسى ووهبه ،نادر .(٢٠٠٢). واقع الاشراف التربوي في المدارس الفلسطينية . رام الله ، فلسطين ، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الخطيب، رداح، والخطيب، احمد، والفرح، وجيه.(١٩٩٦): الإدارة والإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)، ط: ٢، مطابع الفرزدق التجارية. الرياض.

الخطيب إبراهيم. والخطيب أمل. (٢٠٠٣) الإشراف التربوي، فلسفته، أساليبه وتطبيقاته ، عمان ،دارقنديل للنشر والتوزيع.

الربيعي (٢٠١٤) . واقع الاشراف التربوي الحديث لاعضاء الهيئة التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية ، مجلة الفتح ، العدد ٥٩.

رمانه ، نبيل .(٢٠٠٤). واقع وتطلعات الاشراف التربوي لصفوف المرحلة الاساسية الاولى في مدارس وكالة الغوث في منطقة القدس من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين ، رسالة ماجستير ، جامعة بير زيت ، فلسطين

الزاملي ، محمد .(٢٠١٧) . الاشراف التربوي مفاهيم واهداف وتطبيق في التعليم ، الطبعة الاولى .

الزهراني ،عبد العزيز .(٢٠٠٩)، الصعوبات التي تواجه الاشراف التربوي في تدريس مادة الاملاء في المرحلة الابتدائية في محافظة جدة ، رسالة ماجستير ، جامعة ام القرى.

الزيان. داليا وقبطة، نهلة. (٢٠١٨) . درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي في غزة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ةمجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ، ٢(٦): ٣٢٧-٣٦٤.

السرхан ، خالد .(٢٠٠١) . معوقات الإشراف التربوي في مديرية تربية لواء البادية الشمالية في الأردن و طرائق مواجهتها كما يدركها المشرفون التربويون و مديرو المدارس ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاردنية ، الاردن .

السعود ، أمين.(٢٠٠٣). درجة ممارسة المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي، وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة مادبا- الأردن،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الفاشر السودان، الخرطوم.

الشهري ، عامر .(٢٠٠٨) . المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في تنفيذ الزيارات المتبادلة بين المعلمين كأسلوب إشرافي في منطقة مكة المكرمة. جامعة ام القرى ، السعودية.

الطعجان، خلف (٢٠١٦) . كفايات الإشراف التربوي المعاصر لدى المشرفين التربويين في محافظة المفرق ، مجلة الاستاذ ، ع ٢١٧ ، مج ٢ .

عايش، أحمد جميل (٢٠٠٨) . تطبيقات الإشراف التربوي. عمان: دار المسير

العبد ، خالد .(٢٠١٠). المشكلات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية ومعلميها في فلسطين _ محافظتي بيت لحم والخليل. جامعة القدس، فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة)

عطوي ، جودت عزت .(٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها ، ط١، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة ،الأردن.

العمرى، صبياء.(٢٠٢٠). رؤية مقترحة لتطبيق نموذج الإشراف التربوي المدمج في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد(٣) الجزء (٢): ٣٦٤-٣٤٢.

العوران ، ابراهيم.(٢٠١٠). الإشراف التربوي ومشكلاته ، دراسة ميدانية تقييمية ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

العيسان، صالحة والعاني، وجيهة.(٢٠٠٧): دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان. مجلة الخليج العربي، العدد(١٠٦).

فرحان ، نداء .(٢٠١٢) . واقع عملية الشرف التربوي في مديرتي ضواحي القدس و رام الله والبيرة ودوره في رفع اداء المعلم الوظيفي كما يراه معلمو ومديرو المدارس الحكومية الاساسية .رسالة ماجستير . جامعة القدس ، فلسطين.

الفيقي ،موسى وآخرون . (٢٠٢١) . التحديات التي تواجه المتحررين من الأمية في مدينة الرياض . مجلة كلية التربية ، المجلد ٣٧ العدد ١١ .

القلبان ، فايزة.(٢٠١٨) دور المشرف التربوي في تنمية المهنية لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم في ضوء المتغيرات الديموغرافية في مدينة حائل. مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية النفسية ، ٩ (٢٦) : ٥٧-٧٥.

مساد، عمر .(٢٠٠٥). الإدارة المدرسة. عمان: الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.

المساد ، محمود احمد .(١٩٨٦) . الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح ، الأردن ، دار الأمل

- الملا، بدرية سعيد؛ والأكرف، مباركة صالح. (١٩٩٧). "دراسة تقييمية لواقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر". دراسات في المناهج وطرق التدريس. (٤٠). كلية التربية، جامعة عين شمس
- نشوان، يعقوب. (١٩٩٢): الإدارة والإشراف التربوي. ط(٣)، دار الفرقان، عمان.
- Gordon, P. & Nicely, F. (1998). Handbook of Research on School Supervision. New York: Macmillian
- Silva,D,Y & Dana ,N ,F. (2001) " collaborative supervision in the professional development school " journal of curriculum and supervision .



**دراسة مقارنة بين كتابي الرياضيات للصف الرابع
الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية
المتحدة في ضوء معايير TIMSS2019
”دراسة تقويمية“**

**A comparative study between the mathematics textbooks for
the fourth grade of Primary School in the kingdom of Saudi
Arabia and the United Arab Emirates in the light of
TIMSS2019 standards**

إعداد

**نوال بنت بطيحان المطيري
Nawal Butaihan Al-Mutairi**

معلمة بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي

**أ.د. علاء الدين سعودي
Prof. Aladdin Saoudi**

أستاذ المناهج وطرق التدريس في اللغة العربية

Doi: 10.21608/jasep.2024.394993

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٠/٦

قبول النشر: ٢٠٢٤/١١/٣

المطيري، نوال بنت بطيحان و سعودي، علاء الدين (٢٠٢٤). دراسة مقارنة بين
كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات
العربية المتحدة في ضوء معايير TIMSS2019. *المجلة العربية للعلوم التربوية
والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٧٣٣ - ٧٦٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دراسة مقارنة بين كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة في ضوء معايير TIMSS2019 المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تحقق معايير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS,2019)، في كتب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، والمقارنة بين هذه الكتب لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين كتب الدولتين، واكتشاف جوانب الضعف وتلافيها، وتحديد جوانب القوة وتعزيزها؛ ولتحقيق هذه الأهداف أستخدم المنهج الوصفي، أسلوب تحليل المحتوى، وطبقت بطاقة تحليل المحتوى لكتاب الرياضيات للتعرف على درجة تحقق معايير (TIMSS,2019) في كتب الرياضيات للسعودية والإمارات، كأداة لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في محتوى كتاب الطالب في الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة الفصل الدراسي الثاني، طبعة ٢٠١٩، وقد عكست النتائج عناية محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة بمجال الأعداد، وضرورة إعادة التوزيع النسبي لوحدات محتوى الكتابين؛ لتوجيه عناية أكبر بمجالي الهندسة والبيانات؛ حتى تنطبق النسب مع النسب المقترحة في TIMSS,2019، كذلك ضعف وقصور عناية كتاب المملكة بمجال التطبيق، وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة؛ بالتأكيد على مصممي مناهج الرياضيات للمراحل المختلفة، بمراعاة المعايير التي لم تتوفر في الكتب ومراعاة الوزن النسبي لها، و دعوة مطوري المناهج إلى إثراء كتب الرياضيات بمواقف ومسائل في ضوء معايير (TIMSS,2019)، بالاستفادة من جوانب القصور التي توصلت لها نتائج الدراسة.

الكلمات المفتاحية: معايير TIMSS2019، دراسة مقارنة، المملكة العربية السعودية، الإمارات العربية المتحدة.

Abstract:

This study aimed to reveal the degree of achievement of the standards of studying international trends in mathematics and science (TIMSS,2019), in Mathematics textbooks for the fourth grade in the kingdom of Saudi Arabia and the United Arab

Emirates, and compare these books to identify similarities and differences between the books of the two countries, discover and avoid weaknesses, identify strengths and strengthen them; to achieve these goals I used the descriptive method, the method of content analysis, and applied the content analysis card for the mathematics textbook to identify the degree of achievement of the standards (TIMSS, 2019) in Mathematics textbooks for Saudi Arabia and the UAE, as a tool to collect the necessary data to achieve the objectives of this study, the study community may be from the content of the book Mathematics for the fourth primary grade in the kingdom of Saudi Arabia and the United Arab Emirates, the sample of the study was represented by the content of the student's book on mathematics for the fourth primary grade in the kingdom of Saudi Arabia and the United Arab Emirates, the second semester, edition 2019, the results reflected the attention of the content of the mathematics books for the fourth primary grade in the kingdom of Saudi Arabia and the United Arab Emirates to the field of numbers, and the need for relative redistribution of the content units of the two books; to direct greater attention to the fields of geometry and data; so that the ratios apply with the ratios proposed in TIMSS, 2019, as well as the weakness and insufficiency of the attention of the writers of the kingdom to the field of application, and in view of these The study recommends that designers of mathematics curricula for different stages should definitely take into account the standards that were not available in the books and take into account their relative weight, and invite curriculum developers to enrich Mathematics textbooks with positions and issues in light of the standards (TIMSS, 2019), taking advantage of the shortcomings found by the results of the study.

Keywords: TIMSS2019 standards, comparative study, Saudi Arabia, United Arab Emirates.

المقدمة:

يشهد التعليم في الفترة الحالية في المملكة العربية السعودية تغيرات جذرية وخطوات كبيرة نحو التطور، وكان للرياضيات والعلوم الجزء الأكبر من هذا التغيير، حيث تم زيادة عدد ساعات تدريسها في المراحل المختلفة، وتم وضع الخطط المختلفة لمعالجة مهاراتها حتى يكتسب كل طالب الوعي والاستيعاب المفاهيمي في الرياضيات ويواكب التطورات العلمية والتكنولوجية.

ولقد أولت وزارة التعليم للرياضيات والعلوم عناية كبيرة لتحقيق التقدم في كافة المجالات، حيث أقرت الوزارة خطة الاختبارات المحاكية للدراسات الدولية حتى يتمكن طلابنا من تحسين مستوياتهم و تجاوز المتوسط المعياري العالمي للقياس والمحدد ب (٥٠٠) نقطة في الدورات القادمة، ولا يمكن تحسين مستوياتهم فقط بهذه الاختبارات المحاكية دون تضمين متطلبات ومعايير الدراسات الدولية في مناهجنا وفي ممارساتنا التدريسية، وفي هذه الدراسة سوف يتم التركيز على معايير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) ومدى توافرها في كتب الرياضيات.

وتعتبر دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (Trends in International Mathematics and Science Study) والتي تعرف باختصار TIMSS من أبرز الدراسات الدولية وأكثرها ثراء وتشرف على تنظيمها المنظمة الدولية لتقييم التحصيل التربوي، وقد اسهمت هذه الدراسة في تطوير وتحسين أنظمة وممارسات تعليمية في كثير من الدول وخاصة الدول المشاركة فيها (الشمرواني، الشمرواني، البرصان والدوراني، ٢٠١٦).

تشارك المملكة في دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS) تفعيلاً في خطط التنمية والتطوير التي تتبعها وزارة التعليم لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتحقيقاً لمجموعة من الأهداف من أهمها تقويم الأداء التعليمي للمنظومة التعليمية و تجويد نواتج التعلم حيث يعد التقويم من ركائز المؤسسة التربوية والتعليمية وهو يقوم على نظام الجودة وقياس الأداء التعليمي وفق معايير ومؤشرات يتم توظيفها لإصدار حكم حول مدى كفاءة وفاعلية النظام التعليمي ومن الاهداف ايضا تطوير ركائز التعليم الثلاثة الطالب والمعلم والمنهج بما يتسق مع ما تقوم به الدول المتقدمة في تدريس الرياضيات والعلوم يرفع مستويات القدرات والتفكير بنمط

علمي متقن ومدرّس و بمعالجة نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة مما يظهر أثره إيجاباً على نواتج التعليم (وزارة التعليم ، ٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً مما سبق عرضه في المقدمة؛ فإن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2019)، تُعنى للوقوف على حصيلة الطلبة في الرياضيات والعلوم، ومقارنة نتائج أي دولة بنتائج الدول المشاركة، كما تقدم بيانات ضخمة كفيلة بتوفير العديد من الأفكار المفيدة التي يمكن البناء عليها وتعميق البحث فيها من قبل الراغبين في إصلاح سياسة التعليم وتطبيقاته ومناهجه في المملكة العربية السعودية.

كما أن هناك اهتمام وتوصيات بضرورة مراعاة معايير TIMSS في تصميم كتب الرياضيات وخصوصاً في المنطقة العربية، نظراً لمشاركة العديد من الدول العربية في دراسة TIMSS ومنها دراسات: الشديفات (٢٠١٧)؛ الهذوري والشمرى (٢٠١٨)؛ الغامدي (٢٠١٨)؛ الحارثي (٢٠١٩)؛ الكندي والمحمدي (٢٠٢٠).

ومن أبرز ما كشف عنه تقرير (TIMSS,2019)، أن العديد من طلبة الصف الرابع في المملكة يفتقرون إلى المعرفة الأساسية في الرياضيات، إذ لم يستطع نصف الطلبة الوصول إلى المعيار الدولي المنخفض، وهذا يعني افتقارهم للمعرفة الأساسية في الرياضيات المتوقعة من أمثالهم في هذا العمر، مما يشير إلى انخفاض مقلق في جودة التعليم يعود إلى مجموعة من العوامل قد تكون المناهج أحدّها.

كذلك ما أسفرت عنه نتائج الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تشير دراسة (الغامدي، ٢٠١٨)، إلى ضعف تضمين معايير TIMSS في محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية، وتوصي بتضمينها بما يتناسب مع معايير TIMSS، والاستفادة من الدول التي حققت مراكز متقدمة في تطوير مناهجها. كذلك توصلت دراسة (بدر، ٢٠١٦)، إلى عدم توافر التوزيع المناسب طبقاً لمتطلبات TIMSS للخصائص العامة لكتاب الصف الرابع في المملكة العربية السعودية، كما تؤكد دراسة (الشهري، ٢٠١٩) ودراسة وانق (Wang,2008) على ضرورة مراجعة وتقويم المناهج في ضوء معايير TIMSS.

كما تشير نتائج الدراسات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS,2019) للصف الرابع، إلى تدنّي واضح في نتائج طلاب المملكة العربية السعودية، حيث بلغ متوسط الأداء في الرياضيات (٣٩٨) نقطة، علماً بأن المتوسط العام لجميع الدول المشاركة كان (٥٠٠) نقطة، أي أن متوسط أداء الطلبة في المملكة أقل من متوسط تيمز بأكثر من (١٠٠) نقطة، وقد جاء متوسط الأداء في الرياضيات منخفضاً بشكل

حاد؛ لتأتي المملكة بالمرتبة (٥٣) من بين (٥٨) دولة مشاركة (هيئة التقويم والتدريب، ١٤٤٢).

بينما جاءت نتائج الطلبة في الإمارات العربية المتحدة الأعلى عربياً، وبسبب العوامل المشتركة بين الدولتين من حيث اللغة والدين، رأت الباحثة المقارنة معها، للاستفادة من جوانب القوة لديهم في تحسين مناهجنا، وعليه تحسين نتائج طلابنا. واستجابة لمبادئ رؤية ٢٠٣٠ التي أكدت على تطوير المناهج التعليمية في المملكة، وتعمل على زيادة العناية بتطوير التعليم، فهي تسعى إلى أن تواكب المناهج التطورات العلمية والحضارية كي يكون الطالب على تواصل دائم مع التطورات والمستجدات العلمية والمعرفية (رؤية ٢٠٣٠).

وعليه، فتمثل مشكلة البحث الحالي في: الكشف عن درجة تحقق معايير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2019)، في كتب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، والمقارنة بين هذه الكتب لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بين كتب الدولتين، واكتشاف جوانب الضعف وتلافيها، وتحديد جوانب القوة وتعزيزها.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس:
ما درجة تحقق معايير TIMSS2019 في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؟
والذي تنفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما درجة تحقق معايير بعد المحتوى TIMSS2019 في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؟
٢. ما درجة تحقق معايير بعد التفكير TIMSS2019 في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؟
٣. ما درجة اتفاق بعد المحتوى وبعد التفكير في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة مع معايير TIMSS2019؟

٤. ما التصور المقترح لتطوير كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (TIMSS, 2019)؟
- أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. تحديد درجة تحقق معايير بعد المحتوى TIMSS2019 في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة.
٢. تحديد درجة تحقق معايير بعد التفكير TIMSS2019 في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة.
٣. تحديد درجة اتفاق بعد المحتوى وبعد التفكير في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة مع معايير TIMSS2019.

٤. وضع تصور مقترح لتطوير كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير TIMSS,2019.
- أهمية الدراسة:**

تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصيات المنظمة العالمية لتقويم التحصيل التربوي والتي تنادي بتحليل محتوى المناهج الدراسية بشكل مستمر في ضوء معايير الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS، وذلك بهدف تطويرها وتحسينها، وعليه تتحدد أهمية الدراسة الحالية في إمكانية الاستفادة منها في:

١. إعطاء القائمين على المناهج في المملكة والإمارات فكرة عن درجة توافر معايير الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS2019)، في كتب الرياضيات للصف الرابع، وبالتالي محاولة تطوير هذه الكتب وفق ذلك.
٢. قد يوجه الباحثين والمهتمين من طلاب الدراسات العليا نحو الاستفادة من قائمة متطلبات توافر معايير الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS2019)، للبحث عن أسباب تدني مستوى تحصيل الطلبة في (TIMSS).
٣. قد تفيد بطاقة تحليل المحتوى معلمي الرياضيات في تطوير أساليب التدريس وإثراء الأنشطة الصفية.

٤. تقدم الدراسة تصور مقترح لتضمين معايير (TIMSS2019) في كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية قد يفيد مطوري المناهج.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

*** الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على معايير الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS، المتمثلة في: بعد التفكير، وبعد المحتوى الخاصة بالصف الرابع الابتدائي، والخاص بمتطلبات (TIMSS2019)، وهو آخر تقرير

أصدرته المنظمة العالمية لتقويم التحصيل، كذلك تحليل كتاب الطالب فقط، الفصل الدراسي الثاني، دون دليل المعلم.

* **الحدود الزمانية:** طُبِّقَت الدراسة على طبعة العام (٢٠١٩) من كتابي الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة.

مصطلحات الدراسة:

معايير TIMSS2019:

هي البنية المعرفية الواجب توافرها في كتاب الرياضيات للصف الثاني متوسط والرابع الابتدائي والتي تشمل المحتوى الرياضي (الأعداد، الجبر، الهندسة، البيانات والاحتمالات)، وتشمل العمليات المعرفية (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) (الحارثي، ٢٠١٩).

وتعرفها الباحثة إجرائياً، بأنها: المتطلبات والمحتكات الواجب توافرها في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، والتي تشمل بعد المحتوى بمجالاته الثلاث: (الأعداد، الهندسة والقياس، البيانات)، كما تشمل بعد التفكير بمجالاته الثلاث: (المعرفة، التطبيق، الاستدلال) للحكم على مدى فاعلية الكتاب في تحقيق متطلبات TIMSS.

الإطار النظري والدراسات المرتبطة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد درجة تحقق معايير TIMSS2019 في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؛ لذا راجعت الباحثة بعض الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد خلصت إلى المحاور التالية:

أولاً: مشاركة المملكة والإمارات في دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS.

شاركت المملكة العربية السعودية في دراسة TIMSS للصف الرابع الابتدائي في ثلاث دورات عام ٢٠١١، ٢٠١٥، ٢٠١٩ وكانت نتائج طلاب الصف الرابع في الرياضيات كالتالي:

جدول (١): نتائج طلاب المملكة العربية السعودية في الصف الرابع في الرياضيات

في دراسة TIMSS

ترتيب المملكة	الفرق عن متوسط TIMSS	متوسط أداء الطلبة	دورة
٤٧ من ٥٠	٩٠ نقطة	٤١٠	٢٠١١
٤٦ من ٤٩	١١٧ نقطة	٣٨٣	٢٠١٥
٥٣ من ٥٨	١٠٢ نقطة	٣٩٨	٢٠١٩



ويلاحظ من الجدول تدني مستوى نتائج طلبة الصف الرابع الابتدائي في جميع الدورات التي تم المشاركة بها، ويؤكد تحليل البيانات الوارد في تقرير (TIMSS,2019) عدم وجود أي تغير في أداء الطلبة في الرياضيات بين عامي ٢٠١١ و٢٠١٩، على الرغم من أن أدائهم عام ٢٠١١ أعلى بقليل مما كان عليه في عام ٢٠١١ و٢٠١٩ إلا أنه ليس ذا دلالة إحصائية.

كما شاركت الإمارات العربية المتحدة في دراسة TIMSS للصف الرابع الابتدائي في ثلاث دورات عام ٢٠٠٧، ٢٠١١، ٢٠١٥، ٢٠١٩ وكانت نتائج طلاب الصف الرابع في الرياضيات كالتالي:

جدول (٢): نتائج طلاب الإمارات العربية المتحدة في الصف الرابع في الرياضيات

في دراسة TIMSS

دورة	متوسط أداء الطلبة	الفرق عن متوسط TIMSS	ترتيب الإمارات
٢٠٠٧	٤٤٤	٥٦ نقطة	٣٣ من ٤٣
٢٠١١	٤٣٤	٦٦ نقطة	٤٢ من ٥٠
٢٠١٥	٤٥٢	٤٨ نقطة	٣٩ من ٤٩
٢٠١٩	٤٨١	١٩ نقطة	٤٣ من ٥٨

ولقد تفوقت الإمارات على جميع الدول العربية المشاركة في دراسة (TIMSS,2019) و (TIMSS,2015) وهذا التقدم الذي حققته الإمارات جعلها من أكثر ١٥ دولة تقدماً في هذه الدورة.

وفي دراسة (TIMSS,2019)، تم تحديد مجالات اختبار الرياضيات للصف الرابع الابتدائي كما يلي:

جدول (٣): مجالات اختبار الرياضيات للصف الرابع الابتدائي وفق دراسة

(TIMSS,2019)

مجالات المحتوى	الوزن النسبي	مجالات التفكير	الوزن النسبي
الأعداد	٥٠٪	المعرفة	٣٥٪
الهندسة والقياس	٣٠٪	التطبيق	٤٠٪
عرض البيانات	٢٠٪	الاستدلال	٢٥٪

وذكر كل من الحميدي (١٤٣١)؛ الفهيد (١٤٣٢)؛ عبد السلام وآخرون (٢٠٠٧)، أن الهدف الأساسي من هذه الدراسة يتمثل في معرفة ومقارنة مستوى أداء تحصيل طلاب الصفين الثامن والرابع في الرياضيات والعلوم بمستوى الأداء العالمي بغرض تطوير مستوى التعليم للارتقاء به إلى مستوى الجودة العالمية من خلال مقارنة نتائج طلاب بلد ما بطلاب دول العالم المشاركة، ودراسة مدى فعالية المناهج

المطبقة وطرق تدريسها والتطبيق العملي لها، وإعطاء أحكام صادقة وحيادية لسليبيات وإيجابيات الوضع الراهن لكل نظام تعليمي مشارك.

وذكرت الغنام (٢٠٢٠)، أن المشاركات العربية في هذه الدراسة بدأت عام ١٩٩٥، وتزايدت، وحققت الدول العربية المشاركة تقدماً إلا أنه لا يرقى إلى مستوى الطموحات المرجوة، وفي ظل المنافسة القوية بين الدول المشاركة أصبح هناك ضرورة ملحة لبذل المزيد من الجهود للوصول إلى مستوي التنافسية الحقيقية.

ثانياً: كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

لقد ترجمت شركة العبيكان للتعليم سلسلة ماجروهيل "McGraw Hill Education" لوزارة التعليم في المملكة، وتقوم فلسفة السلسلة وتركز على: التعليم المتوازن، والترابط الرأسي بين الصفوف من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، حيث يظهر الترابط دمجاً متوازناً للتعليم، وتوفر منحى متوازناً للرياضيات، كما تقوم على توازن عملية التدريس من خلال مهارات حل المسألة، ومهارات التفكير العليا، ويعتمد التقويم في هذه السلسلة على التقويم الشامل (دليل المعلم في وزارة التعليم، ٢٠١١). ويوضح جدول (٤) وحدات الكتاب والوزن النسبي لكل وحدة، كالتالي:

جدول (٤): وحدات كتاب الرياضيات للصف الرابع الفصل الدراسي الثاني في

المملكة العربية السعودية

م	كتاب الرياضيات في المملكة	
	الوحدات	عدد الصفحات
١	القسمة على عدد من رقم واحد	٣١
٢	الأشكال الهندسية والاستدلال المكاني	٣١
	القياس	٣٧
٤	الكسور الاعتيادية	٣١
٥	الكسور العشرية	٣٥
٦	جمع الكسور العشرية وطرحها	٢٧
	المجموع	١٩٢
		١٠٠٪

ثالثاً: كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة.

وتقوم فلسفة المناهج الدراسية في الإمارات على توظيف المعرفة الحسابية والعلمية في حل المشكلات الرياضية، والتمكن من حل المسائل الرقمية المتعلقة بالرياضيات، وتنفيذ مشروعات تطبيقية بتوظيف المعارف الرياضية والتقنية والفنية في إطار متكامل ومدمج (وزارة التربية والتعليم بالإمارات، ٢٠٢٠). ويوضح جدول (٥) وحدات الكتاب والوزن النسبي لكل وحدة، كالتالي:

جدول (٥): وحدات كتاب الرياضيات للصف الرابع الفصل الدراسي الثاني في الإمارات العربية المتحدة

كتاب الرياضيات في الإمارات			م
الوحدات	عدد الصفحات	الوزن النسبي	
الأنماط والمنتاليات	٧٠	٪١٨	١
الكسور	٧٨	٪٢٠	٢
العمليات على الكسور	٧٠	٪١٨	٣
الكسور والأعداد العشرية	٨٦	٪٢٢	٤
جمع الأعداد العشرية وطرحها	٨١	٪٢١	٥
المجموع			٣٨٥

ولقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات المرتبطة كدراسات: (السراي، ٢٠٠٧؛ وانق (Wang,2008)؛ شاهين، ٢٠١٣؛ الشديفات، ٢٠١٧؛ البلوي، ٢٠١٦؛ الهدور والشمري، ٢٠١٨؛ الحارثي، ٢٠١٩؛ السعيد، ٢٠١٩؛ الكنيدي والمحمدي، ٢٠٢٠؛ الغنام، ٢٠٢٠؛ الربيعان، ٢٠٢٠) في المجال والمنهج والأدوات مع اختلاف العينة في بعضها، كما استفادت الباحثة من هذه الدراسات في إعداد الإطار النظري وإجراءات الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة وتصميمها:

اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على المنهج الوصفي، أسلوب تحليل المحتوى.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من محتوى كتاب الطالب في الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة الفصل الدراسي الثاني، طبعة ٢٠١٩.

إعداد وضبط مواد الدراسة وأدواتها:

تتمثل أداة الدراسة في: بطاقة تحليل المحتوى لكتاب الرياضيات للتعرف على درجة تحقق معايير (TIMSS,2019) في كتب الرياضيات للسعودية والإمارات، وتتطرق الباحثة فيما يلي لخطوات وضبط أداة الدراسة:

١. تحليل المحتوى لكتب الرياضيات:

قامت الباحثة باختيار محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الثاني وتحليله وتضمينه هذه الدراسة، وقد تضمنت عملية التحليل ما يلي:

أ. **تحديد الهدف من عملية التحليل:** حيث هدفت عملية التحليل إلى تحديد درجة تحقق معايير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2019)، في كتب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة.

ب. **عينة التحليل:** تم تحديد الفصل الدراسي الثاني من كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، ويوضح الجدول التالي وحدات كل كتاب:

جدول (٦): الوحدات المتضمنة في كتب المملكة والإمارات وأوزانها النسبية

م	كتاب الرياضيات في المملكة			كتاب الرياضيات في الإمارات		
	الوحدات	عدد الصفحات	الوزن النسبي	الوحدات	عدد الصفحات	الوزن النسبي
١	القسمة على عدد من رقم واحد	٣١	٪١٦	الأنماط والمتتاليات	٧٠	٪١٨
٢	الأشكال الهندسية والاستدلال المكاني	٣١	٪١٦	الكسور	٧٨	٪٢٠
٣	القياس	٣٧	٪١٩	العمليات على الكسور	٧٠	٪١٨
٤	الكسور الاعتيادية	٣١	٪١٦	الكسور والأعداد العشرية	٨٦	٪٢٢
٥	الكسور العشرية	٣٥	٪١٨	جمع الأعداد العشرية وطرحها	٨١	٪٢١
٦	جمع الكسور العشرية وطرحها	٢٧	٪١٥	-	-	-
	المجموع	١٩٢	٪١٠٠	المجموع	٣٨٥	٪١٠٠

ج. **تحديد فئات وعناصر التحليل:**

وقد تم تحديد معايير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS, 2019) كفئات للتحليل، والتي تم الحصول عليها من تقرير (TIMSS, 2019) الصادر من المنظمة الدولية لتقييم التحصيل (IEA) وترجمت من قبل هيئة التقويم والتدريب في المملكة.

د. تحديد وحدة التحليل:

تم اختيار وحدة الفكرة، ليظهر من خلالها تكرار المعيار المراد تحليل المحتوى في ضوئه، حيث تم اعتماد كل تعريف أو نشاط أو توضيح أو تمرين كفكرة مستقلة.

هـ. تحديد ضوابط عملية التحليل:

- للوصول إلى تحليل دقيق تم وضع ضوابط لعملية التحليل تتمثل فيما يلي:
- التحليل في ضوء كتاب الطالب في الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الثاني فقط.
- التحليل يشمل أسئلة نهاية كل فصل والاختبار التراكمي.
- التحليل في إطار المحتوى والأشكال والجداول والرسوم البيانية والأمثلة والتدريبات.
- تفريغ نتائج التحليل وتصنيفها في جداول خاصة كما في بطاقة تحليل المحتوى، وذلك باستخدام التكرارات.

و. صدق وثبات التحليل:

لتحقيق الصدق تم الاعتماد على بطاقة تحليل محكمة من قبل مجموعة من المتخصصين، ولتحديد ثبات عملية التحليل تم استخدام (ثبات التحليل عبر الزمن)، ويقصد به نسبة الاتفاق بين نتائج عمليات التحليل التي قامت بها الباحثة، حيث قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع في المملكة والامارات، ثم أعادت التحليل مرة أخرى بعد ثلاث أسابيع من عملية التحليل الأولى، ولقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي (طعيمة، ٢٠٠٤، ٢٢٦).

جدول (٧): نتائج تحليل المحتوى باختلاف الزمن.

التحليل عبر الزمن	التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
تحليل كتاب المملكة	١٣٩٥	١٤٠٩	١٣٩٥	١٤	٠,٩٩
تحليل كتاب الإمارات	١٦٩٢	١٧٧٣	١٦٩٢	٨١	٠,٩٧

ويتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول السابق أن معامل ثبات التحليل مرتفع، وهذا يدل على وجود اتفاق كبير في عمليات التحليل، مما يدل على صحته والثقة بنتائجه.

٢. الصورة النهائية لبطاقة تحليل المحتوى:

وبناءً على نتائج التحليل تم تحديد الصورة النهائية لبطاقة تحليل محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع في المملكة والامارات، وتحديد قائمة المعايير اللازم

توافرها في كتب الرياضيات للصف الرابع في المملكة والإمارات في بعد المحتوى ملحق (١)، وبعد التفكير ملحق (٢).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بالرجوع للدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة كدراسات: (الهدور والشمرى، ٢٠١٨)، (الشديفات، ٢٠١٧)، (الغنام، ٢٠٢٠)، وللإجابة على أسئلة الدراسة، استخدمت الباحثة الأساليب التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية لتحديد درجة مراعاة كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة لمعايير (TIMSS, 2019).

٢. معادلة هولستي Holisti لحساب معامل ثبات بطاقة تحليل المحتوى.

٣. اختبار مربع كاي (χ^2) لتوضيح الفروق بين كتابي الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في المملكة والإمارات في معايير بعد المحتوى وبعد التفكير (TIMSS, 2019)، والدلالة اللفظية لها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

وهنا سيتم استعراض النتائج التي توصلت إليها الباحثة، والمتعلقة بأهداف الدراسة المتمثلة في " تحديد درجة تحقق معايير (TIMSS, 2019) في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة "، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها وكذلك مناقشتها وتفسيرها.

أولاً: إجابة السؤال الأول ومناقشته وتفسيره.

وينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: " ما درجة تحقق معايير بعد المحتوى (TIMSS, 2019) في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، للكشف عن درجة تحقق معايير بعد المحتوى TIMSS2019، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، للكشف عن ملائمة نسب التحقق بكل كتاب للنسب المئوية المحددة بمتطلبات هذا البعد، كما هو موضح في جدول (٨):

جدول (٨): بطاقة تحليل محتوى كتب الصف الرابع من التعليم الأساسي بحسب معايير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS2019) الخاص
ببعد المحتوى

المجال	الرقم	المعيار	غير متضمن		التكرار		النسبة	
			السعودية	الإمارات	السعودية	الإمارات	السعودية	الإمارات
٥٠٪ مجال الأعداد	الأعداد الصحيحة ٢٥٪							
	١	إظهار المعرفة بالأعداد، (لغاية منزلة الألوف)، ترتيب وتحليل الأعداد الصحيحة على خط الأعداد والتعبير عنها بالرموز، وفهم القيمة المنزلية.	✓	✓	٢٥	٢٣٢	٢٪	١٤٪
	٢	إضافة وطرح الأعداد وإتقان هذه العمليات في مسائل بسيطة.	✓	✓	٣٥	١٢٧	٣٪	٧٪
	٣	ضرب وقسمة الأعداد على عدد مكون من منزلة واحدة، وإتقان هذه العمليات في مسائل بسيطة.	✓	✓	٢٢٣	٢٩	١٦٪	٢٪
	٤	حل مسائل متعلقة بالأعداد الزوجية والفردية، مضاعفات وعوامل الأعداد، وتقريب الأعداد.	✓	✓	٩٢	١٦٨	٧٪	١٠٪
	٥	حل مسائل تنطوي على أكثر من عملية واحدة، أنماط، عدد من الجمل البسيطة.	✓	✓	٢٣	١٥٧	٢٪	٩٪
	الكسور العادية والكسور العشرية ١٠٪							
	٦	تمييز، ومقارنة، وجمع وطرح الكسور البسيطة (أنصاف، أثلاث، أرباع، أخماس، أسداس، أثمان وأعشار).	✓	✓	٢٨٧	٣٠٠	٢٠٪	١٨٪
	٧	معرفة الكسور العشرية، بما في ذلك القيمة المنزلية، وتمثيل الكسور باستخدام الجمل اللفظية، وجمع وطرح الكسور العشرية.	✓	✓	٢٦٧	٣٨٤	١٩٪	٢٢٪
	التعبيرات والمعادلات البسيطة والعلاقات ١٥٪							
٨	البحث عن الرقم المجهول، أو العملية في عبارة عددية، (مثلاً: ١٧+ ت = ٢٩)	-	✓	-	٢٢	-	١٪	
٩	تحديد أو كتابة عبارات أو جمل عددية لتمثيل مشكلات تتضمن أعداد مجهولة.	-	✓	-	٥٠	-	٣٪	
١٠	تحديد العلاقات واستخدامها في نمط محدد جيداً، (مثلاً: توليد أعداد كاملة وفق قاعدة معينة)	-	✓	-	٤٥	-	٣٪	
ثانياً: مجال القياس الهندسي ٣٠٪	القياس ١٥٪							
	١١	قياس وتقدير الأطوال، (ملم، سم، م، كلم)، وحل المسائل التي تتعلق بالأطوال.	✓	-	٣٦	-	٣٪	-
	١٢	حل المسائل المتعلقة بالوزن، (جم، كجم)، والسعة	✓	-	٦٠	-	٤٪	-

						(ل، مل)، والوقت، (الدقائق والساعات)، وتحديد القياسات المناسبة والوحدات وقراءة المقاييس.		
١٣	✓	-	٨٩	-	٦%	إيجاد محيط المضلعات، ومساحة المستطيلات، وحجم المكعبات.		
الهندسة ١٥%								
١٤	✓	-	٦	-	٠%	تحديد ورسم المستقيمات المتوازية والمتعامدة، ورسم الزوايا ومقارنتها حسب قياسها.		
١٥	✓	-	٤٥	-	٣%	تحديد ومقارنة الأشكال الهندسية الشائعة، (الخطوط والزوايا، والأشكال الأساسية ذات البعدين، وثلاثية الأبعاد).		
١٦	✓	-	٦٦	-	٥%	استخدام الخصائص الأولية بما في ذلك التناظر والدوران لوصف ومقارنة وإنشاء الأشكال ثنائية الأبعاد (الدوائر، المثلثات، الأشكال الرباعية، والمضلعات الأخرى).		
١٧	✓	-	٣٦	-	٢%	استخدام الخصائص الأولية لوصف ومقارنة وإنشاء الأشكال ثلاثية الأبعاد (مكعبات، متوازي مستطيلات، المخروط، الأسطوانة، الكرة)، وربطها بالأشكال ثنائية الأبعاد.		
قراءة وتفسير وتمثيل البيانات ١٥%								
١٨	✓	✓	٦٦	٦٢	٥%	قراءة وتفسير البيانات من الجداول، والصور، والرسوم البيانية المختلفة.	ثانياً: مجال البيانات ٢٠%	
١٩	✓	✓	٢٣	٦٠	٢%	تنظيم وتمثيل البيانات المساعدة في الإجابة عن الأسئلة.		
استخدام البيانات في حل المشكلات ٥%								
٢٠	✓	✓	١٦	٥٦	١%	استخدام البيانات لحل المشكلات بعد قراءة وعرض البيانات مباشرة، (مثلاً: حل المشكلات، إجراء الحسابات باستخدام البيانات، جمع البيانات من عدة مصادر، استخلاص النتائج استناداً إلى البيانات)		
المجموع								
١٣٩٥							١٦٩٢	١٠٠%

ويتضح من الجدول التفاوت في نسب مستويات بعد المحتوى بين كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، فنسب كتاب المملكة في المعيار الثالث من مجال الأعداد أعلى بنسبة ١٤٪، وأعلى بنسب معايير مجال القياس والهندسة عن كتاب الإمارات، ويرجع السبب في ذلك أن طلاب الإمارات درسوا هذه الموضوعات في الفصل الدراسي الأول على

مدى ثلاث وحدات تخصص المعيار الثالث، وثلاث وحدات تخصص مجال الهندسة ولهذا جاءت نسبته هنا أقل، أما بقية المعايير فجاء كتاب الإمارات محققاً لها بشكل أكبر من كتاب المملكة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الاختلاف في عدد الصفحات التي تم تحليلها حيث بلغت صفحات كتاب الرياضيات في المملكة (١٩٥) صفحة، بينما بلغت في كتاب الإمارات (٣٨٥) صفحة.

