AIESA

المجلة العربية

للعلوم التربوية والنفسية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب



AIESA

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية شهرية - 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 : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

http://jasep.journals.ekb.eg

Arcif rating: **Q2** ***Arcif:*** **1.3906**

تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية (٦ / ٧)

المجلد التاسع – العدد (٤٧) أبريل ٢٠٢٥م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية







الصفحة الرئيسية

السنه	–كل السنوات –
المجله	المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية
القطاع	الدراسات التربوية

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهه / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنه	نقاط المجله
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

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

Web of Science Group
A Clarivate Analytics company

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

Journal Title: المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464 **e ISSN:** 2537-0472

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيارالدوريات الإقليمية فى الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة فى قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كمايعمل أعضاء مجلس التحريرعلى تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستندالمبادئ التي يتم اختيارالدوريات بناءًعليها للكشاف العربى للإستشهدات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشرالعلمى ومعاييرالبحث العلمى. كمايجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على الترقيم الدولى الموحد للدوريات ISSN ،حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كمايجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتثنى لمجلس التحريرمراجعة شروط دخول الدورية ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية،وكذلك مراجعة تخصص الدورية، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدورية ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورية.

معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية Arab Citation & Impact Factor Arab Online Database

Arcif Analytics

التاريخ: 2024/10/20

الرقم: L24/0025 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية المحترم

المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد...

يسر معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (أرسيف – ARCIF)، أحد مبادرات قاعدة بيانات "معرفة" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي التاسع للمجلات للعام 2024.

يندرج معامل التأثير "أرسيف Arcif" إشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الإسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "أرسيف Arcif" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن (5000) عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (1500) هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي، ودمج منها (1201) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "أرسيف Arcif" في تقرير عام 2024.

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "أرسيف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: https://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان معامل "أرسيف Arcif" العام لمجلتكم لسنة 2024 (1.5522)، ونهنئكم بحصول المجلة على:

- المرتبة الخامسة والعشرون عربياً من مجموع إجمالي المجلات في معامل "أرسيف Arcif" العام، و البالغ عددها (1201).
- المرتبة الثانية في تخصص علم النفس من إجمالي عدد المجلات (36) على المستوى العربي، مع العلم أن متوسط معامل "أرسيف" لهذا التخصص بلغ (0.563)، كما صنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (Q2) وهي الفئة الوسطى المرتفعة .

هيئـــــــة التحريـــر

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق – مصر	رئيس التحرير
أ.د/ فكري لطيف متولي	المؤسسة العربية AIESA	نائب رئيس التحرير
أ.د/ إيمان محمد عبدالوراث	جامعة عين شمس - مصر	مدير التحرير
أ.د/ أحمد محمد جاد الرب	كليات الشرق العربي سابقا	عضواً
أ.د/ هبه جابر عبدالحميد	جامعة سوهاج - مصر	عضواً
أ.د/ خالد غازي الدلبحي	جامعة شقراء - السعودية	عضواً
د. صباح عايش	جامعة الشلف - الجز ائر	عضواً
د/ مرزوق العبدالهادى العنزى	الكـــويت	عضواً

هيئـــــة المحكمين

أ.د/ أبو المجد 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 الجـوفي	جامعة الكوفة – العراق
أ.د/ ايناس محمد عليمـات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ بريفـان عبدالله المفتي	جامعة صلاح الدي أربيل - العراق
أ.د/ بدر محمد الانصـاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود الشـمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحـة	الجامعة الأردنية
أ.د/ رمضـان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشـــيد بوزيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شـقير	جامعة طنطا – مصر
أ.د/ الزبير بشير طـه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ صبرينة سـليماني	جامعة قسنطينة – الجز ائر

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 عبدالخالق 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/ نورالدين 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/ خليدة مهرية	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 اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها 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 موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما 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 مسؤولا 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 عضو له 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 (المُراجع) 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 يُلاحظ 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 و القرصنة: 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، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيِّم.