كذلك قامت الباحثة بحساب قيمة مربع كاي (x^2) لتوضيح الفروق بين كتابي الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في المملكة والإمارات في بعد المحتوى، والدلالة اللفظية لها، كما هو موضح في جدول (٩):

جدول (٩): دلالة الفروق في مراعاة كتب الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في المملكة والإمارات لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم

(TIMSS2019) والخاصة ببعد المحتوى

الدلالة اللفظية	قيمة مربع كاي (x^2)	كتاب المنهج الإماراتي		كتاب المنهج السعودي		المجال
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
دال	١٢٨,٠٨	%٨٩	١٥١٤	%٦٨	٩٥٢	الأعداد
دال	٣٣٥,٠١	-	٠	%٢٤	٣٣٨	الهندسة
دال	١٨,٨٣	%١١	١٧٨	%٨	١٠٥	البيانات والاحتمالات
	٤٨١,٩٢	%١٠٠	١٦٩٢	%١٠٠	١٣٩٥	المجموع

قيمة (x^2) الجدولية عند درجة حرية (٢)، ومستوى دلالة (٠,٠٥) = (٥,٩٩). من الجدول يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في جميع مجالات بعد المحتوى بين كتابي المملكة والإمارات ولصالح كتاب الإمارات في مجالي الأعداد والبيانات، وقد يعزى ذلك إلى الفرق الكبير في عدد الصفحات التي تم تحليلها للكتابين، ولصالح كتاب المملكة في مجال الهندسة وقد يكون السبب بأن الباحثة حلت كتاب الفصل الدراسي الثاني في دولة الإمارات فقط دون الأول حيث تطرق الفصل الدراسي الأول إلى مجال الهندسة في ثلاث وحدات "القياس المتري" و "المحيط والمساحة" و "الهندسة".

ومن الجداول السابقة يتضح لنا درجة توافر معايير بعد المحتوى (TIMSS,2019) في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، والتي جاءت لصالح كتاب الإمارات وقد يعود ذلك إلى طرح فرص مختلفة وعديدة في كتاب الإمارات؛ تركز على المفاهيم والقوانين الأساسية، وربط الرياضيات بمواقف حياتية متنوعة، وإثارة مهارات

الاستدلال الرياضيائي ومهارات التفكير العليا، كما اتضح تفاوت تضمين هذه المعايير في كتاب المملكة وهو ما يتفق مع دراسة (البلوي، ٢٠١٦) التي أشارت إلى توافر مجال الأعداد فقط في كتاب المملكة، ودراسة (الحبيب، ٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم تحقيق كتب المرحلة الابتدائية للنسب المحددة لمعايير TIMSS.

ثانيًا: إجابة السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره:

وينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "ما درجة تحقق معايير بعد التفكير (TIMSS, 2019) في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة؟".

وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة، للكشف عن درجة تحقق معايير بعد التفكير (TIMSS, 2019)، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، للكشف عن ملائمة نسب التحقق بكل كتاب للنسب المئوية المحددة بمتطلبات هذا البعد، كما هو موضح في جدول (١٠):

جدول (١٠): بطاقة تحليل محتوى كتب الصف الرابع من التعليم الأساسي بحسب متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS2019) الخاص ببعد التفكير

البعد	الرقم	المستوى	البعد المعرفي	مضمن		التكرار		النسبة	
				السعودية	الإمارات	السعودية	الإمارات	السعودية	الإمارات
أولاً: المعرفة ٤٠٪	١	التذكر	يتذكر التعريفات والمصطلحات وخصائص الأعداد والخصائص الهندسية والرموز.	✓	✓	٩٠	١٠٨	٪٦	٪٦
	٢	التعرف	التعرف على الأرقام والكميات والأشكال، والصيغ الرياضية المتكافئة رياضياً، على سبيل المثال الكسور العادية المكافئة للكسور العشرية، والنسب المئوية.	✓	✓	١٧٢	١٣٢	٪١٢	٪٧
	٣	التصنيف/الترتيب	معرفة تصنيف وترتيب الأرقام والعبارات والكميات والأشكال حسب خصائصها.	✓	✓	١٤٧	١٧١	٪١٠	٪١٠
	٤	الحساب	معرفة طريقة حساب الخوارزميات على العمليات الحسابية الأربع، أو مزيج من هذه العمليات على الأعداد الطبيعية، الكسور العادية، الكسور العشرية والأعداد الصحيحة.	✓	✓	٢١٧	٢٣٨	٪١٥	٪١٤
	٥	الاسترجاع	قراءة معلومات من رسومات بيانية وجدول، أو مصادر أخرى، وقراءة مقاييس بسيطة.	✓	✓	١١٢	١٣٤	٪٨	٪٨
ثانياً: التطبيق ٦٠٪	٦	القياس	معرفة طريقة استخدام أدوات القياس، واختيار وحدات قياس مناسبة.	✓	✓	١٠٧	٢	٪٧	-
	٧	التحديد	تحديد العمليات والاستراتيجيات، والأدوات المناسبة لحل مسائل، بحيث تكون خوارزمية أو إجراءات أو طريقة حلها معروفة.	✓	✓	٩١	١٧٨	٪٦	٪١٠
	٨	التمثيل	عرض البيانات في جداول وأشكال بيانية ورسومات	✓	✓	٩٧	١٧٥	٪٧	٪١٠

دراسة مقارنة بين كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة ...، نوال المطيري - د. علاء سعودي

نطاق: الأسفل ٢٠ %	٩	التنفيذ	توضيح حالات المشكلات وابتكار تمثيلات متكافئة لعلاقات رياضية معقدة.	✓	✓	١٢٦	١٢٩	٩%	٧%
	١٠	التحليل	تنفيذ الاستراتيجيات والعمليات لحل المسائل التي تتطلب على مفاهيم وإجراءات رياضية مألوفة.	✓	✓	٦٣	١٠٨	٤%	٦%
	١١	الدمج/ التوليف	تحديد ووصف أو استخدام العلاقات الموجودة بين المتغيرات أو الموضوعات والأشكال في مواقف رياضية.	✓	✓	٥٠	١٠٢	٣%	٦%
	١٢	التقييم	ربط عناصر مختلفة من المعرفة والتمثيلات ذات الصلة واتخاذ الإجراءات اللازمة لحل المشكلات.	✓	✓	٤١	٣١	٣%	٢%
	١٣	الاستنتاج	تقديم الحلول البديلة للمشكلات.	✓	✓	٣٧	١٣٢	٣%	٧%
	١٤	التعميم	استنباط استنتاجات صحيحة على أساس المعلومات والأدلة.	✓	✓	٢٨	٥١	٢%	٣%
	١٥	التبرير	توسيع مجالات تطبيق النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التفكير الرياضي وحل المسائل لتصبح أكثر شمولية.	✓	✓	٦٧	٦٢	٥%	٤%
	المجموع					١٤٤٥	١٧٥٣	١٠٠%	١٠٠%

ويتضح من الجدول التفاوت في نسب مستويات بعد التفكير بين كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة، وقد يرجع السبب في ذلك إلى الاختلاف في عدد الصفحات التي تم تحليلها حيث بلغت صفحات كتاب الرياضيات في المملكة (١٩٥) صفحة، بينما بلغت في كتاب الإمارات (٣٨٥) صفحة، واتفقت نسب كتاب المملكة مع نسب كتاب الإمارات في مستوى التذكر والتصنيف والاسترجاع فقط.

كذلك قامت الباحثة بحساب قيمة مربع كاي (χ^2) باستخدام برنامج SPSS لتوضيح الفروق بين كتابي الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في المملكة والإمارات في بعد التفكير، والدلالة اللفظية لها، كما هو موضح في جدول (١١):

جدول (١١): دلالة الفروق في مراعاة كتب الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في المملكة والإمارات لمعايير دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS2019) والخاصة ببعد التفكير

المجال	كتاب المنهج السعودي		كتاب المنهج الإماراتي		قيمة مربع كاي χ^2	الدلالة اللغظية
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
المعرفة	٨٤٥	%٥٨	٧٨٥	%٤٥	٢,٢١	غير دال
التطبيق	٣١٤	%٢٢	٤٨٢	%٢٧	٣٥,٤١	دال
الاستدلال	٢٨٦	%٢٠	٤٨٦	%٢٨	٥١,٨١	دال
المجموع	١٤٤٥	%١٠٠	١٧٥٣	%١٠٠	٨٩,٤٣	

قيمة (x^2) الجدولية عند درجة حرية (٢)، ومستوى دلالة $(٠,٠٥) = (٠,٩٩)$.

من الجدول يتضح عدم وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مجال المعرفة بين المملكة والإمارات، كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في مجالي التطبيق والاستدلال بين كتابي المملكة والإمارات ولصالح كتاب الإمارات، وقد يعزى ذلك إلى الفرق الكبير في عدد الصفحات التي تم تحليلها للكتابين، وقد يعود ذلك أيضاً إلى ثراء كتاب الإمارات بفرص متعددة في مجال التطبيق؛ حيث يوجد الكثير من المواقف الرياضية التي تربط الرياضيات بحياة الطلاب اليومية، فضلاً عن وجود دروس كاملة مخصصة لتدريب الطلاب على الاستراتيجيات المتعددة لحل المشكلات، حيث التدريب على تحديد العمليات والاستراتيجيات والأدوات الملائمة لحل المسائل، والتدريب على عرض البيانات كما ذكرت (الغنام، ٢٠٢٠).

ومن الجداول السابقة يتضح لنا درجة توافر معايير بعد التفكير (TIMSS,2019) في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة، والتي جاءت لصالح كتاب الإمارات بشكل عام، ووضحت لنا قصور تضمن هذه المعايير في كتاب المملكة وهذه النتيجة تتفق مع دراسات: (الحبيب، ٢٠١٩؛ الغامدي، ٢٠١٨؛ بدر، ٢٠١٦).

ثالثاً: إجابة السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره.

وينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: "ما درجة اتفاق بعد المحتوى وبعد التفكير في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة مع معايير (TIMSS,2019)؟ وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة ومقارنتها مع معايير (TIMSS,2019)، للكشف عن درجة اتفاق بعدي المحتوى والتفكير في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة مع معايير (TIMSS,2019)، وذلك بحساب ومقارنة التكرارات والنسب المئوية، كما هو موضح في جدول (١٢):

جدول (١٢): مقارنة نسب كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة مع النسب التي حددتها (TIMSS,2019)

وجه المقارنة	معايير TIMSS,2019	المملكة العربية السعودية	الامارات العربية المتحدة
نسبة مجالات المحتوى	الأعداد	٥٠٪	٦٨٪
	الهندسة	٣٠٪	٢٤٪
	البيانات والاحتمالات	٢٠٪	٨٪
نسبة مجالات التفكير	المعرفة	٣٥٪	٥٨٪
	التطبيق	٤٠٪	٢٢٪
	الاستدلال	٢٥٪	٢٠٪

ويتضح من الجدول في مجالات المحتوى، أن مجال الأعداد في كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة جاء بنسب متفاوتة عن النسب التي حددتها دراسة (TIMSS,2019)، حيث أنها أعلى بفارق ملحوظ في المملكة بنسبة ١٨٪، وفي الإمارات بنسبة ٣٩٪، وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدد الوحدات المخصصة له في الفصل الدراسي الثاني حيث خصصت (٥) وحدات في الإمارات و(٤) وحدات في المملكة، ولأنه في الصفوف من ٣-٥ يجب أن تتوسع دراسة واستخدام الأعداد لدى الطلاب لكي تشمل الأعداد الكبيرة والكسور والعلامات العشرية، فهم بحاجة لتطوير استراتيجيات للحكم على الأحجام النسبية للأعداد (NCTM,2013).

وفي مجال الهندسة جاءت المملكة أقل ب ٦٪ والإمارات منعدم بها هذا المجال وقد يرجع السبب في ذلك إلى تحليل الباحثة لكتاب الفصل الدراسي الثاني فقط دون الأول حيث يشتمل الفصل الدراسي الأول في كتاب الإمارات على ثلاث وحدات للهندسة والقياس.

وفي مجال البيانات جاءت المملكة بنسبة منخفضة بشكل ملحوظ عن نسب TIMSS ب ١٢٪، وقد يعود السبب في ذلك أنه سبق التطرق لهذا المجال في الفصل الدراسي الأول بمعدل فصل واحد، والإمارات أقل انخفاضاً بنسبة ٩٪. كذلك نلاحظ أن مجالات التفكير جاءت بشكل متفاوت، حيث أن مجال المعرفة أعلى بفارق ملحوظ في المملكة بنسبة ٢٣٪، وفي الإمارات بنسبة ١٠٪، وقد يعود ذلك إلى أن طالب الصف الرابع مازال في مرحلة التعرف وبناء المفاهيم الرياضية، حيث تعد معرفة الأعداد أساساً لتطوير المهارات في جميع حقول

الرياضيات، وفي مجال التطبيق انخفضت المملكة عن نسب TIMSS بـ ١٨٪، والإمارات بنسبة ١٣٪، أما مجال الاستدلال فجاء منخفض في المملكة بنسبة ٥٪، ومرتفع بالإمارات بنسبة ٣٪.

وترى الباحثة أن كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة لم يتفقا مع نسب دراسة (TIMSS, 2019)، ولكن كتاب الرياضيات للصف الرابع في الإمارات العربية المتحدة هو الأقرب لنسب (TIMSS, 2019) من كتاب المملكة، وقد يعود ذلك الفرق إلى الاختلاف في عدد الصفحات التي تم تحليلها حيث بلغت صفحات كتاب الرياضيات في المملكة (١٩٥) صفحة، بينما بلغت في كتاب الإمارات (٣٨٥) صفحة، حيث أن عدد الساعات التدريسية في الإمارات أعلى من المملكة مما يتطلب محتوى أكبر، وقد يعود ذلك إلى تركيز كتاب الإمارات بشكل أكبر على المفاهيم والقوانين الأساسية، وإثارة مهارات الاستدلال الرياضي ومهارات التفكير العليا، وكذلك ثراء كتاب الإمارات بفرص متعددة في مجال التطبيق؛ حيث يوجد الكثير من المواقف الرياضية التي تربط الرياضيات بحياة الطلاب اليومية، فضلاً عن وجود دروس كاملة مخصصة لتدريب الطلاب على الاستراتيجيات المتعددة لحل المشكلات، حيث التدريب على تحديد العمليات والاستراتيجيات والأدوات الملائمة لحل المسائل، والتدريب على عرض البيانات، وتوليد تمثيل مكافئ لعلاقة رياضية معينة كما ذكرت (الغنام، ٢٠٢٠).

وهذه النتيجة توضح لنا قصور كتاب المملكة في تضمين معايير (TIMSS, 2019)، وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة الغامدي (٢٠١٨) والتي أوصت بتضمين مجال المحتوى والعمليات بما يتناسب مع معايير TIMSS، ودراسة بدر (٢٠١٦) التي وصلت إلى عدم توافر التوزيع المناسب طبقاً لمتطلبات TIMSS للخصائص العامة لكتاب الصف الرابع في المملكة.

رابعاً: إجابة السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره.

وينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: " ما التصور المقترح لتطوير كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (TIMSS, 2019)؟

وللإجابة على هذا السؤال بناء على النتائج السابقة وضعت الباحثة تصور مقترح لتطوير كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (TIMSS, 2019)، ارتكازاً على إيجابيات الكتابين، وتعديل سلبياتهما في تمثيل هذه المعايير، وذلك كالتالي:

شكل (١): التصور المقترح لتطوير كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (TIMSS,2019)

خطوات التصور المقترح	بناء التصور المقترح قامت الباحثة بالخطوات التالية:	مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، كدراسات: (الربيعان، ٢٠٢٠)، (السراي، ٢٠٠٧)، (الغنام، ٢٠١٠)، (الحارثي، ٢٠١٩)، (الحبيب، ٢٠١٩)، (السعيد، ٢٠١٩). - بناء التصور المقترح المكون من أهداف ومحتوى وأسس ومنطلقات وتطبيق وتقييم.
مكونات التصور المقترح	مبررات التصور المقترح	من خلال نتائج الدراسة الحالية، يتضح وجود قصور في تضمين معايير TIMSS,2019 في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، فلا بد من تدريسها وتضمينها لتنميتها بحيث تصبح معيار للاداء المطلوب أثناء دراسة الرياضيات، والذي سينعكس ايجابياً على نتائج الطلبة في دراسة TIMSS، إضافة إلى نتائج الدراسات السابقة؛ كدراسة (بدر، ٢٠١٦)، ودراسة (الغامدي، ٢٠١٨).
مكونات التصور المقترح	عناصر التصور المقترح	الأهداف: الهدف العام للتصور تضمين معايير TIMSS,2019 في كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، لأن تدريس الرياضيات يقوم على تداخل المعرفة والمهارة في كل درس فلا بد أثناء تناول المعرفة الرياضية أن ينطلق منها مهارات علمية ترسخ لدى المتعلم، ومن المهارات التي يسعى التصور لتنميتها وجاءت بنسب ضعيفة توسيع مجالات تطبيق النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التفكير الرياضي وحل المسائل لتصبح أكثر شمولية، استنباط استنتاجات صحيحة على أساس المعلومات والأدلة، وتقييم الحلول البديلة للمشكلات، ويتم ذلك من خلال تضمين المعايير في كل درس وإدراج الهدف الخاص بها لتصبح واضحة لدى المعلم والمتعلم للتركيز عليها والاهتمام بها. إجراءات التطبيق والمحتوى: لا يوجد محتوى معرفي محدد يتم تضمينه بحد ذاته لتنمية معايير TIMSS,2019، فكل معرفة في الكتب يتدرج منها مهارات رياضية، ولا بد أن يشتمل كل فصل من فصول الكتاب الستة على معايير TIMSS,2019، ولا تقتصر على فصول دون الأخرى، فلا بد من تنميتها في جميع الفصول وتكرارها باستمرار لتنمو بصورة صحيحة لدى الطلاب، ولتنمية هذه المعايير في جميع الدروس يمكن وضع تساؤل علمي مرتبط بصورة أو نموذج يثير اهتمام الطالب إما في بداية الدرس ومناقشتها مع الطلاب أو بشكل أنشطة استقصائية وتقييم بنائي لكل مفهوم رياضي، وربط المفهوم ببيئة المتعلم من خلال التجريب والاكتشاف ومعرفة الأنماط وروية العلاقات بين الأسباب والنتائج.
مكونات التصور المقترح	استراتيجيات التصور المقترح	استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات والاستقصاء والتعلم التعاوني والعصف الذهني والمشاريع، من خلال وضع أهداف محددة ومستوى أداء محدد ليعبر عن اكتساب المعارف والمهارات الرياضية وهو ما يتفق مع دراسة (الحبيب، ٢٠١٩)، وطرق تدريس متنوعة كخرائط المفاهيم، والشرح، والقصة، كذلك استخدام أساليب متنوعة كال تفكير المنطقي والناقد والإبداع في التعامل مع القضايا الرياضية.
مكونات التصور المقترح	أساليب تقويم التصور المقترح	مهام أدائية، ملفات الإنجاز، اختبارات، البحوث والتقارير، المقاييس، بطاقة الملاحظة.

تعقيب عام على النتائج:

تعكس النتائج عناية محتوى كتابي الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية والامارات العربية المتحدة بمجال الأعداد، وضرورة إعادة التوزيع النسبي لوحدة محتوى الكتابين؛ لتوجيه عناية أكبر بمجالي الهندسة والبيانات؛ حتى تنطبق النسب مع النسب المقترحة في TIMSS, 2019.

كذلك ضعف وقصور عناية كتاب المملكة بمجال التطبيق، ومن ثم يتوجب إعادة النظر في محتواه، والاستفادة مما جاء في الكتاب الإماراتي من مواقف حل المسائل الرياضية، وكذلك الدروس المخصصة بالكامل لتدريب الطلاب على استراتيجيات حل المشكلات الرياضية، أيضاً إعادة النظر في تضمين مواقف الاستدلال ومهارات التفكير العليا في كلا الكتابين، وقد يعود تفوق كتاب الإمارات على كتاب المملكة لعدة أسباب، أهمها:

١. زيادة الساعات التدريسية، فحسب ما ذكر في منظومة التعليم في الإمارات العربية المتحدة فإن عدد ساعات تدريس الرياضيات المدرسية لديهم مشابه لساعات تدريسها في المملكة، إلا أنهم يزدون بسبع حصص إلكترونية أسبوعياً مباشرة وذاتية.

٢. الاختلاف في عدد الصفحات بين الكتابين.

٣. الاقتصار على تحليل كتاب الفصل الدراسي الثاني مما جعل النتائج متفاوتة في الكتابين.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. التأكيد على مصممي المناهج الرياضية للمراحل المختلفة، بمراعاة المعايير التي لم تتوفر في الكتب ومراعاة الوزن النسبي لها.

٢. دعوة مطوري المناهج إلى إضافة أهداف سلوكية تتعلق بتحقيق معايير (TIMSS, 2019) لدروس الرياضيات في مراحل التعليم المختلفة والعمل على تحقيقها.

٣. إعداد برامج تدريبية لمصممي المناهج على كيفية تحقيق معايير (TIMSS, 2019) في محتوى كتب الرياضيات للمراحل المختلفة.

٤. دعوة مطوري المناهج إلى إثراء كتب الرياضيات بمواقف ومسائل في ضوء معايير (TIMSS, 2019) بالاستفادة من جوانب القصور التي توصلت لها نتائج الدراسة.

مقترحات الدراسة:

استكمالاً لما انتهت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

١. فاعلية وحدة تدريبية مطورة قائمة على معايير (TIMSS,2019) في تنمية أبعاد التفكير في الرياضيات.
٢. تصور مقترح لتطوير مناهج الرياضيات في المرحلة المتوسطة في ضوء النموذج المقترح القائم على TIMSS.
٣. دراسة تحليلية لمحتوى كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة وفق متطلبات دراسة (TIMSS,2019) ودرجة اكتساب الطالبات لها.
٤. تصميم دليل مرجعي لمساعدة معلمي الرياضيات في تضمين ومراعاة معايير TIMSS,2019 ضمن مواقف تعليم الرياضيات وتعلمها.
٥. دراسة تشخيصية للكشف عن معوقات تحقيق معايير (TIMSS,2019)، المتوافرة في كتب الرياضيات من وجهة نظر المعلمات.
٦. دراسة تقويمية لكتب الرياضيات لتحديد أسباب تراجع وتدني مستوى طلاب المملكة العربية السعودية.
٧. فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على معايير (TIMSS,2019) في كفاءة إثراء بعد المحتوى في مناهج الرياضيات في مراحل مختلفة.

المراجع:

- بدر، بثينة. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وفقاً لمتطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS. *المجلة التربوية*. مج (٣١)، ع (١٢١)، ج (٢)، ٢٠٨ - ٢٠٩.
- البلوي، عايد. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية وفق متطلبات الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS, 2011. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. كلية التربية، جامعة طيبة، مج (١١)، ع (٢)، ٢٤١ - ٢٥٩.
- تقرير تيمز ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي. هيئة تقويم التعليم والتدريب. الرياض ١٤٤٢هـ.
- الحارثي، حاتم. (٢٠١٩). درجة توافر متطلبات اختبار TIMSS في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات. مج (٢٢)، ع (١١)، ١٥٩ - ١٨٣.
- الحبيب، محمد. (٢٠١٩). تقييم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS, 2011. *المجلة التربوية*. ع (٦٢)، ٥٣٣ - ٥٧٥.
- الحميدي، عائشة. (١٤٣١). الاختبارات الدولية (TIMSS) تطلعات وأمنيات. مكتبة الملك فهد الوطنية. ط٢.
- الربيعان، وفاء. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتضمين القيم العلمية في كتب العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، كلية التربية. مج (٣٦)، ع (٩)، ١٦٣ - ١٨٧.
- السراي، ميعاد. (٢٠٠٧). تقويم محتوى كتب الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين ونموذج مقترح لمعايير المعاصرة. مجلة الساتل، جامعة مصراتة. مج (٢)، ع (٣)، ٩١ - ١١٨.

شاهين، محمد. (٢٠١٣). تحليل محتوى كتاب العلوم العامة للصف الرابع الأساسي في فلسطين في ضوء متطلبات TIMSS. مجلة جامعة القدس المفتوحة. مج (١)، ع (٤)، ٤٢-١٣.

الشمrani، صالح والشمrani، سعيد والبرصان، إسماعيل والدرواني، بكيل (٢٠١٦). إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS 2015. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، وزارة التعليم العالي.

طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، استخداماته، مفهومه، أسسه، ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد السلام، عبد السلام وقرني، زبيدة وأبو العز، أحمد وأبو شامة، محمد. (٢٠٠٧). نموذج مقترح لتطوير منهج العلوم بمرحلة التعليم الابتدائي في ضوء متطلبات مشروع TIMSS. المؤتمر العلمي الحادي عشر- التربية العلمية إلى أين؟ - مصر، ٢٣١-١٤٢.

الغامدي، منى. (٢٠١٨). تقييم كتب الرياضيات والتمارين المطورة للصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS,2015. مجلة العلوم التربوية. مج (٣)، ع (١)، ١٠١-١٢٦.

الفهيد، هذال. (١٤٣٢). تقييم محتوى مقررات العلوم المطورة بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات دراسة التوجهات الدولية لدراسة الرياضيات والعلوم TIMSS,2011. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات- الولايات المتحدة الأمريكية (٢٠١٣). مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية. (عسيري والعمراني والذكير، مترجم). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٠م).
وزارة التعليم، الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، دليل المعلم، ٢٠١١، ص ١٠-١٩.

وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة. المركز الإعلامي التربوي.
منظومة المدرسة الإماراتية، ٢٠٢٠-٢٠٢١.

Wang,Z.(2008): Investigation of Differences in Students Mathematical Performance on TIMSS 2003, Athesis submitted to the faculty of graduate studies in partial of the requirements for the degree of science University of Calgary.Canada.



**مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية
دراسة ميدانية على عمادة شؤون الطلاب بالجامعات
السعودية**

**The availability of comprehensive quality standards in
student services
A field study on the Deanship of Student Affairs in Saudi
universities**

إعداد

نورة بنت معيبد بن عويض المطيري

Noura Maybid Awadh Al-Mutairi

د. / عبدالعزيز بن محمد الصقر

Prof. Abdulaziz Muhammad Al-Saqr

استاذ الادارة والتخطيط التربوي بجامعة الامير سطام بن عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasep.2024.394994

استلام البحث: ٢٠٢٤/ ١٠ / ٦

قبول النشر: ٢٠٢٤/ ١١ / ٣

المطيري، نورة بنت معيبد بن عويض والصقر، عبدالعزيز بن محمد (٢٠٢٤). مدى
توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية - دراسة ميدانية على عمادة شؤون
الطلاب بالجامعات السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة
العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٧٦١ - ٧٩٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية دراسة ميدانية على عمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (٣٨٨) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: أن توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية قد جاء بدرجة استجابة (عالية) في جميع المحاور (الإسكان، التغذية، القبول والتسجيل، الرعاية الاجتماعية، النقل) والدرجة الكلية، وقد أوصت الدراسة بالاعتماد على استشاريين خارجيين لتشخيص جودة الخدمات المقدمة للطلاب، واقتراح شبكة المواصفات اللازمة لتحسينها، وتقديم برامج تدريبية مخططة ومحددة لجميع العاملين في شؤون الطلاب حول طرق تنفيذ جودة الخدمات المقدمة للطلاب.

كلمات مفتاحية: الجودة الشاملة - الخدمات الطلابية- عمادة شؤون الطلاب.

Abstract:

The study aimed to identify the availability of total quality standards in student services at the deanship of student affairs at universities of Saudi Arabia. The study sample included (388) male and female students that were randomly selected. The researcher used the descriptive method as the study approach and relied on the questionnaire as a tool for data collection. The researcher reached several results, most importantly the availability of total quality standards in student services at the deanship of student affairs at universities of Saudi Arabia came with a (high) response degree in all axes (housing, nutrition, admission and registration, social care, transportation) and the total degree. The study recommended relying on external consultants to diagnose the quality of services provided to students and propose a network of specifications needed to improve them. It also recommended providing planned and

specified training programs for all staff in student affairs about quality service implementation methods for students.

Keywords: Total quality - Student services - The Deanship of Student Affairs

المقدمة

تعتبر الإدارة من المفاهيم المهمة في المؤسسات التربوية والتعليمية التي تطور مفهومها سريعاً، نتيجة لتطورات العصر الحالي والنقد التكنولوجي الذي فرض ضرورة مواكبة هذه التطورات، وتطلب أيضاً أنماط إدارية جديدة ومتميزة، وباعتبار الجودة السلاح الاستراتيجي بالنسبة للمؤسسات فقد احتلت الجودة الشاملة مكانة الصدارة وأحد السمات الأساسية للعصر الحاضر باعتبارها من المداخل التطويرية في الأداء التعليمي والتربوي الذي تسعى المؤسسات المعاصرة لتحقيقها. وتشير معايير الجودة الشاملة إلى الأسس التي يتم بموجبها تقييم منظومة التعليم لمعرفة مدى ملاءمتها للمستجدات العلمية والفكرية، فهي بمثابة خطة عمل تسير عليها الجامعات في متابعة الجودة (عامر والمصري، ٢٠١٤). ولتطبيق معايير الجودة الشاملة أهمية في صنع نهضة تربوية تحد من حدوث الأخطاء، وتُمكن من وضع البرامج التعليمية ودعمها معنوياً وفكرياً، فضلاً عن خلق سياسة تربوية ناجحة (شريف والزهاوي، ٢٠٢١).

ونظراً للمنافع والفوائد التي يمثلها تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات فقد قامت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بوضع مجموعة من المعايير لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، والتي تغطي أحد عشر مجالاً لأنشطة هذه المؤسسات ومنها: إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة (الطاسان، ٢٠١٥).

ولدور عمادات شؤون الطلاب المهم في إعداد مخرجات متميزة كان لابد من الاهتمام بمستوى الخدمات الطلابية المقدمة وتحسينها وتطويرها، فالخدمات الطلابية كما أشار لها العريفي (٢٠١٩) موضعاً أن عمادة شؤون الطلاب تقدم حزمة من الخدمات والأنشطة الطلابية لدعم العملية التعليمية داخل الجامعات والذي يسهم في إبراز مواهب الطلاب.

وبحسب ما ورد عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٢٠) فالمعيار الخامس للجودة الشاملة يركز على توفير فرص للتفاعل بين الطلاب وتبادل الخبرات فيما بينهم لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة، بالإضافة إلى توفير البرامج وخدمات الدعم للطلاب.

كما أضاف الحقباني (٢٠١٦) أن الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية تشمل مجالات الإسكان، والتغذية الطلابية، والتوجيه الأكاديمي المهني، والإرشاد النفسي، والمساعدات المالية، والخدمات الصحية، ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

وقد توصلت دراسة آل ناصر (٢٠٢٠) في هذا الصدد إلى أن الجامعات السعودية تطبق معايير الجودة الشاملة في مجال الخدمات الطلابية بشكل كبير، حيث يتوفر للطلاب خدمات الإرشاد الأكاديمي وتقدم الخدمات الطلابية من خلال آليات واضحة.

ومن خلال ما سبق يتضح أن لتوافر معايير الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية مكانة بارزة وأن هناك ارتباط وثيق بين نجاح عمادات الشؤون الطلابية في قيامها بمهامها وتنفيذها لبرامجها وبين نجاح الجامعات السعودية في تحقيقها لأهدافها المنشودة.

مشكلة الدراسة:

لقد أصبحت معايير الجودة الشاملة تمثل الركيزة الأساسية للإدارة الجديدة في الجامعات باعتبارها من المفاهيم الإدارية الحديثة الهادفة إلى تحسين الأداء ورفع مستوى جودة الخدمات الطلابية المقدمة، كما تمثل عمادة شؤون الطلاب إحدى العمادات المشرفة على تقديم الخدمات (المادية والأكاديمية والإرشادية، والنفسية والاجتماعية) والبرامج المساندة للعملية التعليمية بالجامعات، لذا فهي مسؤولة عن تطبيق معايير الجودة الشاملة للارتقاء بمستوى الخدمات الطلابية المقدمة.

ولكن يتضح أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي وبخاصة في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق بالبرامج والأنشطة والخدمات الطلابية المقدمة داخل عمادات شؤون الطلاب بالجامعات السعودية وهو ما أشارت له العديد من الدراسات على النحو التالي:

أشارت دراسة ابن جمعة (٢٠١٥) إلى أن خدمات الإسكان والتغذية وشؤون الطلاب من الخدمات التي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام من جانب المسؤولين لأن هناك تزايد في عدد الطلاب عامًا بعد عام يشكل تحديًا لإدارة الجامعات من حيث سرعة التجاوب وتوفير الخدمات المطلوبة.

وفي هذا السياق توصلت دراسة الحقباني (٢٠١٦) إلى أن الخدمات الطلابية الموجودة بالجامعات جاءت بدرجة متوسطة ما بين خدمة التهذيب والتأديب للسلوك، وخدمات التهيئة للبيئة الجامعية، والخدمات العامة، وخدمات التغذية الطلابية،

وخدمات جاءت بدرجة ضعيفة تمثلت في خدمات النشاط الطلابي والمساعدة المالية وخدمات التوجيه والإرشاد.

كما أن البرامج التي تعدها عمادة شؤون الطلاب في الجامعات السعودية قد لا تستند إلى تخطيط إستراتيجي بعيد المدى، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في هذا الجانب إلا أنه يعد تطوير البرامج ومتطلبات تنفيذها ضعيفاً نسبياً، هذا بالإضافة إلى أن فاعلية معايير الجودة الشاملة في تقويم البرامج والخدمات لدى عمادة شؤون الطلاب قد جاءت بدرجة متوسطة (العون، ٢٠١٦).

علاوة على ذلك اتضح أن هناك قصوراً في تطبيق عمادات شؤون الطلاب للممارسات المتعلقة بمعايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي، حيث أوضحت دراسة العمري وآل عثمان (٢٠٢١) أن هناك عجز في الممارسات المتعلقة بتخطيط خدمات الطلاب وتقويمها، وكذلك الممارسات المتعلقة بالخدمات الإرشادية والطبية وبأنشطة الطلاب اللاصفية.

ومن ثم تتمثل إشكالية البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟ من السؤال الرئيس للدراسة تتفرع الأسئلة التالية:

١. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (الإسكان) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟
٢. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (التغذية) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟
٣. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (القبول والتسجيل) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟
٤. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (الرعاية الاجتماعية) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟
٥. ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (النقل) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس التالي: التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؛ من الهدف الرئيس للدراسة تتفرع الأهداف التالية:

١. التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (الإسكان) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية.
٢. التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (التغذية) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية.
٣. التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (القبول والتسجيل) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية.
٤. التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (الرعاية الاجتماعية) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية.
٥. التعرف على مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (النقل) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

● الأهمية العلمية:

١. تبرز أهمية الدراسة من خلال تناولها لموضوع معايير الجودة الشاملة، والتي تعد مهمة وأساسية في تطوير أداء مؤسسات التعليم الجامعي.
٢. تسليط الضوء على الخدمات الطلابية المقدمة من عمادة شؤون الطلاب في الجامعات السعودية وتعريف الطلاب بها.
٣. تكمن أهمية الدراسة في تركيز الاهتمام على شخصية الطالب الجامعة في المملكة العربية السعودية وأهمية تقديم الخدمات الطلابية اللازمة له.

● الأهمية العملية:

١. تكتسب الدراسة أهميتها من تناولها لمدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية المقدمة من عمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية.
٢. يؤمل أن تسهم نتائج الدراسة في تزويد المسؤولين في الجامعات السعودية بالآليات المناسبة لضبط الجودة في الخدمات المقدمة للطلاب وإزالة المعوقات التي تحول دون توافر معايير الجودة الشاملة.
٣. قد تساعد الدراسة في تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي تفيد في وضع برامج تطويرية حول الخدمات المقدمة من عمادات شؤون الطلاب.

مصطلحات الدراسة:

• المعايير:

عرف بن فرحات (٢٠٢٠، ص. ٤٠٣) المعايير بأنها "مجموعة البنود أو الشروط أو المواصفات التي يتم تحديدها، والواجب معرفتها والقدرة على أدائها، والتي يتم في ضوءها إصدار الأحكام التقييمية للمخرج التعليمي أو خدمة ما". تُعرف المعايير إجرائياً بأنها مجموعة المؤشرات التي تصاغ على هيئة مواصفات أو شروط دالة على ظاهرة ما، وهي تتعلق بجودة خدمة معينة أو إدارة عملية، ويتم على أساسها إصدار أحكام تقييمية.

• الجودة الشاملة:

عرف الحازمي والخطيب (AL-Hazmi & Alkhateeb, 2020, P. 507) الجودة الشاملة أنها "تبنى السياسة الإدارية الشاملة في المؤسسة من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تضمن الوصول إلى المستوى المحدد الذي يلبي احتياجات العملاء في المؤسسة".

تُعرف الجودة الشاملة إجرائياً بأنها هي الأسلوب الإداري والذي يتضمن الظروف المحيطة والمناخ التنظيمي والعناصر البشرية داخل الجامعات السعودية، والتي تعمل جميعها على تحسين مستوى جودة الخدمات المقدمة للطلبة.

• معايير الجودة الشاملة:

عرف شريف والزهاوي (٢٠٢١، ص. ٢٢١) معايير الجودة الشاملة بأنها "مجموعة من الخصائص والمواصفات المطلوب توافرها في النظام الكامل للمؤسسة بهدف تحقيق الجودة الشاملة، وتشمل مدى تهيئة البيئة والمناخ المناسب وجودة الإدارة والخطط".

وتُعرف معايير الجودة الشاملة إجرائياً بأنها هي مجموعة من مقاييس ومواصفات الكفاءة المحددة والتي تسعى الجامعات السعودية للوصول إليها ويتم على ضوءها الحكم على مدى فعالية الخدمات المقدمة للطلاب.

• الخدمات الطلابية:

عرف عبد المقصود وأبو زيد (٢٠١٧، ص. ٦٣) الخدمات الطلابية بأنها "هي كل ما تقدمه الجامعة لطلابها من تسهيلات تساعد على النجاح في الحياة الجامعية من خدمات شؤون طلابية (القبول والتسجيل)، وخدمات التوجيه والإرشاد الأكاديمي، والرعاية الاجتماعية والثقافية، وخدمات الأنشطة الطلابية والإسكان الطلابي، والتغذية الطلابية (الكافتيريا)".

تُعرف الخدمات الطلابية إجرائيًا بأنها هي الجهود والأنشطة التي تبذلها الجامعات السعودية لدعم المسيرة الدراسية للطلاب حتى التخرج، وإعداد الطلاب الجامعيين إعدادًا تربويًا واجتماعيًا ورياضيًا وثقافيًا، وتوفير المناخ الملائم لدعم العملية التعليمية وتعميق الاستفادة الأكاديمية، من خلال توفير خدمات الإسكان، والتغذية، والقبول والتسجيل، والرعاية الاجتماعية، والنقل وغيرها.

• عمادة شؤون الطلاب:

عرف الحقباني (٢٠١٦، ص ٦٥) عمادة شؤون الطلاب بأنها "إحدى العمدات الأساسية التي تشرف على مجموعة واسعة من الأنشطة والبرامج، والخدمات المساندة للعملية التعليمية بالجامعات السعودية، للإسهام في إعداد الطلبة تربويًا واجتماعيًا وثقافيًا ورياضيًا تحت إشراف متخصصين في مختلف المجالات".

حدود الدراسة:

تشتمل حدود الدراسة على المحددات الموضوعية والبشرية والزمانية والمكانية التي ستسير الباحثة وفقًا لها، ويمكن تناولها كالآتي:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية في تناول مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (الإسكان، والتغذية، والقبول والتسجيل، والرعاية الاجتماعية، والنقل) المقدمة من عمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية.

- **الحدود البشرية:** اقتصر على الطلاب المقيدين بالجامعات السعودية، ومشرفي الأنشطة والبرامج بالكليات.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الدراسي الحالي ٢٠٢٣م.

- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة الحالية في الجامعات السعودية.

الإطار النظري

أهمية تطبيق الجودة الشاملة:

تتجلى أهمية تطبيق الجودة الشاملة في كونها أحد أهم المتطلبات في الكثير من الأعمال الإدارية والمهنية؛ وذلك لتقديم خدمات أفضل ووضع استراتيجيات تطبيق أساليب إدارة متميزة وحديثة؛ وهو ما أكد عليه الأحمري وعبدالقادر (٢٠٢٢، ص. ١٥٨) بأنه يعتبر تطبيق الجودة الشاملة بمثابة مُتطلبًا أساسيًا في الكثير من الممارسات، والأعمال الإدارية، والمهنية؛ لتقديم الخدمات بصورة أفضل، وتأسيس استراتيجيات تنتهج أساليب إدارية متميزة وحديثة، وكذلك أوضح غراز وسوالمية (٢٠٢٠، ص. ١٧) فالجودة الشاملة تأخذ شكل نظام إداري شامل، أو نهج مُعتمد على أساس إحداث تغييرات جذرية إيجابية لكل مكون من مكونات المنظمة الواحدة؛

لتحسين وتطوير جميع هذه المكونات والوصول لأعلى درجة من الجودة في مخرجات المنظمة من خدمات وبأقل تكلفة بما يحقق رضا المستفيدين ويُشبع رغباتهم.

مما سبق يمكن تحديد أهمية الجودة الشاملة في النقاط التالية: وضوح رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها وأهدافها العامة. وضوح أهداف جميع الوحدات في المؤسسة، ووجود خطة استراتيجية للمؤسسات التعليمية، وخطط سنوية للوحدات مبنية على أسس علمية، وتحديد المتطلبات الوظيفية لكل قسم وكل موظف بشكل واضح، ووضع معايير جودة محددة لكل شركاء العمل في المؤسسة التعليمية، وتقديم تدريب نوعي، وشامل، ومناسب؛ لتطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية، ووضع أدوار واضحة ومحددة لكل عضو في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية.

معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية:

ويمكن الإشارة لأبرز معايير الجودة الشاملة في النقاط التالية:

• جودة عضو هيئة التدريس (المعلم):

يلعب أعضاء هيئة التدريس دوراً هاماً للغاية في تشكيل سلوك الطلاب وتشجيعهم على تنمية مهاراتهم للقبول في الوظائف المختلفة، و القدرة على كسب مهارات ريادة الأعمال، وعلى مساعدتهم على مواجهة تحديات العمل بعد التخرج، فعنصر هيئة التدريس هو الشخص القائم على توجيه الطلاب وتحديد إمكاناتهم، وتسخيرها للتطوير الوظيفي ومساعدتهم على التطوير الذاتي، كما تكمن أهمية جودة عضو هيئة التدريس في كونهم نموذج يحتذى به الطالب ويتبعه؛ لذلك يجب أن يتم ضمان جودة أداء أعضاء هيئة التدريس من أجل تحقيق الجودة الشاملة (Gupta &

Nitttr, 2021, p. 2)

• جودة الطالب:

إن تحقيق جودة التعليم يتطلب بدوره تطابق مواصفات الخريجين مع المواصفات التي يتطلبها المجتمع وسوق العمل، والذي يقتضي بالضرورة إعداد متعلمين يمتلكون مهارات، ومعارف، وسلوكيات تجعلهم قادرين على التفاعل مع المستجدات الحادثة في سوق العمل؛ لذا فلا بد من تحديد مستويات مهارية ومعرفية لما ينبغي للمتعلم أن يمتلكه، وتحقيق نسبة عالية لحضور الطلاب وانعدام التسرب، واستخدام طرق التعليم والتعلم القائمة على إيجابية الطلاب في الموقف التعليمي (محمد، ٢٠١٦، ص. ٢٩-٣٠).

• جودة المنهج الدراسي:

باعتبار المناهج الدراسية أحد المجالات الرئيسية للعملية التعليمية فلا بد أن تكون مُحَدَّدة بدقة ومعلومة لجميع الطلاب والعاملين، وتحديد موضوعات المنهج بحيث ترتبط باحتياجات ومطالب الطلاب ويُشارك في تحديدها جميع المستفيدين، وتوظيف الاستراتيجيات وطرق التدريس التي تساعد على الاكتشاف، والتأمل، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وتقويم جميع عناصر المنهج الدراسي على فترات غير مُتَبَاعِدة للتأكد من مدى ملاءمتها لاحتياجات الطلاب، ومتطلبات سوق العمل، والمجتمع (محمد، ٢٠١٦، ص. ٣٠-٣١). حيث تُعد المناهج الدراسية أحد أهم الركائز في العملية التعليمية، وبالتالي فإن جودة المنهج تُعد ركيزة أساسية في سبيل تحقيق أهداف العملية التعليمية، ويمكن القول بأن الاهتمام بجودة المناهج يعمل على تنمية الطالب وتطوير قدراته بما يتلاءم مع متطلبات سوق العمل Apriliani, 2020, p. (2).

• جودة المباني التعليمية:

تشمل جودة المباني التعليمية جميع أنواع الأثاث والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبات، إضافة إلى إضاءة المباني ودرجة تهويتها، ومرونة المبني التعليمي، وقدرته على تحقيق الأهداف، ومدى استفادة أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة من المكتبات، ومن المختبرات، والورش، وحجم الاعتماد المالي لجودة المبني (قطيشات، ٢٠٢٢، ص. ٤٠)، ويجب الاهتمام بالمباني التعليمية والبنية التحتية لها من أجل تحقيق الجودة الشاملة في التعليم؛ حيث تلعب المباني المدرسية دورًا مهمًا في سير العملية التعليمية من خلال توفير المعامل والمكتبات المجهزة التي تُعين الطالب على التعلم الجيد، في حين يؤدي تدني جودة المباني التعليمية إلى الجودة المتدنية العملية التعليمية بأكملها، وبالتالي هناك حاجة إلى نظام لمراقبة الجودة، مما يضمن جودة المبني من خلال التركيز على جودة المواد المستخدمة في البناء، ومتابعة العمال والتأكد من اتباعهم لمعايير الجودة العامة (1. Johari et al., 2019, p. 1).

• جودة الإنفاق والتمويل:

يمثل تمويل التعليم والإنفاق مدخلًا بالغ الأهمية من مدخلات النظام التعليمي، وبدونه يقف النظام التعليمي عاجزًا عن أداء مهامه الأساسية، ولكن في حال توافر الموارد المالية الكافية تقل المشكلات، وتمثل جودة التعليم على وجه العموم متغيرًا تابعًا لقدر التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط، والذي ينعكس أثره في تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها (الهوش، ٢٠١٨، ص. ١٩٤).

وبالاطلاع على ما سبق يمكن تلخيص معايير الجودة الشاملة في العملية التربوية في التالي:

– **جودة الطالب:** لتحقيق جودة التعليم من الضروري تكييف متطلبات الخريجين مع متطلبات المجتمع وسوق العمل، الأمر الذي يتطلب بالضرورة إعداد الطلاب الذين لديهم المهارات، والمعرفة، والسلوكيات التي تسمح لهم بالعمل معهم، وتتفاعل مع التطورات في العالم وسوق العمل، ارتفاع معدل حضور الطلاب، وعدم ترك المدرسة مبكراً واستخدام أساليب التدريس والتعلم بناءً على موقف الطلاب الإيجابي تجاه الوضع التعليمي.

– **جودة عضو هيئة التدريس (المعلم):** يتم التعبير عن جودة المعلم أو عضو هيئة التدريس من خلال الحصول على درجة جامعية، ووجود مدرس، وكونه مناسباً في التدريس، ووجود عدد كاف من المعلمين لمجالات المواد المختلفة، يجب أن يتمتع المعلم بمستوى علمي وفكري عالٍ، والقدرة على تطوير الذات، ومعرفة تقنيات التدريس الحديثة والقدرة على استخدامها في العملية التعليمية، وأن يكون لديه تعليم جيد وإعداد أكاديمي.

– **جودة المنهج الدراسي:** يجب أن يكون تخطيط المناهج الدراسية مناسباً لاحتياجات سوق العمل والمجتمع المحلي، يجب أن تتسم المناهج بالمرونة والابتكار المستمر، وتكامل الخبرات استجابة للتغير العالمي السريع لاستخدامها، يجب دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية من قبل العاملين والمستفيدين من نظام التعليم الأساسي.

– **جودة المباني التعليمية:** يعتبر المبنى التعليمي وتجهيزاته محوراً مهماً للعملية التعليمية؛ حيث يتم فيه التفاعل بين جميع عناصر العملية التعليمية؛ لذا فإن جودة المباني ومعداتها أداة فعالة؛ لتحقيق الجودة في العملية التعليمية ويمثل إحدى سماتها البارزة.

– **جودة الإنفاق والتمويل:** يعتبر التمويل والإنفاق على التعليم مدخلاً هاماً للغاية في نظام التعليم، وبدونه لا يستطيع النظام التعليمي أداء مهامه الأساسية، وهو ما ينعكس في تنفيذ البرامج التعليمية المخططة.

مجالات الخدمات الطلابية:

تتنوع وتتعدد مجالات الخدمات الطلابية لتشمل الآتي:

• خدمات القبول والتسجيل:

تتمثل هذه الخدمات فيما تقوم به الجامعة من دور في تثقيف الطلاب حول طبيعة الدراسة والتسجيل في الجامعة، فمن خلال خدمات القبول والتسجيل يبدأ

الطالب خطوته الدراسية الأولى حتى التخرج (مرسي، ٢٠١٨، ص. ٢٠٢)، وتبدأ خدمات القبول بالجامعة باستقبال الطلاب، وإنهاء إجراءات قبولهم حسب اللوائح والأنظمة، والإشراف على اختبارات القبول في الأقسام إن وجدت، وإعداد المنشورات الخاصة بالقبول؛ ومن ثم إصدار إفادات القبول للطلاب المقبولين، ومتابعة نتائج اختبارات القدرات العامة ونتائج الاختبارات التحصيلية والتأكد من إدخالها في النظام وتطبيقها، والتأكد من صحة بيانات الطلاب المُدخلة (جامعة الطائف، ٢٠١٦، ص. ١٩).

• خدمات الإسكان الطلابي:

يعتبر الإسكان الطلابي داخل المدن الجامعية من المكونات الأساسية للخدمات الطلابية، وأمرًا مهمًا لتوفير المناخ المناسب والمريح للطلاب؛ لمواصلة دراستهم الجامعية بسهولة، وتحفيزهم على التفوق العلمي، واستغلال أوقات فراغهم، والاستفادة منها بما يعود بالفائدة والنفع من خلال ما توفره الجامعة لهم من خدمات داخل المدينة الجامعية، ويسهل للطلاب الوصول إليها (عمادة التطوير والجودة بجامعة القصيم، ٢٠١٩، ص. ٨).

• خدمات الرعاية الصحية:

تعد الرعاية الصحية حق للطلاب ومن هذا المنطلق تقوم المؤسسة التعليمية برعاية طلابها مجاناً عن طريق عيادتها بأنواعها العامة والخاصة المقترنة بالمقر الرئيس، وتقدم الرعاية الصحية لكافة المنسوبين بالجامعة من طلاب وأعضاء هيئة تدريس وموظفين (عمادة التطوير والجودة بجامعة القصيم، ٢٠١٩، ص. ١٦) وتشمل خدمات الرعاية الصحية برامج رعاية الصحة النفسية، وخدمات الإسعاف لطلبتها، وخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة، بحيث تتوافر العوامل الصحية التي يقوم عليها كادر مؤهل ومُتخصص (العزام، ٢٠١٩، ص. ٣٦)، وتتمثل خدمات الرعاية الصحية كذلك في تأمين العلاج ورعاية الطلاب من خلال توفير عيادات مُجهزة داخل الجامعة (عبدالكريم، ٢٠١٩، ص. ٢٢٤).

• خدمات التغذية:

توفير الوجبات الغذائية بمواصفات الجودة والسلامة الصحية (عبدالكريم، ٢٠١٩، ص. ٢٢٤)، إلى جانب تقديم الوجبات التي تتناسب وقدرات الطلاب الاقتصادية، وتوفير أماكن مريحة ونظيفة لتناول الوجبات، وتلبية المطاعم والكافيتريات لاحتياجات الطلاب من الوجبات الصحية، وتحظى المطاعم برقابة صحية ملموسة، والتزام العاملون في المطاعم والكافيتريات بالشروط الصحية مثل لبس القفازات وتغطية الرأس (الحساوي والصنات، ٢٠٢٢، ص. ١٩٩).

• خدمات الإرشاد الأكاديمي:

تعتبر خدمات الإرشاد الأكاديمي من أبرز الآليات التي يُعتمد عليها في دعم الأداء الأكاديمي للطلاب وصقل قدراته ومهاراته، وذلك لما يتمثل به دور المرشد الأكاديمي من تذليل للصعوبات والمشكلات التي تعترض الطالب ومساعدته على تخطيها، وتوجيه مساره نحو المضي للأفضل وتحقيق أقصى قدر ممكن من التميز والنجاح الدراسي، فخدمات الإرشاد الأكاديمي تشمل مجموعة التوجيهات والمساعدات التي تُعرف الطلاب على الجامعة والتخصصات المُتاحة فيها وتساعدتهم على اختيار التخصص الذي يتوافق مع ميولهم واتجاهاتهم (السواط، ٢٠١٥، ص. ٣٧٠).

خلاصه ما سبق يمكن استنتاج مجالات الخدمات الطلابية في النقاط التالية: توفير كتيبات الطالب وبرامج التوجيه، وقبول الطالب وتسجيله، وتوفير خدمات الإرشاد الأكاديمي، وتقديم خدمات دعم التعليم، فضلاً عن توفير خدمات دعم البحوث وتكنولوجيا المعلومات وخدمات الاتصالات، وخدمات دعم الطلاب الدوليين، وتحقيق رضا الطلاب من خلال توفير المناخ المناسب لهم واستقبال ملاحظاتهم، وتقديم الخدمات الطبية وخدمات الصحة والسلامة، وتوفير الخدمات السكنية وخدمات التغذية، بالإضافة إلى توفير وسائل المواصلات للطلاب، ودعم الخدمات الرياضية والاجتماعية والترفيهية، وتقديم خدمات دعم ريادة الأعمال والابتكار، وتقديم خدمات التوظيف والتدريب على العمل، ومتابعة الخريجين، وخدمات دعم الخريجين، وتوفير خدمات المساعدات المالية للطلاب.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت المحور الأول: الجودة الشاملة

هدفت دراسة "تشوانغ" (Zhuang, 2022) إلى تحليل تطبيق معايير الجودة الشاملة في إدارة شؤون الطلاب بالجامعات، وفحص مدى رضا الطلاب عن الخدمات الطلابية المقدمة في إدارة شؤون الجامعة، وتحليل المشكلات الموجودة في إدارة شؤون الطلاب في الجامعات، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والمستشارين، والموظفين، الإداريين الجامعيين في الجامعات الصينية، بينما اشتملت عينة الدراسة على (٨٣٧) طالب و (٣٠) موظف ومستشار، وقد تبنت الدراسة المنهج المسحي، كما استعانت بالاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود معدلات مرتفعة من رضا الطلاب الجامعيين في الجامعة عن أعمال إدارة شؤون الطلاب المختلفة بالمدرسة، ومستويات معتدلة من تطبيق معايير الجودة الشاملة التي تمثلت في التواصل واتخاذ القرارات

الصحيحة، والتحسين المستمر لنظم تقديم الخدمات والمشاركة مما يشير إلى أن الطلاب الجامعيين لديهم درجة عالية من الرضا عن إدارة شؤون الطلاب في جامعة الصين، ووجود مستويات متوسطة من رضا الطلاب عن جودة تقديم بعض خدمات التثقيف، والإرشاد والتوجيه في مجال الصحة العقلية، والسلامة للطلاب والرضا عن مستوى السكن الطلابي؛ حيث إنها لم تلب التوقعات الداخلية لطلاب الكلية؛ لوجود العديد من الصعوبات التي واجهت الموظفين والمستشارين في تقديم الخدمات الطلابية، ومن أهمها نقص التدريب الموجه للموظفين، ونقص الموارد المالية اللازمة لتطوير نظم الاتصال، ودمج تقنيات التكنولوجيا المتقدمة، وصعوبة التواصل المستمر بين العاملين والطلاب مما يشكل صعوبة في الوصول إلى تطبيق معايير الجودة الشاملة في إدارات شؤون الطلاب في الجامعات الصينية.

واستقصت دراسة الهاجري (٢٠١٩) مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة الكويت من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، واشتملت عينة الدراسة على (٢١٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي منهجًا للدراسة واستعان بالاستبانة أداة للدراسة، وقد توصل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها: جاء مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة الكويت بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؛ حيث جاء في الترتيب الأول بُعد البحث العلمي، والإيفاد، والإبداعات، ويليه في الترتيب الثاني بُعد المصادر المالية والبشرية، ويليه في الترتيب الأخير بُعد ضمان الجودة.

الدراسات التي تناولت المحور الثاني الخدمات الطلابية

هدفت دراسة "جي وإبراهيم" (Ji & Ibrahim., 2022) إلى التعرف على تأثير التدويل والعولمة على تطوير إدارة شؤون الطلاب في الجامعات الصينية، وقد تبنت الدراسة المنهج الوثائقي القائم على مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالتعليم الجامعي في الجامعات الدولية في الصين، وجمع ومراجعة المقالات والأخبار الموجودة في المجالات التي تتحدث حول إدارة شؤون الطلاب الدوليين، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: يوفر التدويل منظورًا واسعًا لتطوير إدارة شؤون الطلاب في الكليات والجامعات الصينية، وقد عززت إدارة شؤون الطلاب التنمية الشاملة للطلاب عن طريق الاهتمام بمواهب الطلاب، وتدريبهم، وإرشادهم للنمو بشكل صحي وبطرق علمية ومنظمة، كما تواصلت إدارة شؤون الطلاب مع جميع مرافق الكليات بما يشمل المكتبة، وصلات الألعاب الرياضية، والمرافق التي تقدم لهم الخدمات اليومية.

وهدفت دراسة مشرف (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى توافر الخدمات الطلابية المتمثلة في خدمات التسجيل والقبول، وخدمات الإسكان الطلابي بجامعة طيبة، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طالبات الكليات النظرية والعملية حول مستوى توافر الخدمات الطلابية بجامعة طيبة تعزى لمتغيرات الدراسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الكليات المختلفة بجامعة طيبة في جميع التخصصات النظرية والعملية، واشتملت عينة الدراسة على (٣٩٠) طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الباحثة للعديد من النتائج أهمها: جاء مستوى توافر الخدمات الطلابية المتمثلة في (خدمات التسجيل والقبول) بجامعة طيبة بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطالبات؛ حيث جاءت في الترتيب الأول عبارة (الإعلام بمواعيد تسجيل المواد والحذف والإضافة وتغيير المسار وفق الإجراءات النظامية)، يليها في الترتيب الثاني عبارة (تقديم مساعدات للطالبات فيما يتعلق بـ) استخراج بطاقتك الجامعية، والاشتراك في المواصلات العامة، والجدول الدراسي، وإعادة القيد، وتعديل النتيجة))، ويليهما في الترتيب الأخير عبارة (اهتمام عمادة القبول بتوفير آلية واضحة للشكاوي في الموضوعات الخاصة بالقبول والتسجيل)، وجاء مستوى توافر الخدمات الطلابية المتمثلة في (خدمات الإسكان الطلابي) بجامعة طيبة بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطالبات؛ حيث جاء في الترتيب الأول عبارة (توفر خدمة الانتقال بين السكن ومرافق الجامعة الأخرى)، يليها في الترتيب الثاني عبارة (توفير الجامعة سكن طلابي مناسب للطالبات)، ويليهما في الترتيب الأخير عبارة (تعريف الطلاب بأنواع الخدمات المتاحة في المساكن الطلابية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء طالبات الكليات النظرية والعملية حول مستوى توافر الخدمات الطلابية بجامعة طيبة تعزى لمتغير الكلية، وجاءت الفروق الإحصائية لصالح الكليات النظرية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية في هدفها الذي تناول معايير الجودة الشاملة في الجامعات مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة الهاجري (٢٠١٩)، وتناول الخدمات الطلابية مع دراسة "جي وإبراهيم" (Ji & Ibrahim., 2022)، اتفقت الدراسة الحالية في استخدامها المنهج الوصفي مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة الهاجري (٢٠١٩)، واتفقت الدراسة الحالية في أدواتها التي تمثلت في الاستبانة مع العديد من الدراسات السابقة مثل: دراسة مشرف (٢٠١٨)، اتفقت الدراسة الحالية في عينتها التي اشتملت على طلبة الجامعات مع العديد من الدراسات السابقة مثل:

دراسة "تشوانغ" (Zhuang, 2022)، وتتميز الدراسة الحالية بأنها -على حد علم الباحثة- الدراسة الوحيدة التي تناولت مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية المقدمة من عمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية، وهو ما يميز الدراسة الحالية ويسلط الضوء لإجراء المزيد من الدراسات العربية والأجنبية حول هذا الموضوع؛ نظراً لقلة الدراسات التي استهدفت هذا الموضوع المهم، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة ومقدماتها والإطار وتفسير النتائج وطرح التوصيات.

إجراءات البحث الميدانية: -

أولاً: منهج البحث: -

اعتمد البحث على المنهج الوصفي.

ثانياً: مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب ومشرفي الجامعات السعودية، واشتملت عينة البحث على (388) مفردة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ثالثاً: خصائص عينة البحث:

يوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب خصائصها:

الجدول رقم (١): توزيع أفراد العينة حسب خصائصها

نوع الكلية	التكرارات	النسب المئوية
علمية	138	35.6%
إنسانية	119	30.6%
تطبيقية	131	33.8%
الدرجة الكلية	388	100%
أقل من ٢٠ سنة	201	51.8%
أكثر من ٢٠ سنة	187	48.2%
الدرجة الكلية	388	100%

يتبين من الجدول السابق: أن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب نوع الكلية هي (35.6%)، وهي الخاصة بـ(علمية)، يليها نسبة (33.8%)، وهي الخاصة بـ(تطبيقية)، بينما جاءت أقل نسبة (30.6%)، وهي الخاصة بـ(إنسانية)، وأن أكبر نسبة حصل عليها أفراد العينة حسب العمر هي (51.8%)، وهي الخاصة بـ(أقل من ٢٠ سنة)، بينما جاءت أقل نسبة (48.2%)، وهي الخاصة بـ(أكثر من ٢٠ سنة).

ثالثاً: أداة الدراسة:

قامت الباحثة ببناء استبانة وقد تم التأكد من صدقها وثباتها بالعديد من الطرق مثل صدق المحكمين حيث تم إرسال الاستبانة للمحكمين، للحكم على الصياغة اللغوية ووضوحها ومدى انتماء العبارات للاستبانة، وقد اتفق (٨٠٪) عليها، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي بعد التحكيم مكونة من (٣٤) عبارة موزعين على خمسة محاور، وصدق الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) مفردة، حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في الاستبانة، وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وقد تم التحقق من الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة، حيث جاءت معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة بقيم مرتفعة وقد تراوحت بين (*993.-*976)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (لا أوافق بشدة، لا أوافق، أوافق إلى حد ما، أوافق، أوافق بشدة) لتصحيح أدوات البحث حيث تعطي الاستجابة لا أوافق بشدة (١)، لا أوافق (٢)، أوافق إلى حد ما (٣)، أوافق (٤)، أوافق بشدة (٥)، والجدول التالي يوضح قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:-

جدول رقم (٢) معاملات ثبات كرونباخ ألفا للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة

م	المحاور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
١	المحور الأول: الإسكان.	8	.993
٢	المحور الثاني: التغذية.	7	.991
٣	المحور الثالث: القبول والتسجيل.	8	.991
٤	المحور الرابع: الرعاية الاجتماعية.	6	.991
٥	المحور الخامس: النقل.	5	.994
	الدرجة الكلية	34	.993

يتبين من الجدول رقم (٢) أنه تم حساب معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور والدرجة الكلية للاستبانة، وتبين أنه قد تراوحت قيم معاملات ألفا كرونباخ للمحاور بين (.994-.991)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي للاستبانة (.993). مما يشير لثباتها، وتشير قيم معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.



رابعاً: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخراج النتائج وفقاً للأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الرئيسي الذي نص على: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة؛ ومن ثم ترتيب هذه المحاور تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة استجابة	الرتبة
١	المحور الأول: الإسكان.	3.72	.937	عالية	4
٢	المحور الثاني: التغذية.	3.99	.913	عالية	1
٣	المحور الثالث: القبول والتسجيل.	3.76	.726	عالية	2
٤	المحور الرابع: الرعاية الاجتماعية.	3.74	.687	عالية	3
٥	المحور الخامس: النقل.	3.63	.893	عالية	5
	المتوسط العام	3.77	.416	عالية	

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الأول: معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية، قد جاء بمتوسط حسابي (3.77)، وانحراف معياري (.416)، وبدرجة استجابة (عالية)، ويمكن عزو ذلك إلى كفاءة وفاعلية معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية من وجهة نظر الطلاب والمشرفين بالجامعات السعودية؛ حيث تتوافر خدمات الإسكان والتغذية، والنقل المقدمة للطلاب؛ وقد يرجع ذلك إلى كفاءة عمادات شؤون الطلاب في تفعيل خدمات الرعاية الاجتماعية، وكذلك خدمات القبول والتسجيل؛ وقد يرجع ذلك أيضاً إلى فاعلية وقوة التخطيط الاستراتيجي، والسياسات التي تتبعها عمادة شؤون الطلاب في تطبيق معايير الجودة الشاملة في الخدمات.

ثانياً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الأول والذي نصه: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (الإسكان) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول: الإسكان؛ ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحور الأول: الإسكان.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	توفر عمادة شؤون الطلاب بالجامعة مساكن للطلاب المغتربين.	3.87	1.422	1	عالية
٢	توفر عمادة شؤون الطلاب بالجامعة خدمات متنوعة (إنترنت، محلات تجارية، كافيتيريا) في المساكن الطلابية على مدار اليوم.	3.63	1.350	7	عالية
٣	توفر عمادة شؤون الطلاب بالجامعة مراكز الرعاية الصحية الطلاب المقيمين بالسكن.	3.74	1.366	4	عالية
٤	تقدم عمادة شؤون الطلاب بالجامعة كافة الأنشطة المتنوعة (رياضية، اجتماعية، ثقافية) للطلاب المقيمين بالمدينة الجامعية.	3.69	1.472	5	عالية
٥	توفر عمادة شؤون الطلاب بالجامعة وحدة إسعافات أولية داخل السكن.	3.80	1.352	2	عالية
٦	توفر عمادة شؤون الطلاب بالجامعة خدمات النظافة والصيانة داخل السكن بشكل مستمر	3.66	1.286	6	عالية
٧	تؤمن عمادة شؤون الطلاب بالجامعة الطلبات والمستلزمات الدراسية للطلاب من خارج السكن.	3.58	1.454	8	عالية
٨	تتيح عمادة شؤون الطلاب بالجامعة نظم الدفع الإلكتروني للرسوم الدراسية من خلال مواقعها على الإنترنت.	3.77	1.411	3	عالية
المتوسط العام		3.71	.936		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الأول: الإسكان، جاء بمتوسط حسابي قدرة (3.71)، وانحراف معياري (0.936)، وبدرجة استجابة (عالية)، ويمكن عزو ذلك إلى جودة خدمات الإسكان المقدمة للطلاب؛ حيث نجحت عمادة شؤون الطلاب بالجامعة في توفير وحدات سكنية للطلاب المغتربين، وتوفير الخدمات الصحية الطارئة، وكذلك كثرة النشاطات الترفيهية المختلفة للطلاب، مثل: الأنشطة الرياضية، والأنشطة الاجتماعية، وكذلك توفير خدمات النظافة بشكل

مستمر، من حيث توافر أدوات النظافة، والعمالات القائمة على نظافة الوحدات السكنية؛ وقد يرجع ذلك إلى كفاءة مسؤولي شؤون الطلاب في التخطيط؛ لتطبيق معايير الجودة الشاملة في خدمات الإسكان المقدمة للطلاب، إضافة إلى حرص الجامعة على الموازنة بين التزايد المستمر لأعداد الطلاب والإمكانيات والموارد المتاحة بالجامعة؛ مما يُزيد من جودة الخدمات المقدمة، اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة "جي وإبراهيم" (Ji & Ibrahim., 2022)، والتي أشارت إلى أن التدويل يوفر منظوراً واسعاً لتطوير إدارة شؤون الطلاب في الكليات والجامعات الصينية، وقد عززت إدارة شؤون الطلاب التنمية الشاملة للطلاب عن طريق الاهتمام بمواهب الطلاب، وتدريبهم، وإرشادهم للنمو بشكل صحي، وبطرق علمية ومنظمة، كما تواصلت إدارة شؤون الطلاب مع جميع مرافق الكليات بما يشمل المكتبة، وصالات الألعاب الرياضية، والمرافق التي تقدم لهم الخدمات اليومية، كما اختلفت مع نتيجة دراسة مشرف (٢٠١٨)، والتي أشارت إلى أن مستوى توافر الخدمات الطلابية المتمثلة في (خدمات الإسكان الطلابي) بجامعة طيبة جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب.

ثالثاً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الثاني والذي نصه: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (التغذية) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني: التغذية؛ ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحور الثاني: التغذية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٩	تهتم عمادة شؤون الطلاب بالجامعة بتوفير وجبات كافية بأسعار مناسبة للطلاب.	4.17	1.283	1	عالية
١٠	توفر عمادة شؤون الطلاب بالجامعة أماكن مخصصة لتناول الطعام داخل سكن الطلاب	4.03	1.434	4	عالية
١١	تحرص عمادة شؤون الطلاب بالجامعة على التأكد من سلامة الأغذية المقدمة للطلاب.	4.07	1.336	2	عالية
١٢	تهتم عمادة شؤون الطلاب بالجامعة بسلامة المختصين بالتغذية.	3.91	1.399	6	عالية

مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية ...، نورة المطيري - د. عبد العزيز الصقر

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١٣	توفر عمادة شؤون الطلاب بالجامعة خدمات التغذية داخل الكليات على مدار اليوم الدراسي.	4.05	1.346	3	عالية
١٤	تفعل عمادة شؤون الطلاب بالجامعة المتابعة الكاملة والإشراف على تطبيق الاشتراطات الصحية عند إعداد الوجبات الغذائية لإنتاج وجبات عالية من حيث	3.99	1.424	5	عالية
١٥	تركز عمادة شؤون الطلاب بالجامعة العمل على نشر الوعي الغذائي من خلال تقديم النشرات التوعوية والتثقيفية.	3.69	1.414	7	عالية
	المتوسط العام	3.99	.913		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الثاني: التغذية، جاء بمتوسط حسابي قدرة (3.99)، وانحراف معياري (0.913)، وبدرجة استجابة (عالية)، وتعزو الباحثة ذلك إلى جودة خدمات التغذية التي يتم تقديمها للطلاب؛ حيث تحرص الجامعة على توفير وتقديم الوجبات الغذائية التي تتميز بمواصفات الجودة والسلامة الصحية، وكذلك الوجبات الغذائية التي تتناسب مع قدرة الطلاب المالية، إضافة إلى أن التزام القائمين على تجهيز الوجبات الغذائية بالشروط الصحية، مثل: لبس القفازات، وتغطية الرأس لم يكن بالدرجة الكبيرة، واختلفت مع نتيجة دراسة الحقباني (٢٠١٦)، والتي أشارت إلى أن الخدمات الطلابية الموجودة بالجامعات جاءت بدرجة متوسطة ما بين خدمة التهذيب والتأديب للسلوك، وخدمات التهيئة للبيئة الجامعية، والخدمات العامة، وخدمات التغذية الطلابية.