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 أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، 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 كلِّ 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 أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

- 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 : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، 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 ينتمي 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 الأوّلي 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 إليكترونياً، 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 العـــــدد	
افتتاحية العدد	-
أحمد بن محمد العامري مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان وسُبل التغلب عليه	١ — ٢٠
أروى عبد الله البشر الاتجاهات البحثية للقيم البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية: مراجعة منهجية للدراسات الأدبية (٢٠١٩-٢٠٢٤)	٢١ – ٤٦
د. أريج عبدالعزيز شجاع العتيبي - د. هند محي عبدالله محي تقويم مقرر العلوم للصف الأول متوسط في ضوء معايير الجيل القادم (NGSS)	٤٧ – ٩٢
اريج أحمد الرحماني - د. فاطمة سمير الغامدي - د. إيمان علي المحمدي التجربة المعاشة للمشخصين باضطراب الشخصية الحدية: دراسة لاستكشاف الأنماط الفرعية في المملكة العربية السعودية	٩٣ – ١٢٤
نورة محمد الغامدي - حنان محمد الغامدي الفصول الدراسية الثلاثة وعلاقتها بدافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم	١٢٥ – ١٥٨
د. حنان موسى محمد سمير - نسرين وحيد محمد مخامرة درجة تطبيق منهجيّة كايزن(Kaizen) لتطوير أداء مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس	١٥٩ – ١٩٠
رنا حميدان عبد العزيز الجعبة - د. إبراهيم عرمان المكتبة المدرسية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين	١٩١ – ٢١٨
سارية عبد الرحمن عائشة العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى	٢١٩ – ٢٣٤

هاني سليمان الخالدي - سامي سلامه المصاروه - محمد عبدالفتاح ابو معال - امجد سالم كريشان - احمد هاني القطاونة التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الايجابي لدى طلبة جامعة الإسراء	٢٣٥ -٢٦٢
سعاد بنت محمد عبد الله الفلاح -أ.د/ هدى بنت مطر علي الهُذَلي المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	٢٦٣ - ٣٠٦
سعيد جمال شواهنة قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى الأسر التي فقدت منزلها بسبب العدوان الإسرائيلي في محافظة طولكرم	٣٠٧ - ٣٢٢
د. سعيد بن راشد بن علي الشهومي - أ.د/ داود عبدالملك يحيى الحدابي **د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم** درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers) بالولايات المُتحدة الأمريكية	٣٢٣ - ٣٧٢
سوسن فكتور اسحق اسطفان معايير الجودة والأصالة في طرائق التدريس	٣٧٣ - ٤١٦
صباح سويلم عويظه البلوي -د.يوسف بن عبدالله العنزي دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك	٤١٧ - ٤٥٨
عبد الرحمن محمد إبراهيم القوزي -د. مسلم عبد القادر مضوي المضامين التربوية في الآيات التي ورد فيها نداء ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ وتطبيقاتها في الأسرة	٤٥٩ - ٥٠٠

عبد الله بن محمد بن عبد الله الشجبي واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين	٥٠١ – ٥٢٦
فاطمة محمد الشهري -اريج أحمد الرحماني - إيمان علي المحمدي ترجمة وتقنين مقياس التنظيم الانفعالي على عينة من البالغين في المجتمع السعودي	٥٢٧ – ٥٥٦
فهد سند الحربي فاعلية برنامج يستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض	٥٥٧ – ٥٩٦
د. محمد أحمد زغيبي البناء العاملي للتلوث النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك	٥٩٧ – ٦٤٤
هيا بنت عبد الرحمن بن ناصر السنيدي - أ.د/ عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض	٦٤٥ – ٦٨٦
هيله عبدالله السليم جزء من النص مفقود: نحو ترجمة ذات جودة لمفاهيم ونصوص العلوم النفسية	٦٨٧ – ٧١٨
Maha Bakr Abdallah Bakr - Refah Senaideh Safir Al-jauid Job Empowerment in Public Secondary Schools in Jubail City from the point of view of Female Teachers	٧١٩ – ٧٥٤
Dr. Badr Alhussein Positive Effects of E-Learning on Developing EFL Students' Writing Skills	٧٥٥ – ٧٧٦

افتتاحية العدد :

تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الجديد برعاية أكاديمة 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 (**Q2**) على معامل أرسيف **1.3906** لسنة ٢٠٢٤ على مشروع معامل التأثير العربي ، وقد أدرجت المجلة ضمن كشاف الاستشهادات العربية ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير

مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان وسُبل التغلب عليه

The level of anxiety among general education diploma students in the South Al Sharqiyah Governorate in the Sultanate of Oman and ways to overcome it

إعداد

أحمد بن محمد العامري

Ahmed Mohammed Al Amri

باحث ماجستيرفي علم النفس التربوي - جامعة الشرقية – سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2025.418587

استلام البحث: ٦ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢٨ / ٢ / ٢٠٢٥

العامري، أحمد بن محمد (٢٠٢٥). مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان وسُبل التغلب عليه. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ١ – ٢٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان وسُبل التغلب عليه

المستخلص:

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان وسبل التغلب عليه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس القلق المكون من (٣٧) فقرة على عينة الدراسة المكونة من (٣٥٤) طالباً وطالبةً من طلبة دبلوم التعليم العام، تم اختيارهم بالطريقة الميسرة من طلبة محافظة جنوب الشرقية، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م). وقد كشفت الدراسة عن عدة نتائج منها: أن مستوى قلق الاختبار عند طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان جاء بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (٣.٦٧)، أيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى قلق الاختبار، وأوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور بهدف زيادة الوعي حول كيفية التعامل مع قلق الاختبار، وتوفير إستراتيجيات فعّالة للحد من تأثيره على أداء الطلاب خلال فترة الاختبارات.