رابعاً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الثالث والذي نصه: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (القبول والتسجيل) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث: القبول والتسجيل، ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٥) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحور الثالث: القبول والتسجيل

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١٦	توفر إدارة الجامعة عدد مناسب من موظفي شؤون الطلاب.	3.61	1.266	6	عالية
١٧	تتيح إدارة الجامعة طباعة النماذج المطلوبة من موقع الجامعة على الانترنت.	4.10	1.356	1	عالية
١٨	تطور إدارة الجامعة خدمات القبول والتسجيل الإلكتروني للطلاب بشكل مستمر.	3.47	1.332	8	عالية
١٩	توفر إدارة الجامعة آلية الاطلاع على النتائج من خلال موقعها الإلكتروني.	3.77	1.356	5	عالية
٢٠	تهتم إدارة الجامعة بتحديث السجلات الطلابية بشكل مستمر.	3.53	1.370	7	عالية
٢١	توفر إدارة الجامعة آلية اختيار المقررات الدراسية للطلاب من خلال مواقعها الإلكترونية وبالمتابعة مع المرشدين الأكاديميين.	3.94	1.242	2	عالية
٢٢	تفعل إدارة الجامعة وسائل التواصل الاجتماعي للرد على استفسارات الطلاب.	3.79	1.531	4	عالية
٢٣	تخصص إدارة الجامعة أوقات معينة لاستقبال الطلاب في وحدة القبول والتسجيل.	3.90	1.409	3	عالية
المتوسط العام		3.76	.726		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الثالث: القبول والتسجيل، جاء بمتوسط حسابي قدرة (3.76)، وانحراف معياري (.726)، وبدرجة استجابة (عالية)، وتعزو الباحثة ذلك إلى كفاية وجودة خدمات القبول والتسجيل التي تقدمها الجامعة للطلاب؛ وقد يرجع ذلك إلى توافر مكاتب تسجيل الطلاب كواحدة من بين الخدمات الطلابية المتعددة الموجهة نحو الطالب، واهتمام إدارة الجامعة بتحديث السجلات الطلابية بشكل دوري، إضافة إلى قوة وفاعلية الاستراتيجيات التي تنتبهاها إدارة الجامعة في اختيار المقررات الدراسية للطلاب؛ من خلال مواقعها الإلكترونية، وبالمتابعة مع المرشدين الأكاديميين.

خامساً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الرابع والذي نصه: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (الرعاية الاجتماعية) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الرابع: الرعاية الاجتماعية؛ ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحور الرابع: الرعاية الاجتماعية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٢٤	تقدم إدارة الجامعة أنشطة اجتماعية تعزز العلاقات الإنسانية بين الطلاب.	4.13	1.182	1	عالية
٢٥	تحرص إدارة الجامعة على تقديم محاضرات ثقافية وتوعوية في العديد من المجالات.	3.47	1.295	6	عالية
٢٦	توفر إدارة الجامعة قنوات اتصال ليتمكن الطلاب من التعبير عن الشكاوى والمقترحات.	3.69	1.348	4	عالية
٢٧	توفر إدارة الجامعة أنشطة وبرامج التي تساعد على تطوير بعض المهارات القيادية للطلاب.	3.79	1.587	3	عالية
٢٨	توفر إدارة الجامعة منح دراسية للطلاب المتفوقين.	3.84	1.575	2	عالية
٢٩	تعالج إدارة الجامعة الحوادث السلوكية (الغش، المشاكسات، مخالفات النظام) بفاعلية سريعة.	3.50	1.430	5	عالية
المتوسط العام		3.74	.687		عالية

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الرابع: الرعاية الاجتماعية، جاء بمتوسط حسابي قدرة (3.74)، وانحراف معياري (.687)، وبدرجة استجابة (عالية)، ويمكن عزو ذلك إلى فاعلية خدمات الرعاية الاجتماعية التي يتم تقديمها للطلاب، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام إدارة الجامعة بتقديم أنشطة اجتماعية

تعزز العلاقات الإنسانية بين الطلاب، وحرص الإدارة على عقد ندوات تثقيفية وتوعوية في المجالات المختلفة، إضافة إلى سعي الإدارة بشكل مستمر إلى توفير البرامج التدريبية، والأنشطة الفعالة والمختلفة التي من شأنها تنمية المهارات القيادية للطلاب.

سادساً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الفرعي الخامس والذي نصه: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية (النقل) بعمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية؟

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الخامس: النقل؛ ومن ثم ترتيب هذه العبارات تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة للمحور الخامس: النقل

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٣٠	توفر إدارة الجامعة وسائل نقل بمواعيد ومسارات محددة.	3.55	1.532	4	عالية
٣١	توفر إدارة الجامعة مواقف سيارات تتناسب مع عدد الطلاب.	3.83	1.462	1	عالية
٣٢	تهتم إدارة الجامعة بجودة وكفاءة خدمات النقل الخاصة بالطلاب في المجمعات السكنية التابعة للجامعة.	3.72	1.615	2	عالية
٣٣	توفر إدارة الجامعة مواعيد النقل عبر موقعها الإلكتروني على الإنترنت.	3.62	1.536	3	عالية
٣٤	تقوم إدارة الجامعة بشكل دوري بصيانة شبكة النقل الخاصة بها.	3.42	1.571	5	عالية
المتوسط العام		3.63	.893	عالية	

يتبين من الجدول السابق: أن المتوسط العام للمحور الخامس: النقل، جاء بمتوسط حسابي قدرة (3.63)، وانحراف معياري (0.893)، وبدرجة استجابة (عالية)، ويمكن عزو ذلك إلى كفاية خدمات النقل المقدمة للطلاب؛ وذلك من حيث حرص إدارة الجامعة بالدرجة الكافية على توفير وسائل نقل بمواعيد ومسارات محددة، وتوافر مواقف السيارات، والتي تتماشى مع عدد الطلاب، إضافة إلى مراعاة

الجامعة إلى تزايد أعداد الطلاب في الجامعة بشكل دوري؛ مما يزيد من جودة خدمات النقل التي يتم تقديمها للطلاب.

أولاً: ملخص النتائج

- أن المتوسط العام لمعايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية، قد جاء بمتوسط حسابي (3.77)، وانحراف معياري (416)، وبدرجة استجابة (عالية).
- جاء المتوسط العام للمحور الأول: الإسكان بدرجة استجابة (عالية)، بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (937).
- جاء المتوسط العام للمحور الثاني: التغذية بدرجة استجابة (عالية)، بمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (913).
- جاء المتوسط العام للمحور الثالث: القبول والتسجيل بدرجة استجابة (عالية)، بمتوسط حسابي (3.76)، وانحراف معياري (726).
- جاء المتوسط العام للمحور الرابع: الرعاية الاجتماعية بدرجة استجابة (عالية)، بمتوسط حسابي (3.74)، وانحراف معياري (687).
- جاء المتوسط العام للمحور الخامس: النقل بدرجة استجابة (عالية)، بمتوسط حسابي (3.63)، وانحراف معياري (893).

التوصيات:

- الاعتماد على استشاريين خارجيين؛ لتشخيص جودة الخدمات المقدمة للطلاب، واقتراح شبكة المواصفات اللازمة لتحسين جودة الخدمات.
- تقديم برامج تدريبية مخططة ومحددة لجميع العاملين في شؤون الطلاب حول طرق تنفيذ جودة الخدمات المقدمة للطلاب.
- ضرورة اهتمام إدارة الجامعة بتوفير أنظمة فعالة لإدارة المعلومات اللازمة؛ لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتحسين جودة الخدمات المقدمة للطلاب.
- العمل على تقديم خدمات دعم التعليم؛ من خلال توفير خدمات دعم البحوث وتكنولوجيا المعلومات وخدمات الاتصالات.
- ضرورة اهتمام الجامعة بتحقيق رضا الطلاب؛ من خلال توفير المناخ المناسب لهم واستقبال ملاحظاتهم وتوظيفها في تحسين مستوى الخدمات المقدمة لهم.

المقترحات:

- أثر تطبيق معايير الجودة الشاملة على تحسين مستوى الأداء الأكاديمي مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
- تصور مقترح لتطبيق معايير الجودة الشاملة في الخدمات الطلابية المقدمة من عمادة شؤون الطلاب بالجامعات السعودية.

قائمة المراجع

- ابن جمعة، نوف عبد الله محمد. (٢٠١٥). مستوى جودة الخدمات الطلابية ورضا الطلاب عنها في جامعة الملك سعود. رسالة التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود، (٥١)، ١- ٢٣.
- الأحمري، منى يحيى محمد؛ عبد القادر، سليم برشيد. (٢٠٢٢). أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الأداء الوظيفي في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة الملك خالد بأبها. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٣١)، ١٥٥- ١٧٢.
- آل زاهر، علي ناصر شتوي؛ الشهراني، محمد أحمد موسى. (٢٠٢٢). مؤشرات جودة الخدمات الطلابية بجامعة الملك خالد: دراسة ميدانية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ١٢٠، (٢)، ١٣٩.
- آل ناصر، ناصر بن عبدالله. (٢٠٢٠). أثر تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد في تطوير أداء الجامعات السعودية. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، ١ (٦)، ٣١- ٥٩.
- بن فرحات، سعيد. (٢٠٢٠). معايير الجودة الشاملة في التعليم. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ١٠ (١)، ٣٩٥- ٤١٧.
- بني يونس، أسماء عبد المطلب. (٢٠١٨). دليل المبتدئ إلى المناهج العامة في البحث العلمي. الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- جامعة الطائف. (٢٠١٦). التقرير السنوي لعمادة القبول والتسجيل. المملكة العربية السعودية، آلاء بنت سالم بن عبد المحسن؛ الصنات، الجوهرة بنت إبراهيم. (٢٠٢٢). درجة جودة الخدمات الطلابية المقدمة في جامعة الملك عبد العزيز. المجلة العربية للنشر العلمي، (٤٩)، ١٨٤- ٢١٤.
- الحقباتي، فريال بنت عبدالله. (٢٠١٦). مستوى الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب من وجهة نظر طالبات جامعة الملك سعود. المجلة التربوية جامعة الكويت، ٣١ (١٢١)، ٥٩- ١١٦.
- داود، ميس الريم عبد الكريم. (٢٠١٧). الخدمات الطلابية المقدمة للطالبة الجامعية بكلية التربية للبنات في جامعة بغداد في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية للبنات، ٢٨ (١)، ٣٢٢- ٣١١.
- راضي، بهجت عطية؛ العربي، هشام يوسف. (٢٠١٦). إدارة الجودة الشاملة (TQM): المفهوم والفلسفة والتطبيقات. دار روابط للنشر وتقنية المعلومات.

السواط، وصل الله بن عبد الله حمدان. (٢٠١٥). مستوى الرضا عن خدمات الإرشاد الأكاديمي وعلاقته بالاندماج النفسي والمعرفي لدى طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، ٢ (١٦٥)، ٣٦٥-٤٠٦.

شريف، ندوى محمد محمد؛ الزهاوي، سرمد صلاح محيي الدين. (٢٠٢١). تطوير الفلسفة التربوية وفق معايير الجودة الشاملة. *مجلة الآداب جامعة بغداد*، (١٣٧)، ٢١٥-٢٣٤.

الصالح، خالد. (٢٠١٧). مدى توفر متطلبات الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي لدى كليات العلوم والآداب بجامعة القصيم. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، ٣٧ (٣)، ١٧٣-٢١٨.

الطاسان، نجلاء عبد الرحمن. (٢٠١٥). درجة تطبيق معايير الاعتماد وضمان الجودة في إدارة شؤون الطالبات والخدمات الطلابية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة رابطة التربية الحديثة*، ٧ (٢٣)، ١٦٧-٢٢٧.

عامر، طارق عبد الرؤوف؛ المصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٧). *الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم: اتجاهات معاصرة*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عبد الكريم، بزرل كبير. (٢٠١٩). جودة الخدمة الطلابية ودورها في تحسين الصورة الذهنية للطلبة تجاه الجامعة. *مجلة الميدان للدراسات الرياضية والاجتماعية والانسانية*، ٢ (٧)، ٢١٦-٢٢٦.

عبد الكريم، ميس الريم. (٢٠١٧). الخدمات الطلابية المقدمة للطالبة الجامعية بكلية التربية للبنات في جامعة بغداد في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة. *مجلة كلية التربية للبنات*، ٢٨ (١)، ٣١١-٣٢٢.

عبد المقصود، ممدوح محمد؛ أبو زيد، محمد محمود. (٢٠١٧). تقييم مستوى جودة الخدمات الطلابية بجامعة نجران من وجهة نظر الطلاب. *مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية*، ٢٧ (٤)، ٥٩-٨٦.

العرفي، حصة بنت سعد ناصر. (٢٠١٩). تصور مقترح لدور عمادة شؤون الطلاب في تنمية المهارات القيادية لقائدات الأندية الطلابية في الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، ١ (٢٠)، ١٩٣-٢٢٣.

العزام، ميسم فوزي مطير. (٢٠١٩). *جودة البرامج التربوية للدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية في ضوء معايير هيئة الاعتماد*. عمان: دار الكتاب الثقافي.

عزى، نجات أبو بكر. (٥ - ٧ أكتوبر، ٢٠١٩). تقييم تفعيل الأداء الخدمي التعليمي بكلية التربية طرابلس باستخدام نموذج الأداء الفعلي "Performance Service". المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة سرت: استشراف مستقبل كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة [بحث مقدم]. جامعة سرت بليبيا.

عمادة التطوير والجودة بجامعة القصيم. (٢٠١٩). دليل الخدمات الطلابية. المملكة العربية السعودية.

العمرى، وفاء عبد الله فرحان؛ آل عثمان، منال محمد عبد العزيز. (٢٠٢١). درجة تطبيق وكالة شؤون الطالبات بكلية العلوم والآداب بالنامص- جامعة بيشة لمعايير الهيئة الوطنية للجودة والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، ٣٧ (٥)، ١٣٦-١٧٥.

العون، إسماعيل سعود حنيان. (٢٠١٦). فاعلية معايير إدارة الجودة الشاملة في تقويم البرامج والأنشطة الرياضية لدى عمادة شؤون الطلبة في جامعة آل البيت. المجلة التربوية جامعة الكويت، ٣٠ (١١٩)، ٢٥٣-٢٩٣.

غراز، الطاهر؛ سوالمية، نورية. (٢٠٢٠). إدارة الموارد البشرية في ظل تبني مفهوم الجودة الشاملة بالمنظمات الحكومية: عرض نظري. مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ٦ (١)، ٦-٢٤.

قطيشات، منال هاني. (٢٠٢٢). الجودة الشاملة في التعليم وفق معايير إنكيت NCATE. دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمد، ناصر علي. (٢٠١٦). التعليم في عصر العولمة: قضايا ورؤى. دار جونا للنشر والتوزيع، ودار العلوم للنشر والتوزيع.

مرسي، شرين عيد. (٢٠١٨). دراسة تقويمية للخدمات الطلابية بجامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات. مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ، ١٨ (١)، ١٦١-٢٨٢.

المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٢٠). معايير الاعتماد الأكاديمي (المؤسسي والبرامجي) للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بُعد. المملكة العربية السعودية.

مشرف، شيرين عيد مرسي. (٢٠١٨). دراسة تقويمية للخدمات الطلابية بجامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات. مجلة كلية التربية، ١٨ (١)، ١٦١-٢٨٢.

الهاجري، نزال فهد هزال محمد. (٢٠١٩). واقع تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

الهوش، أبو بكر محمود. (٢٠١٨). إدارة الجودة الشاملة في المجالين التعليمي والخدمي. دار حميثرا للنشر والتوزيع.

Akib, H., Rifdan, R., & Guntur, M. (2015). Quality improvement strategies of academic services and student affairs at the graduate program state university of Makassar, Indonesia. *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 13(4), 2019-2027.

Apriliani, D. (2020). *Effect of Curriculum on Quality of Education. Sepuluh Nopember Institute of Technology (ITS)*, Surabaya, Indonesia

Gupta, B. L., & Nittr, B. (2021). *Role of faculty members in assuring quality of education*, 1-9.

Johari, G. J., Farida, I., Permana, S., & Yogaswara, D. (2019). Factors that affect the low quality of school buildings. Paper presented at *4th Annual Applied Science and Engineering Conference*, Indonesia.

Zhuang, Y. (2022). Research on The Application of TQM in University Student Affairs Management. *International Journal of Management and Education in Human Development*, 2(02), 422-427.



دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة

**The role of special education in light of the Arab cultural
heritage in the shadow of contemporary times**

إعداد

نورة عبد الله ال زهير
Noura Abdullah Al-Zahir

Doi: 10.21608/jasep.2024.394995

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٠/٦

قبول النشر: ٢٠٢٤/١١/٣

ال زهير، نورة عبد الله (٢٠٢٤). دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة . *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٧٩١ - ٨٠٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحول المعاصرة. تم استخدام منهج الدراسة الوصفي التحليلي، وتم جم البيانات من خلال استبانة تم توزيعها على عينة عشوائية مكونة من ٥١ معلمة للمرحلة الثانوية. أظهرت نتائج الدراسة أن التربية لها دور كبير في الحفاظ على الهوية الثقاف للعالم العربي، حيث أن ٨٠٪ من المشاركين في الدراسة أكدوا أن التربية تساعد في تعزيز الانتماء الثقافي والوطني. كما أشارت الدراسة إلى أن العوامل الرئيسية التي تؤثر على الهوية الثقافية هي العولمة والتكنولوجيا والهجرة والتغيرات الاجتماعية. بناءً على هذه النتائج، يمكن الاستنتاج بأن التربية تلعب دورًا حاسمًا في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة. ومن المهم أن تركز الجهود التربوية على تعزيز الانتماء الثقافي والوطني لدى الأفراد، وتعزيز الوعي بأهمية الحفاظ على الهوية الثقافية في مواجهة التحديات الحديثة.

Abstract:

The study aimed to determine the role of education in light of the cultural culture of the Arab world in light of contemporary transformation. The descriptive analytical study method was used, and data was collected through a questionnaire distributed to a clear structure of 51 secondary school teachers. The study contributed that education has a major role in enjoying the cultural identity of the Arab world, as 80% of the study participants contributed that education helps in cultural and national belonging. The study also indicated that the main factor that participated in cultural identity is technological globalization, migration and social changes. Thanks to these results, it can be concluded that educational is an important part in preserving the cultural camera of the Arab world in the shadow of contemporary times. It is important that educational commitment must be made to enhance cultural and national belonging among people, and enhance awareness of the

importance of modernity in preserving cultural culture in the face of challenges.

مقدمة

تعتبر العادات والتقاليد والقيم الفكرية والعقائدية والثقافية مهمة جدا في حياة الإنسان حيث إنها تعبر عن سياق ثقافي كامل يشمل جميع النشاطات الانسانية المادية والسلوكية والفكرية، وبالإضافة إلى أن الثقافة بمجملها يتشربها الإنسان من بيئته المحيطة به .وحيث يشكل هوية الفرد والتي تشكل بدورها هوية الأمة، علاوة على ذلك، فإن تلك الهوية عادة ما تترجم على شكل سلوكيات وانتماء، وبالتالي يؤدي ذلك إلى أن يسير الإنسان متوحداً مع ذاته، في أحوال النهوض أم الانهيار الحضاري (البليهد، ١٤٢٨هـ).

من جهة أخرى، يقع الاختلاف عادة بين الفكر والسلوك عندما يتبنى الإنسان أفكار وسلوكيات لا تتفق مع ذلك السياق أو الاتجاه الذي يطلق عليه هوية الأمة . ففي الحديث عن الهوية الخاصة بالأمة العربية من البديهي الاتفاق على توحيد الخلفية التي يتم الاستناد إليها في تحديد ملامح هذه الهوية (الببشي، ١٤٢٩)، وتطراً عدة أسئلة يجب الاجابة عليها: هل يمكن إرجاع هوية الأمة إلى الإسلام كثقافة عامة تربط الأمة العربية بهذا الرابط الوثيق؟ أم يمكن إرجاعها إلى العروبة التي تجمع أبناء الأمة الواحدة برابطة اللغة الواحدة إلى ما هناك من مصادر يمكن اعتبارها أساساً للهوية الخاصة للأمة العربية؟

نقطة أساسية يجب الانتباه إليها أن الهوية تتشكل من مجموعة متنوعة من الخصائص التاريخية والاجتماعية والثقافية واللغوية والنفسية وهذه الخصائص تميز جماعة عن أخرى، وتعتبر التقاليد والعادات والقيم والموروثات التي تراكمت عبر الحقب التاريخية أساساً لقوة تلك الخصائص، إضافة إلى تفاعل الأمة مع التحولات الجديدة حيث تميز بثقافة خاصة تؤثر وتسهم في تشكيل هوية الأمة. وبالتالي، فإن الهوية نتاج حركة وتعاقب للتقاليد والموروثات الثقافية للأمة (خضر، ١٤٣٠هـ).

ومن الجدير بالذكر بضرورة إبراز حركة الهوية عبر العصور الممتدة، فالعرب قبل الإسلام تشكلت هويتهم من خلال وجود الظروف القاسية والصراعات المستمرة التي كانت تدور بين القبائل العربية الجاهلية وذلك من أجل تأمين الحياة والمراعي، وبالتالي، أدى إلى وجود هوية عربية تميز بها العرب قبل الإسلام، وهذه الهوية مبنية على مجموعة من القيم من مثل الشجاعة والمروءة والتمسك بالقيم والمثل المشتركة، فتكونت هوية مبنية على النظام الاجتماعي السائد في ذلك الوقت والقائم على الولاء والعصبية والقبلية (الخويطر، ١٤٢٨هـ).

أدى ظهور الإسلام إلى تأثيرات على الهوية العربية فمثلا اتسعت مساحة بلاد العرب وأصبحت حضارته عظيمة، من جهة أخرى أصبح المجتمع العربي أكثر تأثراً بالتيارات الفكرية المحيطة الوافدة والتي دخلت الإسلام؛ بسبب أن من اعتنق الدين الإسلامي هم من عناصر عرقية متنوعة تختلف بالعديد من العناصر من مثل الانتماء والهوية والثقافة، وهذا بدوره أدى إلى إثراء الثقافة العربية الإسلامية وساهم في تشكيل الهوية العربية الحديثة المعتمدة على الثقافة الإسلامية (الدخيل الله، ١٤٢٦هـ).

من جهة أخرى، تقوم التربية عموما بدور مهم في حياة الأمم والشعوب، حيث تساعد على إعداد الأفراد للتكيف مع الحياة ومسؤولية أيضا عن التراث الثقافي المتنقل من جيل إلى جيل وإعداد الكوادر البشرية المؤهلة للتعامل مع المستجدات والتحديات المعاصرة، مما يؤدي إلى ترسيخ الهوية لدى الأفراد. وقد عدها العديد من الباحثين بأنها أداة تستعمل لتحقيق حاجات المجتمعات من أجل تحقيق الأهداف والطموحات، ولذلك تعتبر التربية جزء من المجتمعات بمختلف أطيافه وأعراقه ولها أهمية كبيرة من أجل بناء الإنسان السوي.

حدد Thompson (1995) مجموعة من المعايير لتشكيل الهوية لأي مجتمع منها النظام التعليمي، حيث يعزز النظام التعليمي نفوس الناشئة لكي يتبلور لدى الأفراد الاستعداد الذهني في الوسط الاجتماعي المشكل للهوية، كما يصقل شخصية الأفراد لتكون متوافقة مع الهوية الخاصة بالمجتمع، علاوة على ذلك، فقد أكد موسى (٢٠٠٨) على أن المؤسسات التربوية تساهم بالمحافظة على ثقافة الأفراد من الوقوع بالضيق والاندثار وغيرها من الأمور التي تؤدي إلى تفكك المجتمعات وتغيير من القيم الجوهرية لهويته.

أما الخويطر (١٤٢٨هـ) فقد أشارت إلى أن المدرسة تلعب دورا هاما في تشكيل وترسيخ الهوية للأفراد وتقف سدا منيعا أمام التحولات المعاصرة التي يشهدها العالم في هذه الأوقات، وهي مسؤولية أيضا عن تثبيت الأهداف المجتمعية وترسيخها وصقلها لدى الأفراد مما يساهم في تماسك المجتمعات وتمنع انحدارها وتأخرها. وأشار الباحث أيضا إلى أن التحولات المعاصرة تعتبر من المهددات التي تلغي القيم الجوهرية للهوية.

وبالتالي، وبالاستناد إلى ما تم ذكره أعلاه، فإن للتربية دور مهما في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي خاصة في ظل التحولات المعاصرة التي يشهدها العالم وحيث أن للمدرسة دورا مهما ومؤثرا في الهوية الثقافية.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا الهوية الثقافية:

تعرف الهوية الثقافية بأنها الشعور بالانتماء إلى فئة معينة. كما وتعتبر جزء من مفهوم الفرد لذاته وانطباعاته الشخصية، وترتبط ارتباطا وثيقا بكل من الدين والطبقة الاجتماعية والعلاقة مع الفئات الاجتماعية الأخرى. وتعرف أيضا أنها مجموعة من الملامح والأشكال الثقافية الأساسية الثابتة، وترتبط عموما بعمليات التناسق بين كل من العقل والهوية من خلال نبذ التعصب والتطرف العرقي والطائفي في شتى صوره وأشكاله (الرقب، ٢٠٠٩).

وأكد العديد من المنظرين أن الهوية الثقافية هي المعبر الأساسي عن الجانب الخاص المرتبط بالحيثيات التاريخية لأمة معينة، علاوة على نظرة هذه المجموعة أو الأمة إلى البيئة المحيطة بها ومهام الإنسان وحدوده وقدراته داخل بيئته. وبالتالي، فإن الهوية الثقافية عبارة عن مجموعة معقدة من التراكمات ذات العلاقة بالجوانب الثقافية والمعرفية للأفراد والجماعات المختلفة والمرتبطة ارتباطا كاملا بالتقاليد والعادات الأسرية والمجتمعية، وتكون موجودة منذ ولادة الفرد فتعتبر الأساس في تكوين شخصيته طوال أيام حياته، وأصبحت جزءاً من طبيعته، أو انطلاقاً من الدين.

ويؤكد البصري، وآخرون (٢٠١٦) أن الثقافة هي الوعاء الحضاري لأي أمة، وهي التي تميز الشعوب والجماعات بعضها عن بعض بكل من اللغة والمعتقدات والعادات والتقاليد التي تم اكتسبها عبر التاريخ. عناصر الهوية الثقافية العربية:

١. العقيدة: يعد الدين أهم عناصر تشكيل الهوية الثقافية (خلف، ٢٠١١)، حيث يركز في مبادئه على منهج عقائدي ديني، ومن الأمثلة عليه الدين الإسلامي والمبني على القرآن الكريم والسنة النبوية، حيث يدعو الدين الإسلامي إلى العدل والفضيلة.

٢. اللغة العربية: هي اللسان الثقافي العربي المشترك بين أفراد المجتمع العربي، وهي الوسيلة أو الغاية التي يستخدمها الأفراد للتواصل مع بعضهم البعض (الدره، ٢٠٠٢) وتأتي اللغة بعد الدين؛ وذلك لأنها تعد عنصرا مهما في رقي المجتمعات. ولذلك، تعتبر أساس الهوية الثقافية العربية، حيث عملت على مر القرون السابقة على توحيد الفكر والعقل العربي وكونت أساسا من أسس الهوية الثقافية العربية (كاظم، ٢٠٠٩).

٣. التاريخ: هو السجل الذي يمثل الماضي المشترك لكل من الأفراد والجماعات، حيث يقوم على تأسيس الهوية الثقافية الأساسية للشعوب والمجتمعات، إضافة إلى

ذلك، يعمل على جعل الشعوب تتطور من خلال الاعتماد على النظرة الواعية لبناء الحاضر والمستقبل (الدرة، ٢٠٠٢).

٤. العادات والتقاليد والأعراف: يؤكد الدرة (٢٠٠٢) أن من خلال العادات والتقاليد والأعراف يتم عكس جميع سلوكيات وأفعال الأفراد والجماعات، وتعتبر الأنظمة والأحكام الاجتماعية التي تعمل على تربية الأفراد والجماعات، كما يتم توارثها عبر الأجيال المتعددة، وبالتالي كونت مجموعة متعددة من المسارات التي يسير عليها الأفراد والجماعات

ثانيا التحولات المعاصرة والهوية الثقافية

إن المتنوع للمجتمعات العالمية بشكل عام والعربية بشكل خاص يلاحظ أن التغيرات الاجتماعية والثقافية قد توالى على المجتمعات خاصة خلال العقود الماضية، وكان من أبرزها ظهور التحولات المعاصرة وما رافقها من ثورة المعلومات؛ فقد أحدثت ثورة المعلومات مثلاً تغيراً في المواقف والاتجاهات وحتى وصلت إلى القيم الإنسانية الخاصة بالأفراد والجماعات ، وبالتالي، ساهمت تلك التغيرات تغيير المفاهيم والقناعات والقيم بين مختلف الثقافات والحضارات (العمرى، ٢٠٢١).

وبالتالي، فإن ذلك أدى إلى تحديد العلاقة بين الهوية الثقافية والعولمة على أنها علاقة عكسية؛ وهذا يعني أنه كلما زاد عمق وترسيخ الهوية الثقافية لدى المجتمع انخفض تأثير العولمة، وكلما قل عمق الهوية الثقافية وتأثيرها لدى المجتمعات زاد تأثير العولمة عليها (جمال الدين، وآخرون، ٢٠١٦) . وبالتالي، فهذا يجعلنا نقف أمام موضوع في غاية الأهمية وهو التأثير بالتحولات المعاصرة على المجتمعات وينبغي عندها التنبيه لمخاطر قد تكون موجودة من تأثير تلك التحولات، إضافة إلى ذلك، فإن هذا الأمر يجعلنا نتفكر بشكل أساسي بكيفية تقوية وترسيخ قيم الهوية الثقافية لتكون ردعاً وسداً لأي مخاطر قد تأتي من تأثير تلك التحولات على المجتمعات.

إن لكل أمة خصوصية ثقافية تعبر عن هويتها وإن كل هوية تختلف عن الأخرى بما يميزها والهوية الثقافية العربية ضاربة في العراقة والقدم وهي بذلك لها جذورها التي تستطيع أن تتحرك من خلالها. لقد تعرضت الهوية الثقافية للضياع والنشبت والتقنين، ولكن لها سمات مازالت باقية ثابتة ولكنها في الوقت نفسه تحتاج إلى حماية وترميم بما علق بها من تأثير عبر العقود الماضية.

فلو نظرنا في المغرب العربي لوجدنا انتشار اللغة الفرنسية بشكل واسع وهذا احد مظاهر التأثير عليهم ،وماذا عن منطقتنا فان اللهجات المحلية لا تقل خطورة عن انتشار اللغات الأخرى كما إن اللغات الأخرى تستطيع الاستفادة منها

في حماية ثقافة العولمة و، لكن ماذا عساک تستفيد من اللهجات المحلية فان الهوية العربية الثقافية تحتاج لوقفة عربية شاملة من خلال مشروع ثقافي كائن حي يتحرك لكسب ما هو مقيد ونبذ ما هو ضار والهوية العربية الإسلامية استطاعت ان تستوعب كل ما مر بها في الماضي و ألا ظنها لا تستطيع ان تتعامل مع الحاضر رغم سرعة تدفق خطورته وتأثيره فهي قادرة على استيعاب ذلك ولكن من المهم ان تتحرك في الوقت المناسب للوصول إلى غايتها.

التحديات التي تواجه الهوية الثقافية

توصلت دراسة الرقب (٢٠٠٩) إلى أن التحديات التي تواجه الهوية الثقافية

يمكن تقسيمها إلى قسمين :

- التحديات الفكرية:

تتمثل في كل من الاغتراب والتطرف الفكري، حيث تعتبر هذه التحديات ذات بعد عملي ، وتتمثل في كل من العولمة وثورة المعلومات إضافة إلى مجموعة من التغيرات العالمية السريعة في كافة المجالات من مثل المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كل هذه الجوانب لها انعكاساتها السلبية بشكل عام على المجتمعات، وبالتالي، تنال بشكل أو بآخر من ثقافتها ولغتها ونسقتها الاجتماعي ، ومن الممكن أن تتطور أكثر لتؤثر سلبيا على مجموعة من المكونات الاجتماعية من مثل التكيف الاجتماعي للأفراد.

- التغيرات العالمية السريعة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في عصر العولمة:

هذه التغيرات لها انعكاساتها السلبية على المجتمعات، وبالتالي قد تنال بشكل أو بآخر من ثقافتها ولغتها ونسقتها الاجتماعي، أو تؤثر سلباً على مدى التكيف الاجتماعي للأفراد (خضر ، ٢٠٠٩).

ومن هنا، نجد أن التحولات المعاصرة بجميع أشكالها تشكل تهديدا عميقا وقويا للهوية الثقافية لأي مجتمع وينبغي علينا الحذر في التعامل مع تلك التحولات ومحاولة تقوية وترسيخ الهوية الثقافية للمجتمع كإجراء وقائي يساعدنا على تجنب الوقوع في صدامات أو إحداث تصدعات مجتمعية تؤدي بالنهاية إلى انسلاخ المجتمع عن قيمه مما يسهل اختراقه وتمزيقه.

الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة الحالية، فنستعرض تاليا مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

أجرت الخويطر (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى الوقوف على درجة اسهام المدرسة الثانوية العامة الحكومية في مدينة الرياض في تأصيل الهوية الثقافية الاسلامية لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات. استخدمت الباحثة المنهج المسحي (الوصفي) حيث تم تنفيذ الدراسة على عينة من المعلمات قوامها (٣٥٠) معلمة. وأشارت النتائج على أن المعلمات تقوم بدورها في تأصيل الثقافة الإسلامية بدرجة عالية.

وفي دراسة عبد الرحمن (٢٠١٠) والتي هدفت إلى التعرف على دور التعليم في تعزيز الهوية الفلسطينية حيث تم تطبيق المنهج المسحي الوصفي من خلال الاعتماد على استبانة تم تصميمها لغايات تحقيق أهداف الدراسة موجهة نحو الطلبة عددهم (٤١١) طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج الى عدم وجود فروق في دور التعليم في تعزيز الهوية الفلسطينية تعزى لمتغيرات المستوى الدراسي والكلية.

أجرى البلوشي والزبيدي وكاظم (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى الكشف عن الحالات السائدة للهوية العقائدية لدى الطلبة تبعا لمتغيرات النوع الاجتماعي والصف الدراسي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق مقياس هوية الأنا الموضوعي حيث بلغ حجم العينة (٧٤٠) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج انتشار حالة تحقيق الهوية لدى طلبة الصفوف من الثامن حتى الحادي عشر، ووجود فروقات بالنوع الاجتماعي ولصالح الاناث.

أما عزازي (٢٠١٤) فقد اجراء دراسة هدفت الى معرفة تأثير لغة التعليم على الهوية لدى الطلاب، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق مقياس الهوية على الأطفال، حيث توصلت الدراسة الى ان التدريس باللغة الاجنبية للعلوم لا يؤثر على هوية الطلبة.

ودراسة أخرى قام بها شلبي (٢٠١٥) حيث هدفت إلى الوقوف على ادوار التربية للأسرة ومعلمة رياض الأطفال في ترسيخ الهوية الثقافية لطفل ما قبل المدرسة حيث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق اداة لرصد واقع التكامل بين دور الأسرة والمعلمة على عينة مكونة من ٣٢٠ معلمة و٢٧٩ ولي أمر. وأشارت النتائج الى تقصير كل من الأسرة والمعلمة بالقيام بالممارسات التربوية من أجل غرس قيم الهوية الثقافية للأطفال، إضافة لقلة وعي الأسرة والمعلمات بمفهوم الهوية الثقافية للأطفال.

وفي دراسة محلب (٢٠١٦) والتي هدفت الى التعرف على مفهوم الهوية الثقافية الجزائرية في ظل تداعيات العولمة الثقافية والاعلامية، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال مراجعة شاملة للدراسات السابقة التي تناولت الهوية الثقافية

اضافة الى الإطار النظري، حيث أظهرت الدراسة ضرورة مراجعة الثقافات الرسمية من أجل ترسيخ الهوية الثقافية الجزائرية.

وأخيرا دراسة عبد السلام (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعريف بتأثيرات العولمة الثقافية في مقومات شخصية الشباب العربي من خلال التفاعل مع مختلف تكنولوجيا الاعلام المعاصرة، استخدمت الدراسة المنهج التحليلي من خلال البحث في الدراسات السابقة والاطار الوطني، حيث أكدت الدراسة على أن العولمة الثقافية مؤثرة بالهوية الثقافية للشباب العربي وأكدت على ضرورة ايلاء هذه التأثيرات الأهمية من أجل حماية الشباب العربي من هذه التحولات. تعقيب على الدراسات السابقة

ومن خلال العرض السابق تبين أن الهوية الثقافية عنصر مهم من عنصر تكوين المجتمعات العربية حيث ركزت الدراسات السابقة على مجموعة من الأبعاد أهمها تآثر الهوية الثقافية بالتحولات المعاصرة، كما أكدت على دور الهوية الثقافية في ترسيخ قيم المجتمعات. كما تناولت الدراسات السابقة المنهج المسحي الوصفي من خلال تطبيقه على جوانب تربوية وتعليمية متعددة. مشكلة وأسئلة الدراسة

تلعب التحولات المعاصرة دورا مهما ومؤثرا في المجتمعات بشكل عام، حيث أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تناول هذا التأثير على العديد من الجوانب المجتمعية ومن ضمنها الهوية الثقافية، بالإضافة إلى ذلك، فتعد التربية عاملا مهما في رقي المجتمعات والمحافظة على ثوابتها وترسيخها، وأشارت العديد من الدراسات إلى أهمية توظيف التربية في حل المشكلات الاجتماعية المختلفة. وبالتالي، نتناول الدراسة الحالية مسألة مهمة وغاية في الأهمية تتعلق بدور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية.

ومن خلال ما تم ذكره أعلاه، يتحدد السؤال الرئيس للدراسة بالسؤال التالي: ما دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة؟

وينبثق من السؤال الرئيس السؤال التالي:

- هل هناك اختلافات بدور للتربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري الدرجة العلمية والخبرة العلمية؟

أهداف الدراسة

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:
- استكشاف دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة.
 - استكشاف ما إذا كان هناك اختلافات بدور للتربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري الدرجة العلمية والخبرة العملية.

أهمية الدراسة

تعتبر الهوية الثقافية عنصرا مهما من عناصر تكوين المجتمعات؛ فهي تحمل في طياتها ثقافة أمة حيث تنتقل من جيل إلى جيل. وتبرز أهمية هذه الدراسة كونها تلقي الضوء على واقع الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر من خلال التركيز على دور التربية في تشكيل الهوية الثقافية العربية في ظل التحولات المعاصرة.

ويمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١. تحديد واقع الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي المعاصر.
٢. المساعدة في غرس وتنمية القيم الروحية والاجتماعية والتربوية في نفوس الأفراد.
٣. الإسهام في تأصيل الهوية الثقافية بما يتفق مع معتقدات المجتمع وفلسفته.
٤. تفعيل دور التربية في غرس الهوية الثقافية في المجتمع.

حدود الدراسة

تحدد حدود الدراسة الحالية بما يلي:

١. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على دراسة موضوعات: الهوية الثقافية، دور التربية في الهوية الثقافية، تأثير التحولات المعاصرة على الهوية الثقافية.
٢. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
٣. الحدود المكانية: سيتم تطبيق الدراسة الحالية على مدارس التعليم العام (الإناث) بمدينة (أبها).
٤. الحدود الزمانية: سيتم تطبيق الدراسة الحالية خلال العام الدراسي (٠).

منهج الدراسة

سيتم استخدام المنهج الوصفي المسحي باعتباره منهجا مناسباً للإجابة عن أسئلة الدراسة حيث يركز المنهج الوصفي المسحي على جمع المعلومات من أفراد مجتمع الدراسة وتحليلها من أجل الوصول الى نتائج تساعدنا بالإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة الحالية من معلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٥١) معلمة ثانوية عامة في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وحسب الجدول التالي:

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٣٦	٧٠%
	ماجستير	١١	٢٢%
	دكتوراه	٤	٨%
المجموع		٥١	١٠٠%
الخبرة العملية	أقل من ٥ سنوات	٣٠	٥٩%
	من ٥-١٠ سنوات	١١	٢٢%
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠	١٩%
المجموع		٥١	١٠٠%

أداة الدراسة

تم تطوير أداة الدراسة من خلال الرجوع الى العديد من الدراسات السابقة من مثل الخويطر (٢٠٠٧) وعبد الرحمن (٢٠١٠) حيث تكونت أداة الدراسة من ١٨ فقرة وتم اتباع تدرج ليكرت الخماسي: كبيرة جداً (٥)، كبيرة (٤)، متوسطة (٣)، متدنية (٢)، متدنية جداً (١).

التحليلات الاحصائية

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي (ANOVA).

النتائج

سيتم عرض نتائج الدراسة من خلال الاجابة على أسئلة الدراسة وعلى النحو الآتي:

الاجابة عن السؤال الأول: ما دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة؟
للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمات الثانوية العامة على الاستبانة المعدة لتحقيق أغراض الدراسة، حيث كانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٢) يبين استجابة معلمات الثانوية العامة على استبانة الدراسة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	يتم توجيه الطالبات إلى الالتزام بالقوانين والأنظمة	٣.٩٩	١.٠٧٢	مرتفع
٢	يتم تعزيز الطالبات على مبدأ الابتعاد عن القيم المخالفة للعادات والتقاليد في المجتمع السعودي	٣.٨٩	٩٩٢.	مرتفع
٣	تساهم المعلمات في تعميق الاعتزاز بالقيم العربية الإسلامية المطبقة في المملكة العربية السعودية	٣.٦٦	١.٠٢٤	متوسط
٤	تغرس المعلمات حب الوطن والحرص على أمنه واستقراره	٣.٤٩	١.٠٣٤	متوسط
٥	تعزز المعلمات العادات والتقاليد الإيجابية لدى الطالبات	٣.٥٢	١.٠٠١	متوسط
٦	تتطرق المعلمات إلى مواضيع تنمي الحس الوطني لدى الطالبات أثناء الدروس.	٣.٩٧	١.٠٦١	مرتفع
٧	تؤكد المعلمات على الطالبات على عدم التعارض بين القيم الدينية والأخلاقية وبين العلم الذي يستند إلى البحث والتجريب	٣.٥٥	١.٠٢٢	متوسط
٨	تنمي المعلمات الاعتزاز بالهوية الوطنية لدى الطالبات	٣.٧٩	١.٠٤١	مرتفع
٩	تساهم المعلمات في توجيه الطالبات إلى المحافظة على مكتسبات الوطن وموارده	٣.٦٥	١.٠٢٢	متوسط
١٠	تشجع المعلمات الطالبات على التعبير عن أفكارهم عبر الاذاعة والأنشطة المدرسية	٣.٤٩	١.٠٠٩	متوسط
١١	تتبنى المعلمات ثقافة الحرية في إبداء الرأي بين الطالبات	٣.٤٤	١.٠٢٦	متوسط
١٢	تشجع لمعلمات الطالبات على الدخول في عصر المعلومات والثورة المعرفية	٣.٦٥	٠.٩٩٢	متوسط
١٣	تعد المعلمات الطالبات القادرات على إدراك مخاطر التحولات المعاصرة وتأثيرها على الهوية الثقافية	٣.٧٨	١.٠٢٣	مرتفع
١٤	تركز المعلمات على اكساب الطالبات مهارات	٣.٩١	١.٠٠٨	مرتفع

دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة ، نورة آل زهير

			التعامل مع العصر	
متوسط	١.٠٥٦	٣.٦١	تستخدم المعلمات أساليب حديثة لتعزيز قيم المواطنة الصالحة لدى الطالبات	١٥
متوسط	١.٠٠٨	٣.٥٩	تبحث المعلومات الطالبات على استخدام اللغة العربية في مواقع التواصل الاجتماعي	١٦
متوسط	١.٠٢٣	٣.٦٢	تلتزم المعلمات بتحقيق مبدأ العدالة بالتعامل مع الطالبات	١٧
مرتفع	١.٠٥٤	٣.٧٨	تدرب المعلمات الطالبات على الأساليب الحديثة في التعامل مع التحولات المعاصرة	١٨

يظهر الجدول رقم (٢) أن دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة جاءت بمستوى مرتفع، فعلى سبيل المثال حازت الفقرة " يتم توجيه الطالبات إلى الالتزام بالقوانين والأنظمة" جاءت بمستوى مرتفع بينما الفقرة " تتبنى المعلمات ثقافة الحرية في إبداء الرأي بين الطالبات" جاءت بمستوى متوسط.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك اختلافات بدور للتربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية والخبرة العملية؟
للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج وتحليل التباين الثنائي (ANOVA) لاستجابة معلمات الثانوية العامة على الاستبانة المعدة لتحقيق أغراض الدراسة، حيث كانت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٣) يبين تحليل التباين الثنائي (ANOVA) لاختلافات دور للتربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية والخبرة العملية

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المؤهل العلمي	0.066	1	٠.٠٦١	٠.٢٢٩	0.629
الخبرة العملية	0.356	2	٠.١٨١	٠.٦٢٠	٠.٥٣١
الخطأ	٢٩.٠٧٩	١٠٢	٠.٢٨١		
الكلية	٢٩.٠٨٩	١٠٥			

يتبين من الجدول السابق ما يلي:



- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة ف (٠.٢٢٩) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٦٢٩).
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر الخبرة العملية حيث بلغت قيمة ف (٠.٦٢٠) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٥٣١).

مناقشة النتائج

فيما يلي عرض لمناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية:
مناقشة نتائج السؤال الأول: ما دور التربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن دور التربية في الهوية الثقافية في ظل التحولات المعاصرة كانت مترفة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٥) حيث يدل ذلك على أهمية التربية في ترسيخ قيم الهوية الثقافية للمجتمعات وهو ما يحتم علينا إلى الاهتمام بالتربية ومحاولة تنفيذ تقييمات دورية حتى نكون في الخط السليم لتنمية الهوية الثقافية. وتتفق الدراسة الحالية مع عدة دراسات من مثل الخويطر (٢٠٠٧) وعبد الرحمن (٢٠١٠)، أكدت دراسة الخويطر (٢٠٠٧) على أهمية دور المدرسة بصفته مؤسسة تعليمية في تعزيز الهوية الثقافية للمجتمعات، في حين أكدت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٠) على أهمية دور التعليم بصفته جزء لا يتجزأ من التربية في تعزيز قيم الهوية الثقافية.

كما تعكس نتائج الدراسة الحالية على أهمية تفعيل الأنشطة التعليمية والتي تقف سدا منيعا في مواجهة التحولات المعاصرة وتعمل على تطويع تلك التحولات لتصبح ذات فائدة وقيمة اجتماعية تعزز من أهمية الهوية الثقافية للمجتمعات. وحصلت الفقرة " يتم توجيه الطالبات إلى الالتزام بالقوانين والأنظمة" على متوسط حسابي مرتفع حيث يدل جليا على الدور الكبير الذي تمارسه التربية في صقل شخصية الطالبة بحيث تصبح ملتزمة بالأنظمة والتعليمات الخاصة بالمجتمع مما يؤدي إلى انعكاسات ايجابية على شخصية الطالبة كفرد من أفراد المجتمع إضافة إلى انتشار النظام والالتزام بين أفراد المجتمع وكل ذلك يصب بالنهاية بالجانب الايجابي لتعزيز الهوية الثقافية.

من جهة أخرى حازت الفقرة " تتبنى المعلمات ثقافة الحرية في إبداء الرأي بين الطالبات" على أقل متوسط حسابي وبمتوسط وهذا يدل على أن ثقافة

الحرية بالتعبير عن الرأي بحاجة لتعزيز أكثر وقد يكون ذلك من خلال تنفيذ أنشطة تعليمية تسمح للطالبات بالتعبير عن آرائهن بشكل أفضل ويعزز بالتالي الهوية الثقافية لديهن.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل هناك اختلافات بدور للتربية في الحفاظ على الهوية الثقافية للعالم العربي في ظل التحولات المعاصرة من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغير الدرجة العلمية والخبرة العملية؟

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين كل من متغير المؤهل العلمي ومتغير الخبرة العملية، وتتفق النتائج مع نتائج دراسات سابقة من مثل الخويطر (٢٠٠٧) و عبد الرحمن (٢٠١٠)،

فبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، فقد جاءت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة ف (٠.٢٢٩) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٦٢٩). وهذا يدل على أن المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) لا تؤثر بالهوية الثقافية لدى الطالبات.

وبالنسبة لمتغير الخبرة العملية، فأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية حيث بلغت قيمة ف (٠.٦٢٠) وبدلالة احصائية بلغت (٠.٥٣١). وهذا يدل على الخبرة العملية (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١١ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) لا تؤثر بالهوية الثقافية لدى الطالبات.

ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى أننا نتعامل مع الهوية الثقافية والتي تشكل جانباً من جوانب المجتمع لا يكون عادة فيه اختلافات حسب المؤهل العلمي أو الخبرة العملية وبالتالي لا يوجد اختلافات بين المعلمات تعزى لأثر كل من المؤهل العلمي والخبرة العملية. سبب آخر مرتبط بطبيعة المناهج التعليمية والتي توفر محتوى معرفي مهم جداً لتنمية الهوية الثقافية للطالبات وبالتالي يشكل المنهاج مفتاحاً مهماً للمعلمة مهما اختلف مؤهلها أو خبرتها العملية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى التوصيات التالية:

١. الاهتمام بالطلبة من خلال تزويدهم بمهارات عملية للتعامل مع التحولات المعاصرة.

٢. التركيز على الممارسات العملية من قبل المعلمات في ترسيخ وتعمق قيم الهوية الثقافية للطالبات حيث أكدت الدراسة الحالية على أهمية دور المعلمات في ذلك.

المراجع

- البصري، سلطان ناصر. عبد الرحمن، السيد محمد. (٢٠١٦). دور اللجان الأهلية في التنمية الاجتماعية بالتطبيق على مدينة الرياض (رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان).
- البلوشي، باسمه سالم، والزبيدي، عبد القوي سالم، وكاظم، عبد المهدي. (٢٠١٥). حالات الهوية العقائدية لدى طلبة الصفوف (٨-١١) بمحافظة مسقط، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، ١١ (٣)، ٣٤٥-٣٥٥.
- البليهد، منى صالح. (١٤٢٨هـ). الهوية الثقافية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود).
- البيشي، سهام عبيد. (١٤٢٩هـ). العولمة والهوية الثقافية دراسة على عينة من الطلاب والطالبات في جامعة الملك سعود (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود).
- جمال الدين، نجوى يوسف؛ الخالدي، أحمد محمد؛ محمود، أيسم سعد (٢٠١٦). الهوية الثقافية المفهوم والخصائص والمقومات، مجلة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية، ج (٢٤) ع (٣)، ٦٧-٣٢.
- خضر، لطيفة ابراهيم. (١٤٣٠). هويتنا إلى أين. ط١. مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- خلف، ر. (٢٠١١). مدى توافر عناصر الهوية الثقافية العربية السالمية في كتب التربية الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمها (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن).
- الخبوطر، شمس بنت سعد. (١٤٢٨هـ). دور المدرسة الثانوية في تأصيل الهوية الثقافية الإسلامية للطالبات دراسة ميدانية في مدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).
- الدخيل الله، دخيل الله الدخيل. (١٤٢٦هـ). الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية في الذات السعودية دراسة لنمط الهوية بين طلاب المستويات النهائية من المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٤ (٣)، ٥٨-١١.
- الدره، ع. (٢٠٠٢). العولمة والهوية، أوراق المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية، ط٢، دار مجدالوي للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

- الرقب، سعيد محمد. (٢٠٠٩). الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي وتحديات المستقبل، دار يافا العلمية للنشر.
- شلبلي، شيماء محمد. (٢٠١٥). تصور مقترح للتكامل بين الأسرة ومعلمة رياض الأطفال في غرس الهوية الثقافية لدى طفل ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية ببور سعيد-مصر، (١٧)، ٣٨٢-٤٠٤.
- عبد الرحمن، برهان حافظ. (٢٠١٠). دور التعليم العالي في تعزيز الهوية الفلسطينية وأثره على التنمية السياسية من وجهة نظر الطلبة والعاملين جامعة النجاح أنموذجا (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين).
- عبد السلام، خالد. (٢٠١٧). التحديات الثقافية للعولمة وانعكاسها على هوية الشباب العربي واستراتيجيات التحصين: مقارنة نفسية ثقافية واجتماعية، مجلة دراسات وأبحاث، ٢٧١، ٢٩-٣٠٧.
- عزازي، فاتن محمد. (٢٠١٤). تأثير لغة التعليم على الهوية لدى الطلبة: دراسة ميدانية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣(١١)، ١٦٤-١٩١.
- العمرى، رنا سعد إبراهيم. (٢٠١٩). الهوية الثقافية وعلاقتها بدافع الإنجاز لدى طالبات كلية العلوم والآداب بمحافظة المخوة، مجلة البحث العلمي في التربية ، جامعة الباحة ، ع ٢٠.
- محب، حفيزة. (٢٠١٦). الشباب والهوية الثقافية الجزائرية في ظل العولمة: بين جدلية القبول والرفض. مجلة جبل العلوم الانسانية والاجتماعية، ١(٢٣)، ٢٥-٣٧.



درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم

**The Extent of Social Studies Teachers' Use of Artificial
Intelligence Applications in Education in Al-Dhahirah
Governorate from Their Perspective**

إعداد

هاجر بنت راشد المزروعى

Hajar Rashid Al Mazrouei

مشرف تربوي لمادة التاريخ - وزارة التربية والتعليم

محمد بن مرزوق الغافري

Mohammed Marzouq Al Ghafri

مشرف تربوي لمادة الجغرافيا - وزارة التربية والتعليم

Doi: 10.21608/jasep.2024.394996

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٠/٦

قبول النشر: ٢٠٢٤/١١/٣

المزروعى، هاجر بنت راشد و الغافري، محمد بن مرزوق (٢٠٢٤). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٨٠٩ - ٨٣٨.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت الدراسة الكشف عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلمة، و (٤٥) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمدارس الحكومية بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان أداة الدراسة والمتمثلة في الاستبانة والمكونة من (٢٨) عبارة موزعة على ثلاث مجالات (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقييم الدرس) ، وتم الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) التي تمثلت في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد أسفرت النتائج إن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط للدرس جاءت بدرجة متوسطة، في حين أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ وتخطيط الدرس جاء بدرجة منخفضة، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للمحاور الثلاثة (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقييم الدرس) تعزى لمتغير النوع. وفي ضوء هذه النتائج السابقة، أوصت الدراسة على تشجيع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بما يتناسب مع خطة سير الدرس، وإعداد برامج ودورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومتابعة أثر التدريب من قبل المشرف التربوي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - تطبيقات الذكاء الاصطناعي - معلم الدراسات الاجتماعية

Abstract:

This study aimed to investigate the extent of Social Studies teachers' use of artificial intelligence applications in education in Al-Dhahirah Governorate from their perspective. The researchers employed a descriptive approach, with a sample consisting of 43 female teachers and 45 male teachers from public schools in Al-Dhahirah Governorate, Sultanate of Oman.

To achieve the study's objectives, the researchers developed a data collection tool in the form of a questionnaire composed of 28 items distributed across three domains: lesson planning, lesson implementation, and lesson evaluation. A range of statistical methods was utilized through the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), including the calculation of means and standard deviations. The results indicated that the extent of Social Studies teachers' use of artificial intelligence applications in lesson planning was at a moderate level, while their use in lesson implementation and evaluation was low. Furthermore, the findings revealed no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) across the three domains (lesson planning, lesson implementation, lesson evaluation) attributed to the gender variable. Considering these results, it is recommended to encouraging Social Studies teachers to utilize artificial intelligence applications in education in alignment with lesson plans, as well as developing training programs and workshops to enhance teachers' skills in using artificial intelligence applications in education, while also monitoring the impact of training by educational supervisors.

Keywords: Artificial Intelligence - Artificial Intelligence Applications - Social Studies Teacher

مقدمة

يشهد العالم في الوقت الحالي طفرة معرفية وتطورًا تكنولوجيًا غير مسبوقين في مختلف المجالات، إذ تتزايد التقنيات الحديثة والتطبيقات المتطورة بشكل ملحوظ، ويبرز من بينها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي ساعدت الإنسان في تنفيذ مهامه اليومية في مجالات متنوعة، إذ أصبح الذكاء الاصطناعي أحد أهم التطورات التكنولوجية الرئيسة للتنافس الدولي، وأشار Mu (٢٠١٩)، إلى أن الذكاء الصناعي يعتبر رافد مهم للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، حيث سعت الحكومة إلى إدراجه في خططها الاقتصادية.



وتولي سلطنة عُمان خلال هذه الفترة اهتمامًا كبيرًا بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في جميع القطاعات بما يتوافق مع رؤية عُمان (٢٠٤٠) التي تهدف إلى التحول الرقمي في جميع المجالات (وثيقة رؤية عُمان ٢٠٤٠)، ومنها مجال التعليم. ولقد ازدادت سرعة ونطاق برامج الذكاء الاصطناعي بوتيرة متسارعة كأحد أبرز التطورات التكنولوجية المعاصرة، وأصبح من الضروري مواكبة هذا التطور وخصوصًا بعد أن دخل إلى الميدان التعليمي الكثير من الأجهزة والوسائل الحديثة والتي لا يستغني عنها المعلم في عملية التعليم (الحناكي، ٢٠٢٣، ص. ٦٧).

وتسعى مؤسسات التعليم في القرن الحادي والعشرين إلى تغيير وتطوير البرامج والاستراتيجيات استجابة للتغيرات العالمية المتسارعة في جميع المجالات، بما في ذلك الثورة العلمية والتكنولوجية، فقد تعددت إدخال تقنيات الذكاء الاصطناعي واستثمرت في الأنشطة لتحقيق المهام الموكلة إليها، وتشير Ozlay (٢٠١٩) المديرية العامة لليونسكو إلى أنه: "سيحقق الذكاء الاصطناعي تغييرًا جذريًا في مجال التعليم، وسنشهد ثورة تطل الأدوات التربوية، وسبل التعلم، والانتفاع بالمعارف وعملية إعداد المعلمين."، و نرى اليوم العديد من دول العالم تتجه إلى الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم حيث يشير العلي وآخرون (٢٠٠٩)، إلى أن التطبيقات الذكية، على سبيل المثال، تطبيقات الدروس الذكية والمنصات التعليمية المختلفة أصبحت تتكيف مع كل طالب وفقًا لاحتياجاته واحتياجاته، ويشير Yulia (٢٠٢٠) بالإضافة إلى ذلك، ستصبح طريقة التعليم باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي هي الطريقة السائدة للتعليم في المستقبل نظرًا لتمييز الجيل الحالي بشغف كبيرًا للهواتف الذكية وإبداعها في استخدام التطبيقات الإلكترونية المختلفة. لذلك، أصبح دمج التقنيات الحديثة في العملية التعليمية أمرًا سهلًا ومنتهجًا في جميع أنحاء العالم، وأكد Jeon & Kim (٢٠١٨)، على ارتباط تطبيقات الذكاء الاصطناعي بنظريات التعلم التي تجعل التعلم فريدًا ونشطًا للمتعلمين وتشجع التواصل بين المتعلمين والمعلمين بالتالي تسهيل نقل المعلومات وينعكس ذلك على تفعيل التعلم النشط في العملية التعليمية بين المتعلمين وأقرانهم وهذا هو السبب في أنه من المهم جدًا للمتعلمين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وأوضحت مهريّة (٢٠٢٣) إلى أن أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية تتمثل في حل المشكلة المعروضة المتمثلة في نقص المعلومات الكاملة والتفكير والإدراك واكتساب المعرفة وتطبيقها والتعلم والفهم واستخدام التجارب القديمة واعتمادها في المواقف الجديدة والاستجابة السريعة للمواقف والمتغيرات الجديدة والتعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة والتعامل الفعال مع المواقف الغامضة دون معلومات، ومن هنا يبرز دور

المعلم ووظيفته في الارتقاء بالعملية التعليمية في العصر الحالي، إذ يجب عليه المعرفة بكل مستحدثات مجال تقنيات التعليم التي تمكنه من إيصال المعلومة بشكل يواكب متطلبات العصر، ويسير في خط متواز مع التقدم العلمي والتكنولوجي؛ لذلك ينظر للمعلم في عصر الذكاء الاصطناعي على أنه معين للعملية التعليمية ومطور للمناهج الدراسية (الشيخ والعربي، ٢٠١٨).

ويرى الباحثان، أن موضوع دراسة مستوى تطبيق الذكاء الصناعي من قبل معلمي مادة الدراسات الاجتماعية من المواضيع التي تسهم في الكشف عن جوانب متنوعة في العملية التعليمية لتطبيق الذكاء الصناعي، حيث تساعد في التعرف عن الأساليب التي يتبعها المعلمون في تطبيق برامج الذكاء الصناعي في تدريس المنهج، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين في التطبيق، ووضع التوصيات والمقترحات التي تسهم في تطوير تطبيق أدوات الذكاء الصناعي في التعليم.

مشكلة الدراسة

أصبح للتطور التكنولوجي الذي يعتبر الذكاء الصناعي شكل من أشكاله دورا بارزا في دفع عجلة تعلم وتعليم المناهج الدراسية نحو التقدم، ويعد منهج الدراسات الاجتماعية من المناهج التي تتمتع بمواضيع متنوعة تفتح مجالا واسعا لتطبيق الذكاء الصناعي في تدريسها، ويمكن للذكاء الصناعي ان يعين معلم الدراسات الاجتماعية على ابتكار أساليب واستراتيجيات حديثة من خلال الاستفادة مما يوفره من مميزات متنوعة.

ويختلف مستوى تطبيق الذكاء الصناعي بين المعلمين والمدارس حيث يشير الاتريبي (٢٠١٩) إلى أنه بالرغم من إيجابية الذكاء الاصطناعي، والتي يمكن أن تفيد العملية التعليمية، فإن النظرة نحو تطبيق هذا النوع من التعليم داخل المؤسسات التعليمية تتباين بين الإيجابية والسلبية.

وكانت للخبرة العملية للباحثين في مجال الإشراف التربوي لمادة الدراسات الاجتماعية دورا في الإحساس بمشكلة الدراسة، حيث لاحظا تباينا في مستويات تطبيق الذكاء الصناعي في العملية التعليمية بين معلمي الدراسات الاجتماعية من خلال تركيز المعلمين على استخدام تطبيقات معينة فقط أو اقتصر التطبيق على مرحلة معينة فقط من مراحل تنفيذ الدرس، كذلك تباين توافر شبكات الاتصال والأجهزة المساندة بين مدارس المحافظة أسهم في اختلاف مستويات التطبيق من معلم إلى آخر.

وقد تم تنفيذ استطلاع رأي تكون من أسئلة مفتوحة شمل (٣٠) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة حول توظيف تطبيقات الذكاء

الصناعي في التعليم، وأظهرت النتائج أن (٧٠ %) منهم يركز على استخدام تطبيق Chat GPT فقط من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بينما (٣٠ %) ينوع في التطبيقات المستخدمة، وكذلك أشار (٦٠ %) إلى أن صعوبات توافر شبكات الاتصال في المدرسة بشكل مستمر يقلل من فرصة توظيف تطبيقات الذكاء الصناعي في الموقف الصفّي، وأشار (٧٥ %) منهم إلى قلة المعرفة بتطبيقات الذكاء الصناعي، واقترحوا تنفيذ برامج على تطبيقات متنوعة من الذكاء الاصطناعي تتناسب مع مواضيع منهج الدراسات الاجتماعية وتنمي مهارات المعلم في توظيفها لتخطيط الدرس، وفي مرحلة تنفيذ الدرس، وتفعيلها في تقييم الدرس.

وتناولت العديد من الدراسات أهمية معرفة مستوى تطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مثل: دراسة الأزوري والفرانين (٢٠٢٣)، والتي هدفت للكشف عن درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية، من قبل معلمات المرحلة الثانوية بالطائف، ودراسة العمري (٢٠٢٢)، التي تناولت مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم (النماص) من وجهة نظر المعلمات، ودراسة الغامدي والفراني (٢٠٢٠)، التي هدفت إلى الكشف واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها.

وانطلاقاً من هذا الواقع، تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظه الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة

تتمثل أسئلة الدراسة في البحث عن الاجابة للأسئلة الآتية:

- ما درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظه الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم؟
 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظه الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟
- #### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

- التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم.

- الكشف عن أثر اختلاف النوع في استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

- توجيه الاهتمام إلى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الدراسات الاجتماعية

- الوقوف على الواقع الفعلي لدرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- تقديم معرفة نظرية حول أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم.

- تقديم الإفادة للباحثين والدارسين للقيام ببحوث جديدة في مجال توظيف الذكاء الاصطناعي في تدريس الدراسات الاجتماعية.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

- الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية.

- الحدود المكانية: المدارس الحكومية بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان.

- الحدود الزمنية: العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م

- الحدود الموضوعية: الكشف عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم.

مصطلحات الدراسة

الذكاء الاصطناعي

عرفه عثمانية (٢٠١٩) بأنه "علم وتكنولوجيا يهتم بدراسة تطوير وظائف الحاسوب بصورة متوازية مع الذكاء تصبح لدى الحاسوب القدرة على الإدراك، التعلم، حل المشكلات واتخاذ القرارات الإنساني؛ بحيث بأسلوب منطقي وينفس طريقة تفكير العقل البشري" ص (٢٠).

ويعرفه Popenici & Kerr (٢٠١٧) على أنه "كيفية توجيه الحاسب الى أداء أشياء يؤديها الإنسان بطريقة أفضل" ص (٩).

ويعرفه العبيدي (٢٠١٥) على أنه "المجال الذي يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تكوين برامج على الحواسيب التي تقلد الأفعال أو الأعمال أو التصرفات الذكية" ص (٤٤).

وعرفه الباحثان اجرائيا بأنه: أنظمة تحاكي السلوك البشري والقدرات البشرية ويتم الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي

يشير صادق (٢٠١٦) إلى بأنه: " مجموعة تقنيات وأساليب لحل مشاكل معينة تحاكي سلوكيات ذكية مستنبطة من الإنسان أو من الطبيعة تجعل من ذلك الحل ذكيا متغيرا مع تغير معطيات المشكلة" ص (١٧).

عرفها الباحثان اجرائيا بأنها مجموعة متنوعة من الأجهزة والبرامج الحاسوبية والتطبيقات الذكية التي يوظفها معلم الدراسات الاجتماعية في الحصة الدراسية في مرحلة التمهيد للدرس والتنفيذ الدرس وفي التقويم الختامي، والتي تساعد على أداء العديد من المهام بأقل وقت وجهد.

معلم الدراسات الاجتماعية

هو الفرد الذي تم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان ليقوم بتدريس مقررات الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم المختلفة.

الإطار النظري

مفهوم الذكاء الاصطناعي

عرفة بكر وطه (٢٠١٩) " القدرة والعمل على التنمية في نظم المعلومات التكنولوجية التي تعتمد على الكمبيوتر والأدوات الأخرى التي تكمل المهام التي يقوم بها والتي عادة ما تتطلب الذكاء الإنساني والتمكن من الوصول إلى استنتاجات منطقية" (ص.٣٩٠).

في حين عرف مركز الإتحاد للأبحاث والتطوير الذكاء الاصطناعي (٢٠٢٣) بأنه " محاكاة عمليات الذكاء البشري بواسطة الآلات والبرمجيات والأنظمة، وخاصة أنظمة الكمبيوتر، تشمل التطبيقات المحددة للذكاء الاصطناعي الأنظمة الخاصة بمعالجة اللغات والتعرف إلى الوجوه والبصمات وغيرها" (ص.٤).

وعرفه الأزوري (٢٠٢٣) بأنه " هو أحد التقنيات الناشئة التي استطاعت أن تقدم الخدمات المتنوعة في مجالات مختلفة، ومن أهمها في المجال التربوي بهدف توظيف الحاسب الآلي وبرامجه للقدرة على اتخاذ القرارات المرتبطة بالمواقف التعليمية" (ص.٢٢٦).

كما عرفه الحناكي (٢٠٢٣) " الأنظمة التي تحاكي القدرات البشرية، ولديها القدرة على التصرف واتخاذ القرارات، ومثابة السلوك البشري في المجالات المختلفة" (ص.٧١).

مما سبق يتضح ان الذكاء الاصطناعي علم من علوم الحاسب المتقدمة، والذي يهدف الى ابتكار تطبيقات وأنظمة تحاكي القدرات العقلية للإنسان، بحيث تكون قادرة على التحليل والتفسير والاستنتاج، مما يساهم في توفير الوقت والجهد البشري.

أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم

تتلخص أهمية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال ما ذكرته دراسة الحناكي (٢٠٢٣)، ودراسة الأزوري والفراني (٢٠٢٣)، ودراسة مشعل والعيد (٢٠٢٣)، ودراسة العتيبي وعبد المجيد (٢٠٢٤)، ودراسة Mukherjee (٢٠٢٠) في النقاط الآتية:

- إنشاء قاعدة بيانات معرفية منظمة، حيث يتم تخزين المعلومات بشكل فعال مما يمكن العاملين في المؤسسة التعليمية من الحصول على المعرفة، وتعلم القواعد التجريبية التي لا تتوفر أحيانا في الكتب أو مصادر المعلومات الأخرى.

- توليد وإيجاد حلول للمشكلات المعقدة وتحليلها ومعالجتها في وقت مناسب وقصير.

- التوجيه الذاتي للمتعلم عن طريق النظم الخبيرة التي تقدم الإرشاد والتوجيه دون تدخل المعلم.

- زيادة التفاعل بين المتعلمين والإجابة عن استفساراتهم بشكل أكثر كفاءة.

- إكساب المعلمين والمتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين.

- التقليل من أعباء الأعمال الإدارية ذات الطبيعة المتكررة.

- تقديم التعلم الشخصي والتكيفي وفقا لاحتياجات الفرد.

- التنبؤات في المهام ذات التعقيد الشديد.

- إنشاء آلية لا تكون خاضعة للمشاعر البشرية كالقلق أو التعب أو الإرهاق الأعمال المرهقة التي تمثل خطورة بدنية وذهنية.

- أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي تمثل وسيلة ناجحة في أوقات الأزمات.

- إضافة عنصر التشويق والخيال والمنافسة في العملية التعليمية.

- تحليل أداء الطلبة والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، مع تقديم الدعم اللازم.

- تطوير أداء الطلبة ذوي الخبرة البسيطة وتقديم الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية.

- شرح الموضوعات المختلفة بأشكال متعددة.

يتضح مما سبق ان استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن يساهم بشكل كبير في تقديم المعرفة واكتسابها بالنسبة للطلبة، مما يعزز من تفاعلهم وحبهم للتعليم وفهمهم للمواد الدراسية، كما أنها تنمي لديهم العديد من المهارات مثل حل المشكلات والبحث والتقصي. كما أن استخدام المعلم لأدوات الذكاء الاصطناعي تساعده على توفير الوقت والجهد وأداء بعض أعماله بشكل أكثر فعالية وكفاءة.

ويرى الباحثان أن مادة الدراسات الاجتماعية غنية بالموضوعات التي تحتاج من المعلم توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كذلك تزرع مادة الدراسات الاجتماعية بالمواضيع التي يتم تعليمها من خلال توظيف مهارات حل المشكلات والبحث العلمي وبالتالي عند توظيف المعلم لتطبيقات الذكاء الصناعي فإنه يساعد على تنمية تلك المهارات لدى الطلبة.

مجالات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

يعد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من الأمور الجديدة ومحور أنظار الكثير من الباحثين، لذلك تشير دراسة Chic (٢٠٢٣) ودراسة العتيبي وعبد المجيد (٢٠٢٤) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم أخذ في الظهور وهي جديدة للممارسين في كل مجال من المجالات التعليمية الأربعة الرئيسية والمتمثلة في التعلم والتدريس والتقييم والإدارة.

- توظيف تطبيقات وأدوار الذكاء الاصطناعي في التعلم: ويتمثل في توزيع المهام في ضوء الكفاءة الفردية، وتوفير المحادثات بين الإنسان والآلة، وتحليل عمل الطلاب من أجل تقديم تغذية راجعة، وزيادة الكلفة على التكيف والتفاعل في البيئات الرقمية.

- توظيف تطبيقات وأدوار الذكاء الاصطناعي في التدريس: ويتمثل في توفير استراتيجيات التدريس التكيفية، وتعزيز قدرة المعلمين على التدريس، ودعم التطوير المهني للمعلمين.

- توظيف تطبيقات وأدوار الذكاء الاصطناعي في التقييم: ويتمثل في توفير التصحيح الإلكتروني، وتوقع أداء الطالب المستقبلي.

- توظيف تطبيقات وأدوار الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية: ويتمثل في تحسين الأداء الإداري والمنصات الإدارية المختلفة، وتقديم خدمات ملائمة وشخصية (غير أكاديمية وأكاديمية) ودعم اتخاذ القرارات التعليمية.

أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية

ورد في العديد من الأدبيات والدراسات؛ مثل دراسة الصبحي (٢٠٢٠)، ومشعل والعيد (٢٠٢٣)، و Ghareeb (٢٠٢٠)، و بكر (٢٠١٩) أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، وهي كالآتي:

روبوتات الدردشة الذكية: Chatbots

هي برامج حاسوبية مصممة لمحاكاة ذكية للمحادثات البشرية، توفر شكل من أشكال التفاعل بين المستخدم والبرنامج ف، ويتم التفاعل من خلال النص أو الصوت أو كليهما معاً، وتأخذ هذه التطبيقات أشكال مختلفة مثل: تطبيقات المراسلة،

أو مواقع الويب، أو تطبيقات الأجهزة الذكية، أو عبر الهاتف، يمكن للمتعلمين التفاعل معها بطرح أسئلة متعلقة بمجال معين، ومن ثم يقوم الروبوت بدور فاعل من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه، والحل والدعم وتقديم المشورة والنصح أو حتى التعاطف، اعتماداً على ما يحتاج إليه المستخدمون من مساعدة. وقد أوضح Grassini (٢٠٢٣) أن روبوتات الدردشة الذكية تعتبر أدوات قوية تسهل المحادثات التلقائية وتنتج نصوصاً تشبه النصوص البشرية.

الواقع المعزز Augmented Reality

تقنية تفاعلية تزامنية، تقوم بإضافة طبقة معلوماتية (نص، صورة، صوت، فيديو... إلخ) وبأشكال متعددة الأبعاد، على الواقع الحقيقي المشاهد؛ بحيث يتحول النص أو الصورة أو الأشكال الثابتة الخاصة بمحتوى المقرر الدراسي إلى واقع ينبض بالحياة بمجرد تسليط كاميرا الهاتف الذكي عليها، عبر تطبيقات الواقع المعزز.

الواقع الافتراضي Virtual Reality

عبارة عن محاكاة تفاعلية تتيح فرصة خوض تجارب مختلفة للمستخدم؛ كزيارة أماكن معينة وهو جالس في منزلة حيث يمكن للمستخدم أن يكون جزءاً من هذه التجربة، كما يمكنه التنقل داخلها، والتفاعل من خلال أجهزة خاصة تساعد في الاندماج بشكل كلي، وهي عبارة عن نظارات للواقع الافتراضي أو وحدات تحكم مع استشعار للحركة، وتساعد هذه التقنية في تنمية قدرات الطلبة من خلال قيامهم بجولات افتراضية؛ كمعينة نظام المجموعة الشمسية عن قرب.

معالجة اللغات الطبيعية Natural language Processing

هي برمجيات تسعى إلى فهم اللغات الطبيعية بهدف تلقين الحاسوب الأوامر مباشرة بهذه اللغة، وبالتالي تمكين الحاسوب من المحادثة مع الناس عن طريق الإجابة على أسئلة معينة. كما أن هناك برامج تفهم اللغة المكتوبة يدوياً، وبرامج تعالج الأخطاء النحوية والإملائية.

النظم الخبيرة Expert Systems

هي برامج تقوم بنقل الخبرة البشرية للحاسب حتى يتمكن من تنفيذ مهام لا يستطيع تنفيذها إلا أصحاب الخبرة في هذا المجال، عن طريق تغذية الحاسوب بأكبر كمية من المعرفة التي يمتلكها الخبير، ومن ثم يتم التعامل مع هذه المعرفة عبر أدوات للبحث والاستنتاج لتعطي نتائج تماثل نتائج الخبير البشري.

الروبوتات التعليمية Robotics

هي آلة كهروميكانيكية تتلقى الأوامر من حاسب تابع لها فيقوم بأعمال معينة، والذكاء الاصطناعي يتيح للروبوت القدرة على الحركة وفهمه لمحيطه والاستجابة لعدد من العوامل الخارجية، ويمكن الروبوت أن تكون أذرع آلية مثل الذراع التي تعمل في المصانع

التعلم التكيفي الذكي Intelligent Adaptive Learning

توظيف أساليب الذكاء الاصطناعي في تلبية الاحتياجات التعليمية المختلفة لكل متعلم، بحيث يمكن استخدام خوارزميات الكمبيوتر التي تستمد من إجابة المتعلم عن الأسئلة في تكييف عرض المواد التعليمية، وتقديم الموارد المخصصة، وأنشطة التعلم الأكثر تطابقاً مع الاحتياجات المعرفية للمتعلم، وتقديم التغذية الراجعة الهادفة دون ضرورة وجود المعلم.

الألعاب التعليمية الذكية Smart Educational Games

تعتبر الألعاب الحاسوبية من أكثر المجالات التي انتشرت فيها استخدام الذكاء الاصطناعي، مما ساهم في تطوير الألعاب وجعلها أقرب إلى الواقع، وتتسم بالتشويق والتحدي والخيال والمنافسة، بحيث يتم تصميمها بطريقة حفز النشاط الذهني وتزيد مستوى التركيز وتحسين القدرة على اتخاذ القرارات المنطقية وحل المشكلات بطريقة سريعة.

التقييم الذكي Smart Evaluation

برامج حاسوبية تستطيع تقييم مهارات التفكير العليا، وتصحيح الواجبات، والاختبارات المعقدة بشكل آلي، وتستعرض مجموعة واسعة من البيانات، وتحلل أداء المتعلمين، وتبرز نقاط القوة والضعف لديهم، وتقدم الدعم اللازم لهم في الوقت المناسب

تلخيص النصوص Summarize Texts

برامج حاسوبية يمكنها تلخيص النصوص الطويلة بدقة متناهية سهلة القراءة، بحيث يمكن لمستخدميها استيعاب التلخيص، واستخلاص أهم معلوماته في وقت قياسي، سواء كانت النصوص الأصلية أبحاثاً لمقالات، أم منشورات على وسائل التواصل الاجتماعي.

تحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

اتفقت دراسة كل من الحناكي (٢٠٢٣)، والعتيبي وعبد المجيد (٢٠٢٤) بأن هناك تحديات وصعوبات متوقعة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية ويمكن أن تنعكس على العملية التعليمية بطريقة سلبية، من أبرزها:

- قلة وعي المعلمين بأهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - قلة توافر البرامج التدريبية الكافية لتأهيل المعلمين على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - تمسك بعض المعلمين بالأنماط التعليمية التقليدية.
 - قصور دور الجهات المختصة ذات العلاقة في جانب تطوير مهارات المعلمين في مجال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - التكلفة المالية العالية المرافقة لتجهيز الفصول الدراسية لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من الأجهزة، والبرامج والشبكات وغيرها.
 - ضعف البنية التحتية الرقمية، وخدمة الإنترنت وأحيانا انعدامها.
 - عدم توافر الدعم الفني اللازم بالصورة المطلوبة.
 - عدم توافر الوقت الكافي لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصة الدراسية.
 - اعتماد المتعلم على المعلم بشكل كبير في العملية التعليمية.
 - ضعف الحوافز المقدمة للمعلمين الذين يستخدمون التقنيات التعليمية الحديثة.
- الدراسات السابقة**

هدفت دراسة السعيدى وآخرون (٢٠٢٣) إلى تحديد مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، حيث اتبعت منهجا وصفيا واستخدمت أيضا تحليل المحتوى لجمع البيانات والمعلومات. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة إدراج مفاهيم وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية للصف الحادي عشر في سلطنة عمان أصبح ضعيفا بشكل عام، وأيضا إضافة ضعيفة في جميع المجالات التي تناولتها الدراسة؛ وهي: تحليل البيانات وهيكلتها، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، وبرمجة الذكاء الاصطناعي، والحوسبة المادية، والتعلم العميق.

وتناولت دراسة الأزوري والفراني (٢٠٢٣)، الكشف عن درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية، من قبل معلمات المرحلة الثانوية بالطائف، استخدمت الباحثتان منهج البحث المختلط من نوع التصميم التفسيري المتتابع الذي يتكون من مرحلتين. المرحلة الكمية: التي اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات الأولية على عينة تكونت من (٩٣) معلمة لغة انجليزية للمرحلة الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن استخدام المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، كانت بدرجة متوسطة في مرحلتي ما قبل التدريس (التهيئة) وما بعد التدريس (التقييم)، وبدرجة منخفضة في مرحلة تنفيذ

التدريس، أما في المرحلة الثانية من الدراسة، فتم الاعتماد على التحليل الموضوعي وتفسير نتائج الدراسة الكمية من خلال إجراء مقابلة مع (١٠) من معلمات العينة؛ للكشف عن معرفتهم وفهمهم لبنود الاستبانة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولكن من خلال إجراء المقابلات، اتضح أن استخدام المعلمات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في الواقع أقل بكثير.

كما هدفت دراسة مشعل والعيد (٢٠٢٣) إلى الوقوف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية من المعلمات بمحافضة شقراء بلغت (٩٩) معلمة، استخدم الباحثين الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج ضعف كبير في معرفة المعلمات تطبيقات الذكاء الاصطناعي على الرغم من وعيهم لأهميتها، ونجد توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم لمرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة.

وتطرقت دراسة العمري (٢٠٢٢)، إلى التعرف على مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعليم (النماص) من وجهة نظر المعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٤١) معلمة في تعليم (النماص)، قمن بالتدريس والتأهيل خلال مدة انتشار جائحة كورونا. وتم ذلك من خلال منظومة (التعليم الإلكتروني) حيث تم إجراء ما يلي: أول: البيانات اللازمة؛ وذلك باستخدام مقياس (استبانة)، وأظهرت نتائج التقييم لعينة الدراسة في (مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي)؛ في مدارس (النماص) تقييماً متوسطاً. وقد شمل هذا التقييم مجال استمرارية (التعليم الإلكتروني)، ومجال (معيقات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي). حيث جاء التقييم أيضاً متوسطاً.

وسعى Chong (٢٠٢٢) إلى الوقوف على وجهات نظر المعلمين حول توظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية بالمدارس الابتدائية الأمريكية، واتبعت الدراسة نهجاً نوعياً، واستخدمت المقابلات لجمع البيانات والمعلومات، وأجريت على عينة تكونت من (٧) معلمين ومعلمات، وأظهرت نتيجة للدراسة، أن المعلمين مهتمون باستخدام الذكاء الاصطناعي في العمليات التعليمية، مثل الأنظمة التعليمية وأنظمة التسجيل التلقائي والنماذج التنبؤية كما أظهرت النتائج زيادة ثقة المعلمين في تطبيق الذكاء الاصطناعي في الفصل الدراسي.

تهدف دراسة هندي (٢٠٢٠) إلى التعرف لدرجة تطبيق معلمي التربية الفنية للمرحلة الإعدادية بمحافضة المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي، واستخدمت الدراسة منهج التحليل الوصفي لتحديد درجة توظيف المعلمين لتطبيقات الذكاء

الاصطناعي في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم ولتحقيق هذا الهدف، تم تصميم استبانة وتطبيقه على (٨٠) من معلمي التربية الفنية. أظهرت النتائج أن هناك نقاط ضعف في مهارات المعلمين لتبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي. توصي الدراسة بالحاجة إلى تدريب المعلمين على المهارات اللازمة لتبني الذكاء الاصطناعي.

وهدف دراسة Hwang & Wah (٢٠٢٠) إلى التعرف على دور كفايات المتعلمين في تعليم الذكاء الاصطناعي حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة بلغت (٦٠٥) طالبا من طلاب المدارس الثانوية نيجيريا مع الأخذ في الاعتبار الاختلاف في النوع، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة، وكشفت نتائج هذه الدراسة على أهمية العمل الجماعي والتعاون في محو الأمية في مجال الذكاء الاصطناعي وضرورة مواكبة وتيرة التقنيات الناشئة كما كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات والمهارات التي يمتلكها المتعلمين في تعليم الذكاء الاصطناعي تعزى متغير النوع.

وهدف دراسة Ryu & Han (٢٠١٨) إلى معرفة تصورات المعلمين حول الذكاء الاصطناعي والتأثيرات التربوية في مجال التربية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة. وقد تكونت العينة من (١٥١) معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية في كوريا الجنوبية، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات وتصورات إيجابية لدى المعلمين عن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، كما أظهرت النتائج أن تصور المعلمات بشأن الذكاء الاصطناعي كانت أقل من المعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، واتفقت معها كذلك في المنهجية المتبعة (المنهج الوصفي)، كذلك اتفقت مع دراسة الأزوري والفراني (٢٠٢٣)، ودراسة هندي (٢٠٢٠)، ودراسة Ryu & Han (٢٠١٨) في أداة الدراسة (الاستبانة).

واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الحدود الزمنية والمكانية وعينة الدراسة وعددها، كذلك اختلفت عنها في الأدوات المستخدمة ما عدا دراسة الأزوري والفراني (٢٠٢٣)، ودراسة هندي (٢٠٢٠).

موقف الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية من خلال الاهتمام بعدد من المصادر ذات القيمة العلمية والصلة الجيدة، كذلك في بناء أدوات الدراسة، والتعرف على الوسائل الإحصائية المناسبة. وتفردت

الدراسة الحالية بالتركيز على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة

بناء على طبيعة الدراسة وأهدافها استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وهو "المنهج الذي يهتم بوصف الظاهرة موضوع الدراسة وجمع بيانات دقيقة خاصة بها من حيث خصائصها وأشكالها والعوامل المؤثرة في ذلك، مع تصنيفها وتنظيمها والتعبير عنها بطرق كمية وكيفية بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع" (سيبوك ونجاشي، ٢٠١٩، ص ٤٦).

وتم ذلك من خلال جمع البيانات عن مشكلة الدراسة بتوزيع استبانة على عينة الدراسة، بهدف التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم.

مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية بمحافظة الظاهرة والبالغ عددهم (٢١٤) معلماً ومعلمة وفقاً لإحصاءات وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، ٢٠٢٤). وتكونت عينة البحث من (٨٨) من معلمي الدراسات الاجتماعية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير النوع.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير النوع

المتغير	الفئة	العدد	المتغير
النوع	ذكور	45	55%
	إناث	43	45%
المجموع		٨٨	100%

أداة الدراسة

قام الباحثان بإعداد أداة الاستبانة وفقا للخطوات الآتية:
- الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والاستفادة منها في بناء الأداة كدراسة الصبحي (٢٠٢٠) ودراسة الأزوري (٢٠٢٣)، ودراسة الحناكي (٢٠٢٣)، ودراسة العتيبي وعبد المجيد (٢٠٢٤).

- تحديد الهدف من الأداة وهو الوقوف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم.

- صياغة عبارات الاستبانة، حيث بلغ عدد عباراته بصورته الأولية (٢٥) عبارة. وتكونت الاستبانة في مجملها من ثلاث محاور رئيسية وهي:

١. المحور الأول: يتعلق بمدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط للدرس.

٢. المحور الثاني: يتعلق بمدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ الدرس.

٣. المحور الثالث: يتعلق بمدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقييم الدرس.

جدول (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع المجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه

الرقم	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	الرقم	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	الرقم	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
مرحلة تخطيط الدرس			مرحلة تنفيذ الدرس			مرحلة تقييم الدرس		
١	.925**	.000	١٠	.935**	.000	٢٠	.911**	.000
٢	.870**	.000	١١	.985**	.000	٢١	.787**	.000
٣	.948**	.000	١٢	.929**	.000	٢٢	.880**	.000
٤	.931**	.000	١٣	.886**	.000	٢٣	.886**	.000
٥	.918**	.000	١٤	.895**	.000	٢٤	.870**	.000
٦	.893**	.000	١٥	.931**	.000	٢٥	.862**	.000
٧	.909**	.000	١٦	.952**	.000	٢٦	.862**	.000
٨	.947**	.000	١٧	.922**	.000	٢٧	.880**	.000
٩	.894**	.000	١٨	.904**	.000	٢٨	.896**	.000
			١٩	.902**	.000			

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)

صدق الأداة:

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الاستبانة تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص بالمناهج وطرائق التدريس وأيضاً المختصين بتقنية المعلومات، وذلك بهدف ابداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة

العبارات وملائمتها من الناحية اللغوية والناحية المنطقية وقدرتها على الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالدراسة، وبناء على ملاحظات المحكمين تم إجراء تعديلات على الاستبانة لتخرج بصورتها النهائية، لتصبح الاستبانة مؤلفة من (٢٨) عبارة بصورتها النهائية.

الصدق البنائي

ولمعرفة مدى اتساق عبارات الاستبانة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الأداة، أي أن العبارة تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيء آخر، قام الباحثان بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، بلغ عددها (١٥) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالمجموع الكلي للمحور، وكذلك ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، والجدول (٢) يوضح نتائج معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع المجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه.

يلاحظ من الجدول (٢) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع المجموع الكلي للمحور الذي تنتمي إليه جاءت محصورة بين (0.948 - 0.870) للمحور الأول، وبين (0.985 - 0.886) للمحور الثاني، (0.911 - 0.787) للمحور الثالث، وجميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) وهذا يشير الى وجود اتساق وصدق بنائي مناسب للاستبانة.

ويوضح الجدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستبانة.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستبانة

المحور	معامل ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية
مرحلة تخطيط الدرس	0.959**	0.000
مرحلة تنفيذ الدرس	0.986**	0.000
مرحلة تقييم الدرس	0.935**	0.000

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (٣) ان قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية لها عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) تراوحت بين (0.935 - 0.986) وجميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) وهذا يشير الى وجود اتساق بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية، وصدق بنائي مناسب للاستبانة.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من داخل مجتمع الدراسة، ومن خارج عينتها، بلغ عددها (١٥) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة، وتم حساب معامل الثبات بطريقة معادلة ألفا كرونباخ والجدول (٤) يوضح نتائج ألفا كرونباخ.

جدول (٤) معامل الثبات (ألفا كرونباخ).

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
مرحلة تخطيط الدرس	٩	.987
مرحلة تنفيذ الدرس	١٠	.984
مرحلة تقييم الدرس	٩	.980
جميع المحاور	٢٨	.991

يلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة تراوحت بين (.991 - .980). في حين أن قيمة ألفا كرونباخ لجميع المحاور بلغت (.991). وهي قيمة مرتفعة، والتي تطمئن الباحثان للوثوق بأداة الدراسة لتطبيقها على العينة الكلية.

معياري تصحيح المقياس:

استخدم الباحثان مقياس ليكرت (Likert) الخماسي لتصحيح أداة الدراسة؛ وفق تقديرات الإجابة لكل فقرة كالآتي: (موافق بشدة وتأخذ ٥ درجات، موافق وتأخذ ٤ درجات، محايد وتأخذ ٣ درجات، معارض وتأخذ درجتين، معارض بشدة وتأخذ درجة واحدة)، وتمثل رقمياً (١،٢،٣،٤،٥) على الترتيب، وقد صيغت جميع عبارات المقياس في الاتجاه الإيجابي.

تطبيق الأداة

بعد التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم تطبيقها على عينة الدراسة للتعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم.

المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وأيضاً للمحاور والمجموع الكلي، كذلك إيجاد معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاستبانة، وإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبانة، كذلك استخدام اختبار (T-test) للعينتين المستقلتين وذلك لإيجاد الفروق بين معلمي الدراسات الاجتماعية حسب متغير النوع.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

نص السؤال الأول للدراسة على " ما درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم؟" وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق استجابة عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم، حسب محاور الأداة والأداة ككل.

واعتمد الباحثان معيار الحكم على درجة التقدير حسب ما أشار Joshi (٢٠١٥) وفق الآتي:

(١-١.٧٨) منخفضة جداً

(١.٨٠ - ٢.٥٩) منخفضة

(٢.٦٠ - ٣.٣٩) متوسطة

(٣.٤٠ - ٤.١٩) مرتفعة

(٤.٢٠ - ٥) مرتفعة جداً

وبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفق استجابة عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظرهم، حسب محاور الأداة والأداة ككل.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الاستبانة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
التخطيط للدرس	2.78	1.06	متوسطة
تنفيذ الدرس	2.58	.94	منخفضة
تقييم الدرس	2.20	.88	منخفضة
المحاور ككل	2.25	.96	منخفضة

وفيما يلي الترتيب التنازلي للمحاور حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد العينة من الأعلى متوسط إلى الأقل متوسط كما يلي:

١. (التخطيط للدرس) بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (1.06) ودرجة استجابة "متوسطة" وحصل على الترتيب الأول.

٢. (تنفيذ الدرس) بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (0.94) ودرجة استجابة "منخفضة" وحصل على الترتيب الثاني.

٣. (تقييم الدرس) بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (0.88) ودرجة استجابة "منخفضة" وحصل على الترتيب الثالث.

وفيما يلي بيان نتائج كل محور على حدة:

المحور الأول: التخطيط للدرس

يبين جدول (٦) المتوسطات الحسابية (مرتبة تنازلياً) والانحرافات المعيارية للمحور الأول المتعلق بالتخطيط للدرس.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول (التخطيط للدرس)

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
١	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصول على معلومات أو بيانات أساسية للدرس.	3.02	1.12	متوسطة
٢	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنشاء العروض التقديمية لعرض موضوعات المقرر مثل - AI Slid App Gamma	2.88	1.25	متوسطة
٣	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.	2.86	1.19	متوسطة
٤	أهيء البيئة الصفية لاستخدام الذكاء الاصطناعي.	2.81	1.20	متوسطة
٥	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توليد أسئلة تقييمية (تكوينية، ختامية، إثرائية)، مثل Class Point AI	2.80	1.10	متوسطة
٦	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إعداد طرق تدريس مناسبة لموضوع الدرس.	2.79	1.12	متوسطة
٧	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي أثناء تخطيط الدرس.	2.77	1.16	متوسطة
٨	أستعين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في صياغة أهداف الدرس (معرفية- مهارية- وجدانية).	2.60	1.10	متوسطة
٩	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بناء خطة سير الدرس.	2.53	1.03	منخفضة
	إجمالي المحور الأول: التخطيط للدرس	2.78	1.06	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.86 - 2.53) حيث جاءت عبارة "أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصول على معلومات أو بيانات أساسية للدرس" بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.02) وانحراف

معياري (1.25) وبتقدير متوسط، وجاءت بعدها في المرتبة الثانية عبارة " استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إنشاء العروض التقديمية لعرض موضوعات المقرر " بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (1.25) وبتقدير متوسط ويمكن تفسير ذلك بأن بعض معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية يستعينون بأدوات الذكاء الاصطناعي للبحث عن المعلومات أو إنشاء العروض التقديمية للدرس لتوفير الوقت والجهد، وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة " استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في بناء خطة سير الدرس " بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (1.03) وبتقدير منخفض، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة التدريب والدعم الذي يتلقاه المعلمين، كذلك الاعتماد على الطرق التقليدية في التخطيط للدرس بدلاً من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بالإضافة إلى قلة وعي المعلمين بأهمية توظيف أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم . وتتفق نتيجة المحور الكلية مع دراسة الأزوري والفراني (٢٠٢٣) التي توصلت إلى أن درجة استخدام معلمات اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التخطيط للدرس جاءت بدرجة متوسطة.

المحور الثاني: تنفيذ الدرس

يبين جدول (٧) المتوسطات الحسابية (مرتبة تنازلياً) والانحرافات المعيارية للمحور الثاني المتعلق بتنفيذ الدرس.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني (تنفيذ الدرس)

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التقدير
١	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التمهيد لموضوع الدرس.	2.82	1.10	متوسطة
٢	أوظف تطبيقات الواقع المعزز في تقديم أمثلة واقعية لمحتوى الدرس.	2.71	1.15	متوسطة
٣	أقدم للطلبة تدريبات عملية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.70	1.05	متوسطة
٤	استخدم منصات الكترونية توظف الذكاء الاصطناعي في تقديم الدرس.	2.67	1.07	متوسطة
٥	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة.	2.65	1.14	متوسطة
٦	أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العصف الذهني مثل Magic Write و GPT Chat	2.62	1.11	متوسطة
٧	أدرب الطلبة على الاستفادة السليمة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في توليد الأفكار.	2.61	1.19	متوسطة

٨	انواع في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصة الواحدة.	2.54	1.13	منخفضة
٩	اجري حوارات إلكترونية بين الروبوت والطلبة.	2.22	1.05	منخفضة
١٠	استعين بنظارة الواقع الافتراضي في تنفيذ الدرس.	2.21	1.06	منخفضة
	(إجمالي المحور الثاني) المحور الثاني: تنفيذ الدرس	2.58	.94	منخفضة

يتضح من الجدول (٧) ان المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.82) - (2.21)، حيث جاءت عبارة " أوظف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التمهيد لموضوع الدرس" بأعلى متوسط حسابي بلغ (2.82) وانحراف معياري (2.21) وبتقدير متوسط، وجاءت بعدها في المرتبة الثانية عبارة " اوظف تطبيقات الواقع المعزز في تقديم أمثلة واقعية لمحتوى الدرس" بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (1.25) وبتقدير متوسط ، وجاءت في المرتبة الأخيرة عبارة " استعين بنظارة الواقع الافتراضي في تنفيذ الدرس" ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم توافر بعض الأجهزة المعتمدة على الذكاء الاصطناعي مثل نظارة الواقع الافتراضي وذلك بسبب تكلفتها العالية في بعض الأحيان، وأيضاً قلة الخبرة بتطبيقات وأدوات الذكاء الاصطناعي التي تكون أحياناً مرتبطة بقلة تدريب المعلمين على استخدام هذه التطبيقات والأدوات، وتتفق نتيجة المحور الكلية مع دراسة العتيبي وعبد المجيد (٢٠٢٤) التي توصلت الى ان درجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنفيذ العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمدينة الرياض جاءت بدرجة منخفضة.

المحور الثالث: تقييم الدرس

يبين جدول (٨) المتوسطات الحسابية (مرتبة تنازلياً) والانحرافات المعيارية للمحور الثالث المتعلق بتقييم الدرس.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث (تقييم الدرس)

الترتيب	الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	أكلف الطلبة بتنفيذ أنشطة ذاتية تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	2.44	1.01	منخفضة
٢	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقديم التغذية الراجعة للطلبة.	2.32	1.14	منخفضة
٣	استخدم روبوتات الدردشة في تقديم حلول للطلبة حول نقاط ضعفهم.	2.26	1.06	منخفضة
٤	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحديد نقاط القوة والضعف عند الطلبة	2.20	1.01	منخفضة
٥	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في متابعة الواجبات	2.20	1.07	منخفضة

٦	أوظف الذكاء الاصطناعي في تحليل إجابات الطلبة.	2.19	96.	منخفضة
٧	اعتمد الرد على استفسارات الطلبة من خلال توظيف روبوتات الدردشة الذكية Chatbots.	2.10	98.	منخفضة
٨	استخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تتبع تحسن مستوى الطلبة من خلال مؤشرات الأداء.	2.09	97.	منخفضة
٩	استعين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في بناء معايير تصحيح أعمال الطلبة	2.01	90.	منخفضة
(إجمالي المحور الثالث) المحور الثالث: تقييم الدرس				
		2.20	88.	منخفضة

يتضح من الجدول (٨) ان المتوسطات الحسابية للمحور الثالث المتعلق بتقييم الدرس تراوحت بين (2.01 - 2.44) حيث جاءت جميع عبارات المحور بتقدير منخفض، فقد بلغ متوسط المحور الكلي (2.20) بانحراف معياري (88). وهذه الدرجة تقع ضمن التقدير المنخفض، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى اعتماد معلمي الدراسات الاجتماعية على الأساليب التقليدية في تقييم الدرس والتي تكون قائمة على قياس مدى تذكر وحفظ الطالبات للمعلومة ، بالإضافة إلى قلة الخبرة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في التقييم، بالإضافة إلى قلة الوعي بأهمية توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الحناكي (٢٠٢٣) التي أظهرت نتائج انخفاض درجة امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

نص السؤال الثاني للدراسة على " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الظاهرة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي الدراسات الاجتماعية لأداة الدراسة، والجدول (٩) يبين نتائج اختبار (T.test) لعينة الدراسة.

جدول (٩) نتائج اختبار (T.test) لعينة الدراسة

المحاور	النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
المحور الأول: التخطيط للدرس	ذكر	45	2.69	.987	-884.	.379	غير دال
	أنثى	43	2.88	1.027			

المحور الثاني: تنفيذ الدرس	ذكر	45	2.43	.873	-1.48	.142	غير دال
	أنثى	43	2.73	1.005			
المحور الثالث: تقييم الدرس	ذكر	45	2.180	.857	-.249	.804	غير دال
	أنثى	43	2.22	.917			
المتوسط الحسابي العام لاستجابات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم	ذكر	45	2.43	.84	-.946	.347	غير دال
	أنثى	43	2.61	.91			

يظهر من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للمحاور الثلاثة (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقييم الدرس) تعزى لمتغير النوع، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يخضعون الى الدورات التدريبية ذاتها خاصة التي تقام على مستوى محافظة الظاهرة، وبالتالي يمتلكون نفس الدرجة من الكفاءة في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد يرجع السبب -أيضا- إلى أن المعلمين والمعلمات لديهم تعلم ذاتي متوسط فيما يتعلق بالتحويلات التكنولوجية والرقمية بشكل عام وتطبيقات الذكاء الاصطناعي وأدواته بشكل خاص.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الوريدات (٢٠٢٤) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير النوع في درجة توجه معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الرصيفة نحو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الدامج.

التوصيات والمقترحات

١. تشجيع معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بما يتناسب مع خطة سير الدرس.
٢. إعداد برامج ودورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، ومتابعة أثر التدريب من قبل المشرف التربوي.
٣. توفير البنية التحتية والدعم والصيانة للمدارس بما يساعد على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

قائمة المراجع

- الأتربي، شريف. (2019). *التعليم بالتخيل*. العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- الأزوري، دينا محمد، الفراني، لينا أحمد. (2023). درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية* (3)10، ٢٢٢-٢٤٩.
- بكر، عبد الجواد السيد، وطه، محمود إبراهيم. (2019). *الذكاء الاصطناعي: سياسته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي*. *مجلة التربية* (184)3، ٣٨٣-٤٣٢.
- الحناكي، لولوه علي. (2023). مدى امتلاك معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية* (3)15، ٦٤-٩٨.
- السعيد، حميد بن مسلم بن سعيد، البلوشي، فهد بن عبد الله بن محمد، الكعبي، محمد بن سعيد بن محمد. (2023). مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عُمان. *مجلة المناهج وطرائق التدريس*، ٢(3)، ١-١٤.
- السعيد، عزة راشد، إبراهيم حسام الدين السيد، النافعي، تركي خالد. (2024). تطوير مبادرة المجتمع المهني للذكاء الاصطناعي في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء نموذج الاتحاد الأوروبي بحوث عربية في مجالات *التربية النوعية* (34)2، ٣٣٣-٣٦٠.
- سيوبكر، إسماعيل، ونجاحي، نجلاء. (2019). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. *مجلة مقاليد* 16، ٤٣-٥٤.
- الشيخ، حنان علي والعربي، زينب محمد. (2018). تصور مقترح لبناء نظام خبير في تنمية مهارات إنتاج ملفات الإنجاز الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الابتدائية. *مجلة كمية التربية جامعة أسيوط* (11)34، ١١٣٤-١١٠٢.
- صادق، احمد. (2016). *اساسيات الذكاء الاصطناعي طرائق البحث - تمثيل المعرفة والاستنتاج*. دار الذاكرة للنشر والتوزيع.

العبيدي، رأفت عاصم. (2015). دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الإنتاج الأخضر: دراسة استطلاعية لأداء المديرين في عينة من الشركات الصناعية العاملة. مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية. 37-62: (1)5، العتيبي، وفاء عواض، وعبد المجيد، أشرف عويس. (2024). مواقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمدينة الرياض. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (150)2، 445-466.

عثمانية، أمينة. (2019). المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي، في كتاب (تطبيقات الذكاء الاصطناعي كتوجه حديث لتعزيز تنافسية منظمات الأعمال)، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، برلين، ألمانيا.

العلي، عبد الستار، قنديلجي، عامر، العمري، غسان. (2009). المدخل إلى إدارة المعرفة. دار المسير، عمان.

العمري، زهور حسن ظافر. (2022). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس تعلم النماص "من وجهة نظر المعلمات". مجلة كلية التربية (2) 86، 66-98.

الغامدي، سامية فاضل، الفاراني، لينا أحمد. (2020). واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس التربية الخاصة بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات والاتجاه نحوها. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (1)8، 57-76.

مركز الاتحاد للأبحاث والتطوير. (2023). الذكاء الاصطناعي. لبنان. مشعل، مروة توفيق، والعيد، نداء محمد. (2023). واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات بمحافظة شقراء بالمملكة العربية السعودية. مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية (198)42، 433-478.

مهريّة، خليدة. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير التعليم الإلكتروني "التعليم الرقمي". المجلة العربية للتربية النوعي، (25)، 313-334.

- هندي، إيرين عطية إسحق. (2020). إمكانية تطبيق معلمي التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية بمحافظة المنيا لمهارات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم . *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (31)، ٦٢٦-٣٠٦.
- وحدة متابعة رؤية عمان ٢٠٤٠. (2020). سلطنة عمان.
- الوريدات، أسماء يوسف. (2024). توجهات معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في لواء الرصيفة نحو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم الدامج. *مجلة كلية التربية* (40)، 4، ١٠٤-٧٩.
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100118>
- Chong, J. V. (2020). Perspectives on Artificial Intelligence in Education: a Study of Public Elementary School Teachers. Unpublished master's thesis, School of Education, Biola University, USA.
- Ghareeb Ahmed Ali, S. (2020). Using an artificial intelligence application for developing primary school pupils' oral language skills. *Journal of Education, Sohag University*, 75(75), 67-110.
- Grassini, S. (2023). Shaping the future of education: Exploring the potential and consequences of AI and ChatGPT in educational settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
- Jeon, Y., & Kim, T. (2018). The development and application of a responsive web-based smart learning system for the

- cyber project learning of elementary informatics gifted students. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, -1387.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403.
<https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Mu, P. (2019). Research on artificial intelligence education and its value orientation. In *1st International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019)*, China.
- Mukherjee, R. (2020). The Introduction of Artificial Intelligence in ESL Teaching: Possibilities and Limitations. In *Changing Trends in Human Thoughts and Perspectives: Science, Humanities and Culture, Part I, Jogamaya Devi College Interdisciplinary* 1(1), 89-93.
- Ozlay, A. (2019). The Role of Artificial Intelligence in Advancing and Enhancing Education. Retrieved September 9, 2020, from <https://ar.unesco.org/news/dwr-ldhk-lstny-fy.-lnhwd-bltylm-wtzyzh>
- Popenici, S., & Kerr, S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(22), 1-13.
- Ryu, M., & Han, S. (2018). The educational perception on artificial intelligence by elementary school teachers.

Journal of The Korean Association of Information Education, 22(3), 317-324.

Yulia, H. (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. *ETERNAL (English Teaching Journal)*, 1(1).



دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية

The role of digital technology in enhancing the social
responsibility of the Palestinian police

إعداد

وليد شفيق البيضة
Walid Shafiq Al-Bayda
جامعة صفاقس، تونس

Doi: 10.21608/jasep.2024.394997

استلام البحث: ٢٠٢٤/١٠/٦

قبول النشر: ٢٠٢٤/١١/٣

البيضة، وليد شفيق (٢٠٢٤). دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٤٣)، ٨٣٩ - ٨٧٠.

<http://jasep.journals.ekb.eg>

دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية المستخلص:

تناولت هذه الدراسة دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية. هدفت إلى استكشاف كيفية توظيف التكنولوجيا الرقمية لتحسين العلاقة بين الشرطة والمجتمع الفلسطيني وتعزيز الشفافية والمساءلة في الأداء الشرطي. اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التحليلي، وتم استخدام المقابلات الشخصية مع عدد من مدراء ومساعدى إدارات الشرطة الفلسطينية لجمع البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أن التكنولوجيا الرقمية تلعب دورًا محوريًا في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة من خلال تحسين التواصل مع المجتمع، زيادة الشفافية، وتطوير الكفاءة التشغيلية. أشارت المقابلات إلى أن استخدام الأدوات الرقمية مثل وسائل التواصل الاجتماعي، نظم إدارة الأداء، والكاميرات الرقمية، يساعد في تقليل الفجوة بين الشرطة والمجتمع، ويعزز من ثقة المواطنين في قدرة الشرطة على توفير الحماية. مع ذلك، أبرزت الدراسة عددًا من التحديات التي تواجه الشرطة الفلسطينية في تبني التكنولوجيا الرقمية بشكل كامل، من بينها نقص التمويل، ضعف البنية التحتية التقنية، وقلة التدريب الكافي للكوادر البشرية. اقترحت الدراسة ضرورة تطوير استراتيجيات مبتكرة للتغلب على هذه التحديات، مثل تعزيز التعاون مع المجتمع المدني والمؤسسات الأكاديمية، وتطوير سياسات واضحة لحماية البيانات وحقوق المواطنين. خلصت الدراسة إلى أن التكنولوجيا الرقمية تمثل فرصة كبيرة لتحسين العلاقة بين الشرطة والمجتمع وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، ولكن لتحقيق ذلك، يجب تبني استراتيجيات متكاملة تركز على التدريب، التعاون، وحماية الخصوصية.

الكلمات المفتاحية: التكنولوجيا الرقمية، المسؤولية الاجتماعية، الشرطة الفلسطينية، الشفافية.

Abstract:

This study investigates the role of digital technology in enhancing the social responsibility of the Palestinian police. It aims to explore how digital tools can be leveraged to improve the relationship between the police and the Palestinian community, while also enhancing transparency and accountability in police operations. Adopting a qualitative analytical approach, the study gathered data through personal interviews with several directors and assistants from the

Palestinian police departments .The findings reveal that digital technology plays a crucial role in bolstering the social responsibility of the police by improving communication with the community, increasing transparency, and enhancing operational efficiency. The interviews highlighted that tools such as social media, performance management systems, and digital cameras help bridge the gap between the police and the community, thereby fostering greater trust in the police's ability to provide protection .However, the study also identified several challenges that hinder the full adoption of digital technology by the Palestinian police, including limited funding, weak technical infrastructure, and insufficient training for personnel. The study recommends developing innovative strategies to overcome these obstacles, such as strengthening cooperation with civil society and academic institutions, and establishing clear policies for data protection and citizens' rights .In conclusion, digital technology offers significant potential to improve police-community relations and enhance social responsibility. To realize this potential, integrated strategies focusing on training, cooperation, and privacy protection must be implemented.

Keywords: Digital Technology, Social Responsibility, Palestinian Police, Transparency.

المقدمة:

تلعب التكنولوجيا الرقمية دورًا حاسمًا في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لقوات الشرطة، من خلال تحسين الاتصالات، وتعزيز المساءلة، وزيادة الكفاءة التشغيلية. يسهم دمج تقنيات الإدارة الاجتماعية في تعزيز التعاون بين وكالات إنفاذ القانون والمجتمع، مما يتيح إشرافًا وسيطرة أفضل على الأفراد الخاضعين للمراقبة المجتمعية، وبالتالي يعزز السلامة العامة ويزيد من الثقة في إنفاذ القانون (Rinat, 2022). بالإضافة إلى ذلك، تُمكن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) المواطنين من المشاركة الفعالة في أمن الأحياء، مما يؤدي إلى تعزيز التماسك الاجتماعي وزيادة الفعالية الجماعية في الوقاية من الجريمة (David et al.,)

2023). تُعتبر وسائل التواصل الاجتماعي أداة حيوية لمساءلة الشرطة، إذ تسمح بالتدقيق العام وتعزز ثقافة الشفافية، وهو أمر ضروري للحفاظ على ثقة الجمهور في ممارسات الشرطة (Justin & Ellis, 2021). علاوة على ذلك، تعزز رقمنة عمل الشرطة القدرات التشغيلية، مما يجعل الخدمات أكثر استباقية ومواءمة لاحتياجات المجتمع (Katarina et al., 2020). ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات تواجه الاستفادة الكاملة من الأدوات الرقمية في الوقاية من الجريمة، خاصة في ظل التكيف مع المشهد المتطور للجرائم الإلكترونية (Marzuki, 2023). بشكل عام، تُسهم التكنولوجيا الرقمية بشكل كبير في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة من خلال تحسين المشاركة، المساءلة، والكفاءة.

يشهد العالم ثورة تقنية هائلة تقودها التطورات في التكنولوجيا الرقمية، التي تؤثر بشكل عميق على مختلف القطاعات، بما في ذلك قطاع الأمن. تسعى العديد من الدول، بما فيها فلسطين، إلى الاستفادة من هذه الثورة لتحسين كفاءة الأداء وتحقيق الأهداف الاستراتيجية. يُعتبر دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية موضوعاً بالغ الأهمية في ظل التطورات التقنية السريعة والحاجة المتزايدة للشفافية والمساءلة في القطاع الأمني. تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف كيفية توظيف التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية وتحسين العلاقة بينها وبين المجتمع. في الوقت الحاضر، أصبحت التكنولوجيا الرقمية عنصراً أساسياً في تحسين الأداء والشفافية في مؤسسات الخدمات العامة، بما في ذلك الشرطة (Meijer & Thaens, 2013). تواجه الشرطة الفلسطينية تحديات كبيرة في تحسين المسؤولية الاجتماعية والاستجابة لاحتياجات المواطنين (Abo Askar, 2021). في هذا السياق، يسعى هذا البحث إلى استكشاف كيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية وزيادة الثقة بين الشرطة والجمهور.

تُعد التكنولوجيا الرقمية أداة أساسية في جميع مجالات الحياة، بما في ذلك قطاع الأمن. وتُعتبر المسؤولية الاجتماعية أحد أهم مبادئ عمل الشرطة، والتي تسعى من خلالها إلى تعزيز الثقة بينها وبين المجتمع والمساهمة في تحقيق الأمن والاستقرار. في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة، باتت التكنولوجيا الرقمية تُشكل عنصراً هاماً لا غنى عنه في جميع مجالات الحياة (Grimmelikhuijsen & Meijer, 2015). تسلط هذه الدراسة الضوء على دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية.

أظهرت الدراسات السابقة التي تناولت دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية والشفافية في عمل الشرطة الفلسطينية نتائج متنوعة تعكس أهمية هذه التكنولوجيا في تحسين الأداء الشرطي. فقد بينت دراسة علي (٢٠٢٣) أن الشرطة الفلسطينية تستفيد من التكنولوجيا الرقمية لتحسين التواصل مع المجتمع وتعزيز الشفافية من خلال نشر تقارير عن أنشطتها وتقديم خدمات أفضل، مما يعزز المشاركة المجتمعية. وأظهرت دراسة أحمد (٢٠٢٣) أن التكنولوجيا الرقمية تساهم بشكل فعال في تعزيز الشفافية والمساءلة في عمل الشرطة الفلسطينية مقارنة ببعض الدول العربية، عبر نشر معلومات مفصلة وتوفير قنوات ميسرة لتقديم الشكاوى. من جانب آخر، أكدت دراسة إبراهيم (٢٠٢٢) أن المجتمع الفلسطيني يمتلك تصورًا إيجابيًا لدور التكنولوجيا الرقمية في تحسين العلاقة بين الشرطة والمجتمع من خلال تعزيز الشفافية وتقديم خدمات أكثر فعالية. كما أظهرت دراسة محمود (٢٠٢١) أن غالبية أفراد المجتمع يرون أن التكنولوجيا الرقمية تسهل تقديم الشكاوى وتحسن فعالية تحقيقات الشرطة، مما يزيد من الثقة بالشرطة.

أما في مجال استخدام الذكاء الاصطناعي، فقد أظهرت الدراسات نتائج مشجعة أيضًا. حيث أشارت دراسة Raso et al (٢٠١٨) إلى أن استخدام الذكاء الاصطناعي في إدارة البلاغات والاستجابة لها مكّن الشرطة الفلسطينية من تقديم خدمات أسرع وأكثر فعالية. وأكدت دراسة Ratcliffe (٢٠١٦) أن نظم المساعدة الذكية تساعد في توجيه الموارد الشرطية بشكل أفضل واستباق الاحتياجات المجتمعية. كذلك، أوضحت دراسة McGuire et al (٢٠٢٠) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مراقبة السلوك الشرطي عززت الشفافية والمساءلة، بينما أظهرت دراسة Lum & Ismail (٢٠١٧) أن تحليل البيانات باستخدام الذكاء الاصطناعي يساهم في الكشف عن التحيزات وتصحيحها. وأخيرًا، بينت دراسة Kearns et al (٢٠١٩) أن التفاعل مع المواطنين عبر وسائل التواصل الاجتماعي باستخدام الذكاء الاصطناعي عزز شعور المجتمع بالانخراط والمشاركة، وساعد الشرطة في فهم احتياجات المجتمع وتصميم سياسات أكثر استجابة.

وتواجه الشرطة الفلسطينية تحديات كبيرة في استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية، منها قلة الموارد التقنية والبشرية، وصعوبة التكيف مع التطورات السريعة في مجال التكنولوجيا، إضافة إلى التحديات المتعلقة بالحفاظ على خصوصية المعلومات وأمن البيانات. تتطلب هذه التحديات استراتيجيات متكاملة وتوجيهات واضحة للتغلب عليها، وهو ما تسعى هذه الدراسة إلى استكشافه وتحليله.

مشكلة الدراسة

تشهد المؤسسات الأمنية في فلسطين، بما فيها الشرطة الفلسطينية، تحديات كبيرة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وضمان الشفافية والمساءلة في ظل التطورات التكنولوجية السريعة. على الرغم من الإمكانيات الكبيرة التي توفرها التكنولوجيا الرقمية لتحسين الأداء الشرطي وتعزيز العلاقة مع المجتمع، إلا أن هناك فجوة واضحة في فهم كيفية توظيف هذه التكنولوجيا بشكل فعال لتحقيق هذه الأهداف. من هنا، تتمثل مشكلة الدراسة في استكشاف مدى فعالية استخدام التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية، والتحديات التي تواجهها في هذا السياق.

محاور أسئلة المقابلات:

- أولاً: دور التكنولوجيا في تقليص الفجوة بين الشرطة والمجتمع (الأسئلة: ٢،٦)
- ثانياً: التحديات والفرص في استخدام التكنولوجيا الرقمية (الأسئلة: ٤،٧)
- ثالثاً: التعاون مع المجتمع المدني وأهمية الشراكات (الأسئلة: ١،٨)
- رابعاً: المستقبل والتوجهات التكنولوجية في العمل الشرطي (الأسئلة: ٣،٥،٩،١٠)

أسئلة المقابلات:

ولتحقيق هذا الهدف توجهت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما هو دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية؟ ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما أهم مبادئ المسؤولية الاجتماعية التي تسعى الشرطة الفلسطينية إلى تحقيقها؟
٢. كيف تقيمون دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية؟
٣. ما أهم تقنيات التكنولوجيا الرقمية التي تستخدمها الشرطة الفلسطينية في مجال المسؤولية الاجتماعية؟
٤. ما التحديات والفرص التي تواجه الشرطة الفلسطينية في استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية؟
٥. ما خطط الشرطة الفلسطينية المستقبلية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية؟
٦. كيف تعتقدون أن استخدام التكنولوجيا الرقمية يمكن أن يؤثر على علاقة الشرطة الفلسطينية بالمجتمع وماهي رسالتكم للمجتمع؟

٧. كيف يمكن للشرطة الفلسطينية ضمان استخدام التكنولوجيا الرقمية بشكل مسؤول وأخلاقي في مجال المسؤولية الاجتماعية وما هي الإجراءات التي تتخذها لحماية البيانات الشخصية للمواطنين في جميع العمليات الشرطية؟
٨. كيف تتعاون الشرطة الفلسطينية مع المجتمع المدني في مجال المسؤولية الاجتماعية؟

٩. ما الدروس المستفادة من تجارب الدول الأخرى في استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة؟
١٠. ما التوقعات المستقبلية لدور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية؟

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من محاولتها تسليط الضوء على دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة، خصوصاً في السياق الفلسطيني. ستسهم الدراسة في توسيع المعرفة والفهم حول العلاقة بين التكنولوجيا الرقمية والمسؤولية الاجتماعية للشرطة من خلال تطوير إطار نظري يفسر هذه العلاقة. كما ستعمل على تحليل النماذج والنظريات ذات الصلة، واستكشاف التحديات والفرص المرتبطة باستخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية من منظور نظري. بالإضافة إلى ذلك، ستسعى الدراسة إلى المساهمة في تطوير نماذج نظرية جديدة أو تحسين النماذج الحالية التي توضح دور التكنولوجيا الرقمية في تحسين الأداء الاجتماعي للشرطة.

الأهمية العملية:

من الناحية العملية، تهدف الدراسة إلى تقديم توصيات عملية للشرطة الفلسطينية حول كيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية، الشفافية، والمساءلة. ستعتمد الدراسة على تحليل البيانات الناتجة عن المقابلات والملاحظات الميدانية، لتطوير سياسات وممارسات إدارية فعالة تستفيد من التكنولوجيا الرقمية. كما تسعى إلى تحديد الفرص والتحديات المحتملة في تطبيق هذه التكنولوجيا، مع التركيز على تعزيز الثقة بين الشرطة والمجتمع الفلسطيني. بالتالي، يمكن لهذه الدراسة أن تسهم في تحسين العلاقة بين الشرطة الفلسطينية والمجتمع، وتعزيز ثقافة المسؤولية الاجتماعية بين أفراد الشرطة والمجتمع.

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في إطار الحدود البشرية والمكانية والزمانية، حيث تركزت على مساعدي ومدراء إدارات الشرطة الفلسطينية في فلسطين.

محددات الدراسة:

تشمل محدّدات هذه الدراسة مدى دقة إجابات أفراد العينة على أسئلة المقابلات، بالإضافة إلى صحة وشمولية المعلومات التي تم الاطلاع عليها والاعتماد عليها لإجراء الدراسة.

منهجية الدراسة:

تم اتباع المنهج التحليلي الاستقرائي "النوعي" في هذه الدراسة بهدف استكشاف دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية. وقد تم ذلك من خلال مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع وتحليل الدراسات السابقة ذات الصلة. بالإضافة إلى ذلك، تم إجراء مقابلات شخصية مع عدد من مدراء ومساعدى إدارات الشرطة المختلفة في الشرطة الفلسطينية. تضمنت هذه المقابلات مجموعة من الأسئلة المصممة خصيصاً لتحقيق أغراض الدراسة. قبل تنفيذ المقابلات، تم عرض الأسئلة على مجموعة من المحكمين المختصين لتقييمها وضمان ملاءمتها للأهداف البحثية. بناءً على ملاحظاتهم، تم إعادة صياغة الأسئلة وتعديلها لضمان دقة ووضوح الأدوات البحثية المستخدمة. وبعد جمع البيانات من المشاركين، تم تحليل إجاباتهم بعناية للوصول إلى استنتاجات مدعومة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مساعدي مدير عام الشرطة ومدراء إدارات الشرطة المختلفة في الشرطة الفلسطينية. تم اختيار عينة قوامها ١٠ أفراد من هؤلاء المسؤولين، حيث تمت مقابلتهم بشكل مباشر للإجابة عن الأسئلة المطروحة في إطار البحث. هذه العينة تمثل شريحة مهمة من صناع القرار في الشرطة الفلسطينية، مما يضيف مصداقية وقيمة على النتائج المستخلصة.

أداة الدراسة:

تم استخدام المقابلات الشخصية كأداة رئيسية لجمع البيانات من عينة الدراسة. تم تصميم مجموعة من الأسئلة الموجهة خصيصاً لهذه المقابلات، وبلغ عددها في البداية ١٢ سؤالاً. ولضمان جودة وملاءمة هذه الأسئلة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين للحصول على ملاحظاتهم واقتراحاتهم. بناءً على تلك الملاحظات، تم تعديل بعض الأسئلة وحذف أخرى، مما أدى إلى تقليص العدد النهائي إلى ١٠ أسئلة فقط. هذه الأسئلة النهائية ركزت على الجوانب المحورية لدور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية، وضمنت الحصول على بيانات نوعية غنية ومفصلة لدعم أهداف البحث.

نتائج الدراسة:

تعرض نتائج الدراسة بناء على استجابات أفراد العينة للمقابلات الشخصية كما هي ، ومن ثم التعليق عليها من وجهة نظر الباحث . وفيما يلي الاسئلة التي تم طرحها على أفراد عينة الدراسة:

إجابات افراد العينة "المقابلات:

المقابلة الأولى: س. ٥.

س ١: ١- الشفافية. ٢- المساءلة القانونية ٣ - توفير الأمن و الأمان للمواطن و المؤسسات

س٢ :- جيد .

س٣:- تطبيقات ومواقع تساعد المواطن على تقديم البلاغ . - برامج تحليلية و ادوات متطورة في المختبرات الجنائية و الرقمية. - إمكانية استخدام كاميرات رقمية بعيدة المدى.- برامج لفحص المركبات .

س٤:- التطور التكنولوجي المتسارع . - الموارد المادية و البشرية .

س٥:- الاستثمار في بناء بنية تحتية للمعلومات وتوفير الأدوات اللازمة لتحسين فعالية الضباط و تطوير المختبرات الجنائية و معاداتها .- جمع المعلومات و تبادلها إلكترونياً لتوفير الوقت و الجهد و التكلفة.

س٦: التكنولوجيا الرقمية تساعد بالتنبؤ بوقوع الخطر و تحديده و هذا يساعد في تقليل عدد الجرائم المحتمل ارتكابها و بالتالي سيزداد الامن في المجتمع و تزداد الثقة بين المجتمع و الشرطة .. ورسالتنا للمجتمع بأن الشرطة دائماً تتأثر من اجل الوصول الى مجتمع يسوده الأمن والأمان من خلال تقديم خدمات شرطية وأننا ندعم البناء والتطوير والشراكة المحلية والاقليمية.

س٧: من خلال تطبيق الامن السيبراني في كافة الادارات الشرطية والالتزام بدليل الاجراءات الخاص بعمل كل ادارة والعمل على تطويره بشكل يناغم التطور التكنولوجي.

س٨: من خلال دعم الشراكة المحلية و الاقليمية و التعاون بين ادارات الشرطة و مؤسسات المجتمع المدني بمختلف القضايا و التكامل في زيادة الوعي المجتمعي بشتى القضايا.

س٩: المساعدة في بناء رؤية مستقبلية لاهمية التكنولوجيا الرقمية في تطوير العمل الشرطي و الاستفادة من تجربتهم في كيفية عكس التكنولوجيا الرقمية على نواحي العمل الشرطي

س١٠: تعزيز الانتاجية و تحسين كفاءة العمل الشرطي ، تحسين الوصول الى المعلومات و التواصل الفعال.

المقابلة الثانية: ر.أ.

س١ تحسين الظروف الاجتماعية لأفراد وضباط الشرطة من خلال تحسين ظروف المعيشية للمنتسبين وعائلاتهم، وتحسن الحماية وإعادة الإصحاح البيئي: بحيث تقوم الشرطة الفلسطينية على حماية البيئة وإعادة إصلاحها، والعلاقات التعاونية من خلال العدالة والأمانة مع شركاء العمل الحاليين والمحتملين، وتقوم الشرطة على ترقية المسؤولية المجتمعية لهؤلاء الشركاء ومتابعتها. وتقوم الشرطة بالإسهام في تحقيق رفاهية المجتمع الذي تعمل فيه.

س٢ تلعب التكنولوجيا الرقمية في الشطة الفلسطينية دورا مهما وحيويا في تعزيز المسؤولية الاجتماعية ، من خلال تحليل البيانات وخاصة البيانات الخاصة في الجرائم الداخلية ومن المصادر الثانوية لجمع المعلومات واستخدام أنظمة المراقبة الذكية، بحيث يساعد الشرطة الفلسطينية على رصد ومتابعة الجرائم بشكل اسرع مما يحد من انتشار الجرائم باستخدام مثل هذه التقنيات الرقمية،

س٣ تستخدم الشرطة الفلسطينية العديد من تقنيات التكنولوجيا الرقمية ومن أهمها حفظ السجلات الالكترونية من خلال أرشيف الكتروني بحاجة الى تطوير ، واستخدام أنظمة جاهزة من قبل بعض الإدارات، والتوصل الالكتروني من خلال الايميل الالكتروني الرسمي في الشرطة الفلسطينية ، وتطبيقات للشرطة الفلسطينية ، وكذلك يوجد موقع رسمي الكتروني على الشبكة العنكبوتية ، وتستخدم الشرطة الفلسطينية الكثير من مواقع التواصل الاجتماعي ولها حسابات رسمية على مواقع التواصل الاجتماعي، ويوجد بعض الأجهزة والاشتراكات السنوية لبعض الإدارات الخاصة مثل دائرة الجرائم الالكترونية

س٤ التحديات

● نقص التمويل: التحدي الأكبر الذي يواجه الشرطة الفلسطينية في استخدام التكنولوجيا الرقمية من حيث توفير الأموال الكافية لاستقطاب مثل هذه التكنولوجيا وتطوير التقنيات الموجودة.

● عدم وجود بنية تحتية: من الصعوبة بمكان استخدام تكنولوجيا رقمية بدون توفر بنية تحية امنه وسريعة وتراعي متطلبات التقدم التكنولوجي والثورة التكنولوجية السريعة في العالم.

- قلة الوعي التكنولوجي: ضعف إمكانيات المنتسبين في التكنولوجيا وصعوبة تطوير مهارات الموظفين للعمل في مجال التكنولوجيا الرقمية مما يؤثر سلبا على فعالية استخدام مثل هذه التقنيات.
- صعوبة حماية البيانات: تتطلب تكنولوجيا الرقمية وجود كادر مؤهل وأنظمة عالية المستوى حتى يتم حماية البيانات وعدم تعرضها للاختراق مما يؤثر سلبا على قدرة الشرطة الفلسطينية في حماية مثل هذه البيانات.
- الفرص
- الاتصال والتواصل مع المواطنين: ان استخدام التكنولوجيا الرقمية في الاتصال مع المواطنين والمجتمع المحلي يزيد من الشفافية والمسؤولية الاجتماعية للشرطة ويعزز دور الشرطة الاجتماعي في المجتمع.
- زيادة أداء الشرطة: يتم زيادة أداء الشرطة وتحقيق الكفاءة في أداء الوظائف الاجتماعية والمهنية والشرطية من خلال الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا الاتصالات.
- متابعة الجرائم: يتم من خلال التكنولوجيا الرقمية تعزيز الامن والاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي بمتابعة كافة الأنشطة الجرمية وتحديث بياناتها والوصول اليها اول بأول
- س٥ من اهم الخطط التي تفكر فيها الشرطة الفلسطينية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية ادخال أنظمة جديدة وتطوير الأنظمة القائمة بما فيها المعدات المستخدمة ، وتدريب الطواقم الموجودة وكذلك استقطاب كفاءات جديدة سواء من حيث التعيين الدائم او على بند عقود المياومة ، وكذلك التعاقد مع شركات استشارية او تنفيذه في مجال استخدام التكنولوجيا الرقمية، حيث يمكن ادخال كاميرات المراقبة في سيارات الشرطة لزيادة الشفافية واستخدام تقارير دقيقة منها GPS ، وكذلك استخدام نظام تتبع أداء الضباط، وتطوير التطبيقات على الجولات ، ومن اهم الأولويات التركيز على موضوع التواصل الاجتماعي ومواقع التواصل الاجتماعي ، والتواصل من خلال البريد الالكتروني لدعم التواصل الاجتماعي مع المجتمع المحلي .
- س٦ ان استخدام التكنولوجيا الرقمية يحسن من أداء الشرطة الفلسطينية ويعزز من تحقيق النتائج على المستوى الأمني وعدد القضايا المنجزة، مما يقلل الجريمة في المجتمع وذلك لان إمكانية استخدام التكنولوجيا الرقمية من كاميرات المراقبة والتطبيقات والبريد الالكتروني للشرطة الفلسطينية وبعض التقنيات الأخرى مثل تحديد المواقع والاهزة الرقمية في المختبر الالكتروني وبعض التقنيات الخاصة في إدارات الشرطة القضائية يسرع من اكتشاف الجرائم وخاصة الاجتماعية منها مما يعزز الثقة ما بين الشرطة والمجتمع المحلي.

رسالة الشرطة الفلسطينية

في استخدام التكنولوجيا الرقمية ان تقوم على علاقة تعاونية ومؤسسات المجتمع الشريكة خاصة في مجال التطوير ومجال التواصل الاجتماعي لتعزيز الامن والسلامة في المجتمع، ونحث المواطنين على الإبلاغ عن الجرائم من خلال استخدام التكنولوجيا الرقمية المتاحة لضمان العدالة والأمان للجميع.

س٧ يجب على الشرطة الفلسطينية ضمان استخدام التكنولوجيا الرقمية من الناحية الأخلاقية والمهنية وتحمل المسؤولية الاجتماعية عبر العديد من الخطوات الضرورية والأمنية ومن هذه الإجراءات.

• الالتزام بسياسات وإجراءات دقيقة تحدد كيفية استخدام التكنولوجيا الرقمية بمستوى عالي من الشفافية والمسؤولية الأخلاقية.

• دعم التدريب المناسب لمستخدمي التكنولوجيا الرقمية حول الاستخدام السليم وبمهنية عالية مما يوفر بيئة من الأمان وضمان حقوق المواطنين.

• الرقابة الداخلية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية لضمان امتثالها للقوانين والسياسات والأنظمة ذات الصلة بالموضوع.

• تشفير البيانات وتقييد الوصول إليها من خلال تطوير اليات جديدة لحماية بيانات المواطنين الشخصية.

• التعاون والتنسيق مع جميع الجهات المحلية والرقابية والأمنية ذات الصلة بخصوص توافق استخدام التكنولوجيا مع القوانين ذات الصلة.

س٨ تتعاون الشرطة الفلسطينية مع المجتمع المحلي والمدني في مجال المسؤولية المجتمعية وباستخدام التكنولوجيا الرقمية من خلال إقامة فعاليات تثقيفية وتوعوية تستهدف شرائح معينة في المجتمع من خلال المواقع الالكترونية للشرطة ومواقع التواصل الاجتماعي للشرطة وتبث نشرات توعوية في جميع الجرائم وخاصة الجرائم الالكترونية، واطلاق حملات توعية من خلال هذه المواقع للتعرف على القوانين الخاصة بالشرطة ، وبث نشرات تحذيرية على وسائل التكنولوجيا الرقمية للتخفيف من الجرائم التي يمكن ان تكون منتشرة ويمكن الحد منها باستخدام التوعية الإلكترونية والرقمية .

س٩

• تحسين الشفافية: يمكن للمواقع الرقمية رفع الشفافية في ممارسات الشرطة، وضمان المساءلة والنزاهة في المجتمع.

• تعزيز الاتصال: يتيح استخدام التكنولوجيا اتصالاً أكثر كفاءة بين الشرطة الفلسطينية والمواطنين، مما على تبادل المعلومات في الوقت المناسب.



- المشاركة المجتمعية: يستفاد من التكنولوجيا الرقمية من خلال المشاركة بنشاط مع المجتمع، وتعزيز علاقات أفضل بين الشرطة والمواطنين.
 - اتخاذ قرارات مهمة بناءً على البيانات المتاحة من خلال تحليلات البيانات، يمكن لإدارات الشرطة اتخاذ قرارات مهمة، وتحديد مجالات التحسين في مبادرات المسؤولية الاجتماعية.
 - مجال التدريب: دمج التكنولوجيا الرقمية في برامج تدريب الشرطة إلى تعزيز تنمية المهارات، وضمان أن الضباط مجهزون جيداً للتعامل مع احتياجات المجتمع المتنوعة.
 - الخصوصية: التكنولوجيا الرقمية تجمع وتعالج كميات كبيرة من البيانات حيث يجب إعطاء الأولوية لتدابير حماية الخصوصية لحماية المعلومات الحساسة والحفاظ على الثقة مع الجمهور.
- س١٠ التكنولوجيا الرقمية تعزز المسؤولية المجتمعية للشرطة الفلسطينية من خلال استخدام الأدوات التقنية وأدوات الذكاء الصناعية، واستخدام كاميرات المراقبة، وأنظمة إدارة الأدلة الرقمية خاصة في إدارة المباحث العامة وأدوات تحليل البيانات، ومواقع التواصل الاجتماعية، وتقنيات المختبر الجنائي، والتقنيات المستخدمة في إدارة المرور، حيث يمكن لهذه التقنيات متابعة الشكاوي القائمة ومراقبة إجراءات الشرطة على أرض الواقع مما يعزز انفاذ القانون والسلم الأهلي، من جهة ثانية تسهل التكنولوجيا الرقمية التواصل مع المجتمع حيث يساعد بمشاركة أفضل وتعزيز التواصل، علاوة على ذلك تفيد التكنولوجيا الرقمية أن تدعم الشرطة الفلسطينية في الحفاظ على مسؤوليتها الاجتماعية وزيادة العلاقات بين المجتمع والشرطة.
- المقابلة الثالثة: م.ع.**
- س١: الشرطة الفلسطينية، كمؤسسة حكومية مسؤولة عن حفظ النظام وتقديم الخدمات الأمنية للمجتمع، تسعى إلى تحقيق عدة مبادئ وقيم من أجل تعزيز المسؤولية الاجتماعية. من بين أهم هذه المبادئ:
١. الشفافية: يجب على الشرطة أن تكون مفتوحة وصريحة في إجراءاتها وسياساتها، وأن تساهم في تقديم المعلومات بطريقة يمكن للمواطنين من خلالها فهم عملها والثقة فيها.
 ٢. المساءلة: يجب على الشرطة أن تكون قابلة للمساءلة أمام المجتمع والسلطات القضائية، وأن تتحمل المسؤولية عن أفعالها وقراراتها. هذا يشمل قدرتها على التحقيق في حالات الفساد الداخلي وتطبيق العقوبات على المخالفين.

٣. الكفاءة والاحترافية: يجب على الشرطة أن تكون مؤهلة بشكل كافٍ ومدرّبة على أعلى مستوى من الكفاءة والاحترافية في تنفيذ مهامها. يشمل ذلك القدرة على التعامل بشكل مهني مع الجمهور، والتفاعل الإيجابي مع المجتمع.
٤. احترام لحقوق الإنسان: يجب أن تحترم الشرطة حقوق الإنسان والحريات الأساسية للمواطنين، وأن تتعامل معهم بكرامة واحترام، دون التعدي على حقوقهم أو اللجوء إلى التعذيب أو المعاملة القاسية.
٥. التعاون مع المجتمع: يجب أن تسعى الشرطة إلى بناء علاقات قوية وثقافة تعاونية مع المجتمع المحلي، من خلال تقديم الدعم والمشاركة في الفعاليات المجتمعية، والاستماع إلى احتياجاتهم ومشاكلهم الأمنية.
٦. العدالة والمساواة: يجب أن تتعامل الشرطة مع المواطنين بشكل عادل ومتساو، دون أي تمييز أو انحياز. يجب أن تطبق القوانين والأنظمة بنفس القياس على الجميع دون استثناء.

هذه المبادئ تشكل أساساً لتحقيق المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية، وتساعد على بناء ثقة المواطنين وتعزيز الأمن والاستقرار في المجتمع.

س ٢:

١. زيادة الشفافية والإفصاح: من خلال استخدام كاميرات المراقبة وأنظمة المعلومات الجغرافية، يمكن للتكنولوجيا تحسين مستوى الشفافية بين الشرطة والمجتمع. يمكن للمواطنين رؤية الأنشطة الشرطية بشكل مباشر، مما يقلل من حالات التلاعب أو الاعتداءات.
٢. تحسين الإدارة والكفاءة: نظم إدارة الأداء والتحليل الرقمي للبيانات يمكن أن تساهم في تحسين كفاءة الشرطة في استخدام الموارد وتحقيق الأهداف المحددة، مما يعزز من مستوى الاستجابة والخدمات المقدمة للمجتمع.
٣. تعزيز الأمان والحد من الجريمة: باستخدام التكنولوجيا الرقمية، يمكن رصد الأنشطة المشبوهة والتفاعل السريع مع الحوادث، مما يعزز من الأمن العام ويقلل من معدلات الجريمة في المجتمع.
٤. مكافحة الفساد وتحسين المساءلة: تقنيات الرقابة والتدقيق الرقمي يمكن أن تساعد في مكافحة الفساد داخل الشرطة من خلال تسجيل وتوثيق الأنشطة، مما يزيد من مستوى المساءلة والنزاهة.
٥. تحسين التفاعل مع المجتمع: استخدام التكنولوجيا لتيسير التواصل مع المواطنين، مثل استخدام وسائل الاتصال الحديثة، يمكن أن يعزز من التفاعل الإيجابي بين الشرطة والمجتمع، وبناء الثقة والتعاون.

٦. تقديم بيانات دقيقة لاتخاذ القرارات: استخدام تحليلات البيانات الرقمية يمكن أن يساعد في فهم أفضل للأنماط الجرمية والتحديات الأمنية، مما يمكن الشرطة من اتخاذ قرارات أكثر ذكاء وفعالية.

بشكل عام، تلعب التقنيات الرقمية دورًا كبيرًا في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية من خلال زيادة الشفافية، تحسين الكفاءة، مكافحة الفساد، وتعزيز الأمن والثقة بين الشرطة والمجتمع. ومع ذلك، يجب أن تتم موازنة استخدام التكنولوجيا مع الاحترام لحقوق الخصوصية والضمانات القانونية للمواطنين لضمان أن التكنولوجيا تستخدم بطريقة تحقق الأمان العام وحقوق الأفراد في نفس الوقت.

س٣ الشرطة الفلسطينية تستخدم عدة تقنيات رقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية وتحسين أدائها. من بين التقنيات الرئيسية التي قد تكون مستخدمة تشمل:

١. كاميرات المراقبة (CCTV): تثبيت كاميرات المراقبة في الأماكن العامة وفي السيارات الشرطة يمكن أن يزيد من شفافية ونقل البيانات في الوقت الفعلي عن الأنشطة الشرطية، ويساهم في توثيق الحوادث والأنشطة المشبوهة.

٢. نظم المعلومات الجغرافية (GIS): تقنيات GIS يمكن أن تساعد في تحليل البيانات المكانية وإدارة الموارد الشرطة بشكل فعال، مما يحسن التخطيط والاستجابة للحوادث والطوارئ.

٣. نظم إدارة الأداء (Performance Management Systems): هذه الأنظمة تساعد في متابعة وتقييم أداء أفراد الشرطة بناءً على معايير محددة، مما يعزز الشفافية والمساءلة الاجتماعية.

٤. تقنيات التواصل الحديثة: مثل استخدام تطبيقات الهواتف الذكية للتواصل مع المواطنين، وتلقي البلاغات، والرد على الاستفسارات بشكل فوري وفعال.

٥. التحليل الضوئي والرقمي للبيانات (Digital and Forensic Analysis): يساعد هذا النوع من التقنيات في تحليل البيانات الرقمية المستخرجة من الأجهزة الإلكترونية والهواتف الذكية، مما يسهل التحقيق في الجرائم الرقمية وزيادة فعالية التحقيقات.

٦. نظم إدارة الأزمات والطوارئ: يمكن للتكنولوجيا المتقدمة تحسين إدارة الأزمات والطوارئ، بما في ذلك تتبع الوضع الحالي وتنسيق الاستجابة السريعة.

استخدام هذه التقنيات بشكل منسق ومدرّس يمكن أن يعزز من قدرة الشرطة الفلسطينية على تعزيز المسؤولية الاجتماعية وتحسين خدماتها للمجتمع.

س٤: الشرطة الفلسطينية تواجه عدة تحديات وتجد فرصاً في استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية. إليك بعضاً من هذه التحديات والفرص:

التحديات:

١. البنية التحتية التقنية المحدودة: قد تكون البنية التحتية التقنية غير كافية لتنفيذ تقنيات متقدمة مثل الشبكات اللاسلكية وأنظمة الكاميرات المتصلة.
٢. نقص التدريب التقني: قد يواجه الكثير من أفراد الشرطة صعوبة في استخدام التكنولوجيا الحديثة بشكل فعال نظرًا لنقص التدريب الملائم.
٣. الأمان والخصوصية: تكنولوجيا الرقابة وجمع البيانات يمكن أن تثير قضايا الخصوصية والأمن، مما يتطلب سياسات واضحة وآليات للحفاظ على البيانات واستخدامها بشكل آمن.
٤. التكلفة: تقنيات مثل كاميرات المراقبة وأنظمة تتبع تتطلب استثمارات مالية كبيرة، مما قد يكون تحديًا في ظل الظروف المالية المحدودة.

الفرص:

١. تحسين الإفصاح والشفافية: باستخدام التكنولوجيا الرقمية، يمكن للشرطة زيادة مستوى الإفصاح والشفافية حول أدائها وأنشطتها، مما يعزز المسؤولية الاجتماعية.
 ٢. تحسين الاستجابة والكفاءة: يمكن للتكنولوجيا تحسين استجابة الشرطة للحوادث والطوارئ، وبالتالي تعزيز الثقة العامة والتعاون مع المجتمع.
 ٣. تقليل الفساد: عن طريق استخدام التكنولوجيا في عمليات الرصد والتقارير، يمكن الحد من حالات الفساد داخل الشرطة.
 ٤. تعزيز السلامة العامة: تكنولوجيا مثل كاميرات المراقبة يمكن أن تساهم في زيادة الأمان العام والحد من الجريمة.
 ٥. تحسين التفاعل مع المجتمع: يمكن للتكنولوجيا أن تعزز التواصل والتفاعل بين الشرطة والمجتمع، مما يعزز التعاون في مجال الأمن العام.
- س٥: وضع استراتيجية وطنية شاملة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في العمل الشرطي، بالتعاون مع المؤسسات ذات العلاقة.
١. إنشاء وكالة خاصة لتطوير وتنفيذ الحلول التكنولوجية في مجال الأمن وتقديم الخدمات.
 ٢. تحديث ودمج نظام المعلومات الشرطية لتسهيل التواصل والتنسيق مع الجمهور.
 ٣. تزويد الشرطة بكاميرات وأنظمة مراقبة لضمان الشفافية والمساءلة في العمليات الأمنية.
 ٤. تطوير التطبيقات الإلكترونية للرد على أسئلة الجمهور وتقديم الخدمات الشرطية.
 ٥. تنفيذ برامج تدريب الشرطة الخاصة في مجال أمن الإنترنت وحماية البيانات.

٦. التأكد من القوانين واللوائح التي تنظم استخدام أنظمة التكنولوجيا بما يحمي حقوق المواطنين.
٧. إنشاء لجان مستقلة لمراجعة القواعد والقوانين الأخلاقية من أجل فرض استخدام التكنولوجيا.
٨. تعزيز التعاون مع المجتمع المدني والمؤسسات التعليمية لتطوير حلول رقمية جديدة.

س٦: الإيجابيات:

- زيادة الشفافية والمساءلة في العمليات الشرطية، مما يعزز الثقة والتواصل بين الشرطة والمجتمع.
- تحسين سرعة الاستجابة والكفاءة في تقديم الخدمات الشرطية للمواطنين.
- تعزيز مشاركة المجتمع في رصد ومتابعة أداء الشرطة من خلال التطبيقات والمنصات الرقمية.
- تطوير برامج تدريبية متطورة للضباط لتعزيز السلوكيات الأخلاقية والمهنية.

السلبات:

- الخوف من إساءة استخدام البيانات الشخصية للمواطنين وانتهاك خصوصياتهم.
- الشعور بالرقابة المفرطة والتدخل في الحياة الخاصة للناس.
- زيادة الفجوة الرقمية بين المواطنين وصعوبة الوصول لبعض الخدمات الشرطية.
- التخوف من استغلال التقنيات في مراقبة واستهداف الناشطين والمعارضين.

رسالتنا للمجتمع:

- العمل بشفافية واستشارة المجتمع المدني لضمان الاستخدام الأخلاقي والمسؤول للتقنيات الرقمية.
- تعزيز الحوار والتواصل المستمر مع المواطنين لبناء الثقة والشراكة.
- الالتزام بحماية الخصوصية والحقوق الرقمية للمواطنين كأولوية قصوى.
- تطوير قدرات ضباط الشرطة لتقديم خدمات عالية الجودة باستخدام التكنولوجيا....

س٧:

- وضع سياسات وأطر تنظيمية واضحة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في العمليات الشرطية، بالتشاور مع الجهات المعنية من المجتمع المدني.
- تطوير مدونة قواعد سلوك رقمي للضباط تنص على المبادئ الأخلاقية والمسؤوليات في استخدام التقنيات التكنولوجية.
- توفير برامج تدريبية مكثفة للضباط على آليات الاستخدام الآمن والمسؤول للبيانات والتقنيات الرقمية.

- إنشاء لجان رقابية مستقلة لمراقبة واعتماد أي تقنيات رقمية جديدة قبل استخدامها في العمليات الشرطية.
- وضع ضوابط وآليات صارمة لحماية البيانات الشخصية للمواطنين، بما في ذلك تطبيق إجراءات السرية والأمن المعلوماتي.
- إتاحة معلومات واضحة للجمهور حول آليات جمع البيانات واستخدامها، وتوفير خيارات للمواطنين للوصول إلى بياناتهم والتحكم بها.
- إنشاء قنوات اتصال فعالة مع المجتمع المدني لتلقي التغذية الراجعة والشكاوى حول الممارسات الرقمية للشرطة.

س٨:

١. إنشاء منصات وآليات رسمية لفتح قنوات اتصال مباشرة بين الشرطة والمجتمع المدني لتبادل المعلومات والتغذية الراجعة.
٢. إشراك ممثلي المجتمع المدني في وضع السياسات والبرامج الخاصة بتعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة.
٣. تنظيم ورش عمل وحملات توعوية مشتركة حول حقوق المواطنين والالتزامات الأخلاقية للشرطة.
٤. الاستفادة من خبرات وموارد المنظمات المجتمعية في تدريب وتأهيل ضباط الشرطة على المسؤولية الاجتماعية.
٥. تبادل البيانات والمعلومات المتعلقة بأداء الشرطة وشكاوى المواطنين مع المجتمع المدني
٦. تشجيع مبادرات المجتمع المدني الرامية إلى تعزيز الثقة والتفاهم بين الشرطة والمجتمع.
٧. إنشاء آليات مشتركة للمساءلة والرقابة على أداء الشرطة بمشاركة ممثلي المجتمع المدني.

س٩: أهمية التخطيط الاستراتيجي وإشراك المجتمع المدني في وضع السياسات والأطر التنظيمية لاستخدام التقنيات الرقمية.

١. ضرورة الاستثمار في بناء القدرات والمهارات الرقمية لضباط الشرطة لضمان الاستخدام الفعال والمسؤول للتكنولوجيا.
٢. الحاجة إلى وضع ضوابط وآليات واضحة للحفاظ على الخصوصية والأمن للبيانات والمعلومات المتبادلة بين الشرطة والمجتمع.
٣. أهمية توفير شفافية في عمليات الشرطة وإتاحة المعلومات للجمهور لبناء الثقة والمساءلة.

٤. الاستفادة من تجارب الدول في تطوير تطبيقات وأنظمة رقمية تفاعلية لتعزيز التواصل والمشاركة المجتمعية.
٥. الاهتمام بتقييم وقياس أثر استخدام التقنيات الرقمية على مستوى أداء الشرطة ورضا المواطنين.

س ١٠:

١. تحسين شفافية الإجراءات الشرطية وزيادة المساءلة من خلال استخدام الكاميرات الجسدية والتسجيل المرئي.
 ٢. تطوير نظم إدارة المعلومات الشرطية لتسهيل التواصل والتنسيق بين الشرطة والمجتمع.
 ٣. تعزيز مشاركة الجمهور وتقديم التغذية الراجعة من خلال تطبيقات ومنصات رقمية تفاعلية.
 ٤. تحسين كفاءة الخدمات الشرطية المقدمة للمواطنين باستخدام الأتمتة والذكاء الاصطناعي.
 ٥. تطوير برامج تدريب وتأهيل للضباط باستخدام التقنيات الرقمية لضمان مهنية الأداء والالتزام بأخلاقيات المهنة.
- المقابلة الرابعة: ج.ن.

س ١

١. الشعور بالأمن لدى الجمهور. التوجهات والانطباعات العامة لدى المجتمع اتجاه الشرطة.
٢. استجابة الشرطة لاحتياجات المجتمع.
٣. المنصات التي تقدمها الشرطة بصفة عامة.
٤. الرضا عن مجالات عمل الشرطة تقديرات عامة.
٥. التوجهات والانطباعات العامة اتجاه التحديات التي تواجه الشرطة. التوجهات والانطباعات العامة تجاه جوانب محددة من الفساد في الشرطة ايضا تقديرات عامة.
٦. التوجهات والانطباعات العامة تجاه الخدمات التي تقدمها الشرطة. المعرفة العامة بخدمات محددة من الخدمات التي تقدمها الشرطة. الرضا العام عن خدمات محددة تقدمها الشرطة.
٧. التواصل مع مؤسسة الشرطة (التوجهات والانطباعات السائدة لدى متلقي الخدمة) وتيرة التواصل مع الشرطة. نوع التواصل طبيعة الخدمات التي تقدمها الشرطة. الوسائل المستخدمة في التواصل مع الشرطة للحصول على الخدمات درجة رضا

المواطن عن مختلف جوانب الخدمات التي يتلقوها . الصعوبات التي يواجهها المواطنون في الحصول على خدمات الشرطة.

٦. الشكاوى التي يقدمها الجمهور ضد الشرطة، التعرض للمخالفات التي يرتكبها افراد الشرطة، وتيرة الشكاوى بحق افراد الشرطة، انواع الشكاوى التي يرفعها المواطنون بحق المنتسبين، الوعي باليات رفع الشكاوى، الظروف التي يقدم المواطنون شكاويهم، درجة رضا المواطنين عن جميع المحاور المختلفة التي تشكلها اجراءات الشكاوى.

٧. المسائل المتصلة بالنوع الاجتماعي، تلبية احتياجات النساء.

٨. الاحداث والشرطة، تلبية احتياجات الاحداث، تواصل الاحداث مع الشرطة ومستواه.

الافاق المستقبلية الاستفادة الممكنة من الخدمات التي تقدمها الشرطة الفلسطينية.

٩. العوامل التي تؤثر على امنية المواطنين بشأن الاستفادة من الخدمة الشرطية او احجام الاستفادة منها. الوسائل البديلة لمعالجة الشكاوى.

س٢: كيف تقيمون دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية المجتمعية؟

هذا السؤال يجيب عليه بالتفصيل اجابة السؤال الاول ويؤكد على ان التكنولوجيا الرقمية مهمة جدا في تعزيز المسؤولية المجتمعية خاصة ان المجتمع الان مرتبط ارتباط وثيق بالتكنولوجيا.

س٣: ما هي اهم تقيييمات التكنولوجيا الرقمية التي يستخدمها الشرطة في مجال المسؤولية الرقمية؟

اعتقد ان الشرطة لا تزال مستواها في التكنولوجيا الرقمية لا يضاهي المجتمع والتفوق المجتمعي كبير جدا حيث انها تستخدم هذه التكنولوجيا فقط في مخالفات السير وغيرها وغيرها من يعمل الذي لا يهتم له المواطن.

س٤: ما هي التحديات التي تواجه الشرطة في استخدامها ؟

هناك عائق واحد وهو الارادة والقرار من قبل المسؤولية فقط ولكي اكون منصفاً يمكن ان اقول المال الشحيح.

س٥: ما هي الخطط المستقبلية ؟

لا اعرف.

س٦: كيف تعتقدون ان استخدام التكنولوجيا الرقمية يمكن ان يؤثر على علاقة الشرطة بالمجتمع ، وما هي رسالتكم للمجتمع ؟

عند بلوغ المستوى الافضل في فهم جوانب تحتل اهمية في الخدمات التي تقدمها الشرطة للمواطنين وتعزيز اجراءات التواصل مع اصحاب المصلحة وذلك من خلال

قيادات مع ابناء المجتمع المحلي ورسالتنا للمجتمع ان توفر للشرطة منظورا مفيدا يقضي الى المشاركة وتعزيز العمل على منع الجريمة وترسيخ الثقة بين المواطنين والشرطة في ان واحد.

س٧: كيف يمكن للشرطة ضمان استخدام التكنولوجيا الرقمية بشكل مسؤول واخلاقي في مجال المسؤولية الاجتماعية ؟

من خلال رسم السياسات والقوانين العامة والتي تجعل المواطنين يعترف بالثواب والعقاب، كما ان هناك دور اساسي للتوعية من قبل الشرطة وبمساندة المؤسسات المجتمعية للتوعية ومن خلال التكنولوجيا الرقمية.

كما ان هناك امن خاص بالتكنولوجيا الرقمية خاصة بالعمل الشرطي.. ما هي الاجراءات التي تتخذها لحماية البيانات الشخصية للمواطنين في جميع العمليات الشرطية؟

١. امن المعلومة.
٢. حماية الشهود.
٣. قانون صارم ورقابي على مستخدمي المعلومات المجتمعية من قبل منتسبي الشرطة.

س٨: كيف تتعاون الشرطة مع المجتمع المدني في المسؤولية المجتمعية؟ اذا شعر المجتمع المدني بأن الخدمات الشرطية لا تستجيب لاحتياجات المجتمع المدني بأن الخدمات الشرطية تستجيب لاحتياجات المجتمع وناتجها هو الرضا عن الاداء الشرطي.

س٩: س١٠: لم تتم الإجابة عليهم

المقابلة الخامسة: ر.ح.

س١ الشراكة المجتمعية، الشراكة الأمنية، والمساواة والعدالة، التوعية بكافة انواع الجريمة

س٢ - إلى درجة متوسطة , ولكن بحاجة إلى أن نقوم بتطوير المحتوى والتركيز على الفئات العمرية المختلفة والاستدامة والتسويق ومواكبة التطور في التكنولوجيا الرقمية.

س٣ المواقع الالكترونية الموجهة ((Facebook، المواقع الرسمية، موقع الشرطة

س٤ تطوير المنصات الرقمية وفتح مجال أمام تفاعل الجمهور. استقطاب متخصصين في التكنولوجيا الرقمية. تطوير المحتوى الرقمي . تطوير الوسائل والبرامج الرقمية .

س٥ تساهم في تحقيق الشراكة بالرؤيا من أجل تحقيق الاهداف الخاصة بالأمن المجتمعي

س٦ تجسد الفجوات بين المؤسسة ومتلقي الخدمة الأمنية.

الرسالة للمجتمع: مؤسسة شرطية تعمل بالشراكة مع المجتمع لتعميق الرؤيا بكفاءة وشراكة مع الجميع.

س٧ احترام سرية المعلومات الخاصة بالمواطنين احترام خصوصية المواطن مع التركيز على الاهداف وليس على الاشخاص بالعمل الرقمي. إعداد البرامج المشتركة مع المجتمع المدني. اشراك المجتمع المدني في الخطط الاستراتيجية.

س٩ اشراك المواطن في المسؤولية الامنية تقلل من خطر الجريمة. سهولة الوصول للمعلومة يسهل العمل الأمني. التواصل مع المواطنين يدعم الموقف الأمني

س١٠ ما هي التوقعات المستقبلية لدور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية؟

التطور بما يتناسب مع تطور التكنولوجيا الرقمية . اشراك أكبر للمواطن للحفاظ على الواقع الأمني.

المقابلة السادسة: ن. ش.

س١ تحصين المجتمع من المخاطر، الشرطة المجتمعية والتي تبدأ شعور الجميع بالمسؤولية اتجاه تحصين وتطوير المجتمع والمحافظة عليه وصولاً للشراكة الامنية، توعية المجتمع وتعريف الفرد بحقوقه وواجباته

التزام الشرطة بمسؤولياتها المجتمعية المتمثلة بالتوعية والعمل على منع الجريمة قبل وقوعها وملاحقة مرتكبيها بعد وقوعها وتوفير الامن للأفراد والمؤسسات مما يساهم في رخاء المجتمع .

س٢ التكنولوجيا الرقمية اساس العمل الاعلامي لكل المؤسسات وقد توجهت الشرطة منذ عدة سنوات لاستخدام هذه التكنولوجيا ضمن عملها الاعلامي والمجتمعي مما ساهم في رفع مستوى التوعية والثقافة في مختلف المسؤوليات المجتمعية وهذا ساهم في تعزيز المسؤولية المجتمعية للشرطة الفلسطينية بشكل كبير من خلال المشاركة في مشاريع الشرطة التي ننتشارك فيها مع المجتمع. وبالنسبة للمشاركة العالمية من قبل المواطن يؤكد على ان توظيف التكنولوجيا في تعزيز المسؤولية المجتمعية وكان له المرور الايجابي.

س٣ تستخدم الشرطة الكثير من تقنيات التكنولوجيا الرقمية بدءاً من استخدام مواقع التواصل الاجتماعي ثم انشاء صفحة على القيس بوك والانستغرام واليوتيوب وتويتر والتك توك وعملت على التلويين والجمع بين تقنيات التكنولوجيا الرقمية من المنشور

القصير والفيديو مرورا الانفوجراف وصولا للذكاء الاصطناعي والقيم الرقمي والمونتاج الرقمي والفوتوشوب معتمدا في ذلك على اساسيات التكنولوجيا الرقمية الحاسب والهاتف الذكي والمواقع الإلكترونية.

س٤ التحديات عدم امتلاك موازنات كافية بشكل مستقل، نقص الكادر، نقص الامكانيات.

الفرص. دعم قيادة الشرطة، امتلاك الادوات. الطاقم المدرب، الشراكة مع الاعلام والاعلام المجتمعي.

س٥ امتلاك مزيدا من ادوات التكنولوجيا الرقمية -تطوير الكادر وتقديم التدريب اللازم. - مواكبة التطور على المستوى الاقليمي والدولي في مجال التكنولوجيا وتقديم الدورات واكتساب الخبر، زيادة التعاون مع شرائح المجتمع المحلي

س٦ التكنولوجيا الرقمية تساهم في ابقاء الشرطة على تواصل دائم مع المجتمع واطلاعه على مايجري فيه ويعلمهم عن الاحداث وتقدم الشرطة من خلالها الارشاد والتوجيه رسائل الشرطة والاستماع للمواطن وملاحظاته وتلقي شكاويه والعمل على حلها وبالتالي تقوية العلاقة مع المجتمع وتوعية حول مهام الشرطة وحدود تدخلها وحقوق المواطن وواجباته.

س٧ بالالتزام بالقوانين في استخدام هذه التكنولوجيا والالتزام بالمسؤولية الاخلاقية والحفاظ على سرية المعلومات التي تصل للشرطة ونشر مايمكن نشره للاعلام والارشاد والتوجيه دون التأثير على السلم الاهلي والمجتمعي والالتزام باجراءات السرية التامة والمحافظة على خصوصية المواطن.

س٨ التعاون بإقامة المشاريع المشتركة من المؤتمرات والمناقشات والمحاضرات في الجامعات والمدارس وتبادل المعلومات والخبرات والزيارات المتبادلة مع المؤسسات المدنية والشرطة

س٩ تتطلع الشرطة على تجارب الدول الاخرى من خلال الزيارات والدورات والبحث عبر الانترنت وتسعى للحصول على أفضل الممارسات في هذا المجال وتطبيق واستنساخ وتطوير مايمكن تطويره واستخدامه بما يتوافق مع عادات وتقاليده المجتمع الفلسطيني والقوانين الفلسطينية وبما لايتنافى مع المثل والاخلاق في المجتمع

س١٠ القدرة على تحليل التحديات التي تواجهها اي مشكلة وتوظيف التكنولوجيا الرقمية للتعامل معها في الوقت المناسب وتوفير الخدمات الخاصة بالجمهور وايضا توظيفها لتكون اداة ربط وتواصل بين المواطن المؤسسة والتسهيل على المواطن

سواء بالخدمات او بتواصل المباشر، وهي بمثابة قاعدة بيانات تحدد عدد الذين يستخدموا أدوات التكنولوجيا الرقمية الخاصة بالشرطة الفلسطينية.

المقابلة السابعة: ف. ز.

س١ س٢ ستستخدم الشرطة الفلسطينية التكنولوجيا الرقمية لتعزيز مسؤوليتها الاجتماعية وتحقيق أهدافها الأمنية والمجتمعية. تعزيز المسؤولية الاجتماعية وتحقيق التعاون مع المجتمع لبناء بيئة أكثر أماناً. أنظمة المراقبة بالفيديو: لرصد الأنشطة المشبوهة والوقاية من الجرائم. وسائل التواصل الاجتماعي: للتواصل مع المواطنين ونشر المعلومات وتلقي الشكاوى. تطبيقات الهواتف الذكية: للإبلاغ عن الجرائم والحوادث والحصول على المعلومات الأمنية. أنظمة إدارة البيانات: لتحليل المعلومات المتعلقة بالجريمة والسلوك الأمني. التدريب عبر الإنترنت لرفع مستوى كفاءة أفراد الشرطة ومعرفتهم. الأنظمة الجغرافية (GIS): لتحديد النقاط الساخنة للجريمة وتخصيص الموارد الأمنية. التحليل البياني: لتوقع الأنماط المستقبلية للجريمة واتخاذ الإجراءات الوقائية. أنظمة الإنذار المبكر: للكشف عن الحوادث الأمنية المحتملة وتنبيه الجهات المعنية. زيادة الشفافية. تحسين التواصل. تعزيز المساءلة. الوقاية من الجريمة. تعزيز الثقة والتفاعل المجتمعي. بالتالي ، يمكن للشرطة الفلسطينية بناء مجتمع أكثر أماناً وثقة للجميع.

س٣، س٤ تقنيات المستخدمة: أنظمة المراقبة بالفيديو وسائل التواصل الاجتماعي. تطبيقات الهواتف الذكية. أنظمة إدارة البيانات. التدريب عبر الإنترنت التحليل البياني والتنبؤ. أنظمة الإنذار المبكر

بُساهم هذه التقنيات في زيادة الشفافية تحسين التواصل. تعزيز المساءلة. الوقاية من الجريمة. تعزيز الثقة والتفاعل المجتمعي.

التحديات: البنية التحتية التكنولوجية. لتكلفة. لتدريب والتأهيل. الأمن السيبراني. الخصوصية. الثقافة التنظيمية.

الفرص: تحسين التواصل. الشفافية. المساءلة. الكفاءة والفعالية. الوقاية من الجريمة. تدريب مستمر. التعاون الدولي. إدارة الأزمات.

س٥، س٦ تطوير البنية التحتية التكنولوجية. توسيع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي. تعزيز نظم المراقبة بالفيديو (CCTV). وتطوير تطبيقات الهواتف الذكية. استخدام البيانات الضخمة والتحليلات المتقدمة. الاستثمار في الأمن السيبراني. تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي. نظم إدارة الأزمات والطوارئ. تدريب وتأهيل أفراد الشرطة. تعزيز التعاون الدولي. تحسين نظم التتبع والمراقبة.

تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص. من خلال ذلك عزيز مسؤوليتها الاجتماعية. تحقيق مستويات أعلى من الأمن والسلامة للمواطنين. تحسين خدماتها وتعزيز الثقة بين الشرطة والمجتمع. التواصل: التطبيقات الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي ستمكن الشرطة من التواصل بفعالية مع المواطنين، تلقي بلاغاتهم وشكاويهم، وتقديم المعلومات الأمنية بشكل منظم. زيادة الشفافية: نشر المعلومات والإحصاءات الأمنية بانتظام عبر المنصات الرقمية سيعزز ثقة المجتمع بالشرطة وسيعكس التزامها بالشفافية. تعزيز المساءلة: التقنيات التكنولوجية ستمكن من متابعة أداء الشرطة وضمان احترام حقوق الإنسان، مما يرفع من مصداقية الشرطة. الوقاية من الجريمة: تحليل البيانات والتنبؤ سيساعد الشرطة على اتخاذ إجراءات وقائية مبكرة للحد من الجرائم. الاستجابة السريعة: التكنولوجيا ستمكن الشرطة من الاستجابة بشكل أسرع للحوادث والأزمات، مما سيعزز شعور المواطنين بالأمان. التطوير المستمر: الأدوات التكنولوجية ستسهم في تدريب وتطوير كفاءات أفراد الشرطة، وتحسين جودة الخدمات المقدمة للمجتمع.

س٧، س٨ وضع سياسات وقوانين واضحة تحدد كيفية استخدام التكنولوجيا. تقديم برامج تدريبية مستمرة لأفراد الشرطة حول الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا التأكد من أن جميع استخدامات التكنولوجيا تتماشى مع المعايير الدولية لحقوق الإنسان. استخدام تقنيات التشفير لحماية البيانات الشخصية. تطبيق سياسات صارمة للتحكم في الوصول إلى البيانات الشخصية. إجراء عمليات تدقيق ومراجعة دورية لأنظمة إدارة البيانات. اعتماد أنظمة معلومات موثوقة وأمنة. تطوير خطط لإدارة الحوادث تتضمن استراتيجيات للتعامل مع أي اختراقات للبيانات. التعاون مع خبراء الأمن السيبراني والتكنولوجيا.

رسالة للجمهور: نحن ملتزمون بحماية بياناتكم الشخصية وضمان استخدامها بشكل مسؤول وأخلاقي. نعمل باستمرار على تحديث أنظمتنا الأمنية وتدريب أفرادنا لضمان حماية حقوقكم وخصوصيتكم. نرحب بتواصلكم معنا وتقديم أي ملاحظات أو استفسارات. تعاون الشرطة الفلسطينية مع المجتمع المدني في مجال المسؤولية الاجتماعية: تتعاون الشرطة الفلسطينية مع المجتمع المدني في مجال المسؤولية الاجتماعية من خلال: الشراكات والمبادرات المجتمعية: العمل مع منظمات المجتمع المدني لتعزيز برامج التوعية والتنظيف. إطلاق مبادرات مشتركة مثل حملات تنظيف الأحياء وبرامج رياضية للشباب:

س٨، س١٠ تستطيع الشرطة الفلسطينية الاستفادة من خبرات الدول الأخرى في استخدام التكنولوجيا الرقمية لتعزيز المسؤولية الاجتماعية وتحقيق أهدافها الأمنية. تشمل بعض الدروس المستفادة ما يلي:

الشفافية والمساءلة: استخدام كاميرات الجسد لتوثيق التفاعلات بين الشرطة والجمهور، مما يعزز الثقة ويقلل من الشكاوى.

التواصل الفعال مع الجمهور: استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات تفاعلية للتواصل مع المواطنين وتلقي الشكاوى والملاحظات.

استخدام البيانات الضخمة والتحليلات: تحليل البيانات لتحديد الأنماط السلوكية والتنبؤ بالجرائم، مما يسمح باتخاذ إجراءات وقائية فعالة. الابتكار التكنولوجي كاميرات لمهام المراقبة والاستطلاع، وتعزيز كفاءة العمليات الأمنية.

التدريب والتطوير المستمر: تقديم برامج تدريبية مستمرة لأفراد الشرطة حول استخدام التكنولوجيا الحديثة وحقوق الإنسان.

التعاون الدولي: تبادل المعلومات والتعاون مع الأجهزة الشرطية الدولية لمكافحة الجرائم المنظمة والإرهاب.

حماية البيانات الشخصية: تطبيق سياسات صارمة لحماية البيانات الشخصية للمواطنين وضمان عدم استخدامها بطرق غير أخلاقية. قبلية لدور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية،

تطوير منصات تواصل متقدمة لتحليل البيانات الكبيرة وتطوير نماذج تنبؤية وبرامج تعليمية متقدمة وتدريب افتراضي.

أنظمة أمان سببراني متقدمة وسياسات خصوصية صارمة. منصات تبادل المعلومات مع الأجهزة الشرطية الدولية. "الانتربول" تعزيز مشاركة المواطنين في حفظ الأمن ومبادرات مجتمعية مشتركة.

تحليل ومناقشة نتائج المقابلات:

أظهرت المقابلات التي أجريت مع المسؤولين في الشرطة الفلسطينية مجموعة من النقاط المهمة التي تعكس دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية، وكيفية استخدامها للتغلب على التحديات الراهنة في ظل الظروف الصعبة التي تعمل فيها الشرطة. تشير هذه النتائج إلى وجود وعي كبير بأهمية التكنولوجيا، لكن في الوقت ذاته، تواجه الشرطة الفلسطينية تحديات كبيرة تتعلق بالتمويل، البنية التحتية، وتدريب الكوادر.

أولاً: دور التكنولوجيا في تقليص الفجوة بين الشرطة والمجتمع

من أهم أولويات الشرطة الفلسطينية هو تقليص الفجوة بين الشرطة والمجتمع، وهي فجوة تفاقمت بفعل الظروف السياسية والاقتصادية الصعبة. التكنولوجيا الرقمية تلعب دوراً محورياً في هذا السياق، حيث توفر أدوات ووسائل للتواصل المباشر مع المواطنين، مما يساهم في تعزيز الثقة المتبادلة. على سبيل المثال، استخدام الموقع الإلكتروني الرسمي للشرطة الفلسطينية، بالإضافة إلى منصات التواصل الاجتماعي والبريد الإلكتروني، يمكّن المواطنين من التواصل الفوري مع الشرطة، تقديم الشكاوى، والحصول على الدعم المطلوب بشكل أكثر كفاءة. هذا التواصل المفتوح والمستمر يعزز من شعور المواطنين بالأمان ويزيد من الثقة في قدرة الشرطة على توفير الحماية. ومع ذلك، فإن استخدام هذه التكنولوجيا يجب أن يتم بحذر مع احترام حقوق الخصوصية والضمانات القانونية للمواطنين. من الضروري أن تكون هناك موازنة بين الحاجة إلى استخدام التكنولوجيا لتعزيز الأمن وبين الحفاظ على حقوق الأفراد، حيث أن انتهاك الخصوصية يمكن أن يؤدي إلى فقدان الثقة التي تسعى الشرطة إلى بنائها مع المجتمع.

ثانياً: التحديات والفرص في استخدام التكنولوجيا الرقمية

تواجه الشرطة الفلسطينية تحديات كبيرة تتعلق بنقص التمويل والبنية التحتية التقنية، مما يعوق قدرتها على تبني التكنولوجيا بشكل كامل. كما أشار المشاركون في المقابلات، فإن هذه التحديات تتطلب استراتيجيات مبتكرة لتجاوزها، مثل استقطاب دعم من الشركاء الدوليين والمحليين، والتعاون مع المؤسسات الأكاديمية والمجتمع المدني لتطوير حلول تكنولوجية تناسب البيئة المحلية. على الجانب الآخر، تُعد التكنولوجيا فرصة كبيرة لتعزيز الكفاءة والشفافية في العمل الشرطي. تطبيقات الذكاء الاصطناعي، على سبيل المثال، تُستخدم لتحليل البيانات الضخمة، مما يساعد الشرطة على توقع الأنماط الجرمية والتعامل معها بفعالية أكبر. هذه التطبيقات لا تساعد فقط في تحسين الاستجابة للحوادث، بل أيضاً في تعزيز الشفافية من خلال مراقبة السلوك الشرطي وكشف التحيزات وتصحيحها. هذا الاستخدام للتكنولوجيا يعزز من المساءلة الداخلية ويساهم في بناء ثقة الجمهور.

ثالثاً: التعاون مع المجتمع المدني وأهمية الشراكات

تشير المقابلات إلى أهمية التعاون بين الشرطة والمجتمع المدني لتحقيق الأمن والاستقرار. التكنولوجيا الرقمية توفر منصات للتواصل الفعال مع المجتمع، والإبلاغ عن الجرائم، والمشاركة في الجهود الأمنية. على سبيل المثال، من خلال إنشاء مجالس مجتمعية تضم ممثلين من الشرطة والمجتمع المدني، يمكن تنظيم اجتماعات دورية لمناقشة التحديات الأمنية وتقديم التغذية الراجعة. هذا النوع من

التعاون لا يساهم فقط في تعزيز الأمن، بل أيضًا في تقوية النسيج الاجتماعي من خلال إشراك المواطنين في جهود حفظ الأمن. يمكن للشرطة الاستفادة من خبرات المجتمع المدني في تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لتوعية المواطنين بحقوقهم وواجباتهم، وتطوير تطبيقات تفاعلية تسمح لهم بالتواصل المباشر مع الشرطة. هذه الشراكات تمثل حجر الزاوية في بناء مجتمع آمن ومستقر، حيث يتشارك الجميع في مسؤولية الحفاظ على الأمن.

رابعًا: المستقبل والتوجهات التكنولوجية في العمل الشرطي

تشير المقابلات أيضًا إلى تطلعات مستقبلية لاستخدام أفضل للتكنولوجيا في مختلف إدارات وأقسام الشرطة. من المتوقع أن تلعب تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأنظمة إدارة الأدلة الرقمية وتقنيات المرور دورًا أكبر في المستقبل القريب. كما يمكن أن تعزز هذه التقنيات من القدرة على تحليل التحديات الأمنية واتخاذ قرارات مبنية على بيانات دقيقة، مما يؤدي إلى تحسين الخدمات المقدمة للمواطنين. يُعتبر التطور المستمر في التكنولوجيا الرقمية فرصة لتطوير البرامج التدريبية للضباط، مما يضمن أن يكونوا مجهزين للتعامل مع الاحتياجات المتنوعة للمجتمع بشكل مهني وفعال. ومع ذلك، يجب أن تكون هناك ضوابط وآليات واضحة للحفاظ على الخصوصية والأمن، لضمان أن التكنولوجيا تُستخدم بطريقة تحمي حقوق الأفراد وتعزز الثقة العامة.

الاستنتاجات:

يتضح أن التكنولوجيا الرقمية تلعب دورًا حاسمًا في تحقيق أهداف الشرطة الفلسطينية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وتحسين العلاقة مع المجتمع. على الرغم من التحديات الكبيرة التي تواجهها الشرطة، إلا أن هناك فرصًا هائلة يمكن استغلالها من خلال استخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة وأخلاقية. لضمان النجاح في هذا المجال، يجب على الشرطة تبني استراتيجيات واضحة تشمل التدريب المستمر، التعاون مع المجتمع المدني، والحفاظ على حقوق المواطنين من خلال تطبيق معايير صارمة لحماية البيانات والخصوصية.

التوصيات:

- (١) وضع سياسات صارمة لحماية خصوصية المواطنين أثناء استخدام التكنولوجيا الرقمية، وضمان التوازن بين الحفاظ على الأمن وحماية حقوق الأفراد.
- (٢) تأمين تمويل كافٍ لتحديث البنية التحتية التكنولوجية للشرطة، بما في ذلك تطوير أنظمة المعلومات والأدوات الرقمية المستخدمة في التحقيقات والأمن السيبراني.

- ٣) توفير برامج تدريبية مستمرة للضباط حول استخدام التكنولوجيا الرقمية بفعالية، لضمان تحسين الكفاءة والمهنية في تقديم الخدمات الشرطية.
- ٤) إنشاء مجالس مجتمعية تضم ممثلين من الشرطة والمجتمع المدني لتعزيز التعاون ومناقشة التحديات الأمنية.

المراجع :

ابراهيم، مريم (٢٠٢٢). التكنولوجيا الرقمية وأثرها على تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية: دراسة ميدانية. مجلة العلوم الأمنية، ٢٤ (٢)، ١-١٥.

احمد، ريم، محمد (٢٠٢٣). التكنولوجيا الرقمية ودورها في تعزيز الشفافية والمساءلة في عمل الشرطة الفلسطينية: دراسة مقارنة مع دول عربية أخرى. مجلة الدراسات القانونية، ٢٤ (٣)، ١-٢٠.

علي، أحمد محمد (٢٠٢٣). دور التكنولوجيا الرقمية في تعزيز المسؤولية الاجتماعية للشرطة الفلسطينية: دراسة تحليلية. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، مجلة الدراسات الأمنية، ٢٨ (١)، ١-٢٠.

محمود، عائشة (٢٠٢١). التكنولوجيا الرقمية وأثرها على تعزيز المشاركة المجتمعية في عمل الشرطة الفلسطينية: دراسة ميدانية على أفراد المجتمع في محافظة رام الله والبيرة. مجلة العلوم الاجتماعية، ٢٢ (١)، ١-٢٠.

David, Kumwenda., Mavuto, Tembo., Chrispin, Mphande., Vincent, Nundwe., Thokozani, Andrew, Chazema. (2023). Digital Mystery: Enhanced Active Citizens' Participation Through Information Communications Technology in Community Policing. International journal of membrane science and technology, doi: 10.15379/ijmst.v10i2.3309

Grimmelikhuijsen, S. G., & Meijer, A. J. (2015). Does Twitter increase perceived police legitimacy. Public administration review, 75(4), 598-607.

Justin, R., Ellis. (2021). Social Media as a Police Accountability Mechanism. doi: 10.1007/978-3-030-73519-7_5

Katarina, Tomašević., Saša, Virijević-Jovanović., Jelena, Zdravković. (2020). The influence of digital technology on

police work improvement. doi:
10.5937/BEZBEDNOST2001048T

Kearns, E. M., Cyders, M. A., & Bastian, B. (2019). Using artificial intelligence to enhance community engagement and public safety. *Policing: An International Journal*, 42(5), 818-831. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-02-2019-0024>

Lum, K., & Ismail, Z. (2017). Predictive policing: An analysis of bias and discrimination. *Big Data*, 5(4), 271-278. <https://doi.org/10.1089/big.2017.0047>

Marzuki, Ismail. (2023). Digital Policing ; Studi Pemanfaatan Teknologi Dalam Pelaksanaan Tugas Intelijen Kepolisian untuk Mencegah Kejahatan Siber (Cybercrime). *Jurnal ilmu kepolisian*, doi: 10.35879/jik.v17i3.428

McGuire, M., Labrie, R., & Stuckey, K. (2020). Enhancing police accountability through artificial intelligence-based behavioral monitoring. *Policing and Society*, 30(8), 932-945.

Meijer, A. J., & Thaens, M. (2013). Social media strategies: Understanding the differences between North American police departments. *Government Information Quarterly*, 30(4), 343-350.

Raso, A., Bauchner, H., & Visintainer, P. (2018). Benefits of artificial intelligence-enabled triage in the emergency department. *Pediatric Emergency Care*, 34(5), 370-374.

Ratcliffe, J. H. (2016). Intelligence-led policing. *Trends & Issues in Crime & Criminal Justice*.(٢٤٨) ,

Rinat, Mironov. (2022). Social management technologies in the development of digital interaction between penal enforcement

agencies and the police for the prevention of offenses by persons sentenced to criminal penalties without isolation from society. Űridičeskie issledovaniâ, doi: 10.25136/2409-7136.2022.7.37375