الكلمات المفتاحية: قلق الاختبار، طلبة دبلوم التعليم العام، محافظة جنوب الشرقية.

Abstract:

The study aimed to identify the level of test anxiety among students of the General Education Diploma in the Governorate of South Sharqiyah, Oman, and ways to overcome it. The study used the descriptive analytical method and applied a test anxiety scale consisting of (37) items to a sample of (354) students (male and female) from the General Education Diploma students. These students were selected using a convenience sampling method from the South Sharqiyah Governorate. The study was conducted during the second semester of the (2023/2024) academic year. The results of the study revealed several findings, including: the level of test anxiety among General Education Diploma students in the South Sharqiyah Governorate was high, with a mean score of (3.67). The results also showed no statistically significant differences between male and female

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

students in terms of their test anxiety levels. The study recommended organizing training courses and workshops for teachers, students, and parents to raise awareness about how to deal with test anxiety and to provide effective strategies to reduce its impact on students' performance during exams.

Keywords: Test Anxiety, GED Students, South Sharqiya Governorate.

مقدمة الدراسة:

القلق ظاهرة قديمة تم التعرف عليها منذ زمنٍ بعيد، وغالباً ما يُطلق على هذا العصر "عصر القلق" بسبب انتشار الاضطرابات النفسية والأمراض الذهانية والعصابية. يُعتبر القلق من أبرز سمات الشخصية العصابية، وله تأثير كبير على قدرة الشخص في ممارسة حياة طبيعية وفعّالة، حيث يعوقه عن أداء واجباته بشكل كامل ويحد من استمتاعه بحياته.

يعد القلق من أبرز المواضيع التي تناولها علم النفس، ويمكن تقسيمه إلى نوعين: القلق الطبيعي والقلق المرضي. والقلق المرضي هو النوع الذي يؤثر سلباً في سلوك الإنسان، ويتداخل مع جوانب حياته المختلفة. أظهرت الدراسات على المستويين العالمي والعربي أن الجوانب التشخيصية لاضطرابات القلق زادت بشكل ملحوظ مقارنة بالجوانب العلاجية، خصوصاً في البلدان العربية(الليثي وآخرون، ٢٠٢٣).

ومن بين أنواع القلق، يُعد قلق الاختبار أحد المشاكل الشائعة التي يواجهها الطلاب، ويظهر عادة عندما يُعلن المعلم عن اختبار. ويشكل هذا القلق عائقاً أمام قدرة الطالب على التركيز والتذكر، ويرافقه عادة تأثيرات في الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية والفسيولوجية (اليامي، ٢٠١٨).

القلق هو ظاهرة نفسية منتشرة بين الأفراد في مختلف مراحل العمر، ويعتبره بعض العلماء من المتغيرات الأساسية في نظريات الشخصية، مما دفع الباحثين إلى الاهتمام بدراسته بهدف تحديد مفهومه وأنواعه ومصادره وأسبابه (رزق، ٢٠٢٤). ويرتبط قلق الاختبار بعدد من العوامل المتعلقة بالتعلم والبيئة المحيطة بالفرد، سواء داخل المدرسة أو الأسرة أو بين الأقران.

مشكلة الدراسة:

يُعد القلق حالة نفسية يمر بها الطالب أثناء الاختبارات، ويكون ناتجًا عن خوفه من الفشل أو الرسوب، أو من عدم الحصول على نتيجة مرضية تُلبي توقعاته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتوقعات الآخرين. هذا القلق قد يؤدي إلى آثار جسدية وعاطفية سلبية تؤثر في معظم الأحيان على تحصيله الدراسي، مما يمنعه من تحقيق أهدافه. ويُعد التحصيل الدراسي من أبرز العوامل المؤثرة في حياة الطالب خلال مراحل دراسته المختلفة.

وتتمثل مشكلة الدراسة في ملاحظات الباحث (المتواضعة) على مدى عدة سنوات، أثناء تدريسه ومتابعته للطلاب خلال فترة الاختبارات. فقد لاحظ أن معظم الطلاب يعانون من حالات الخوف والتوتر وعدم الاستقرار النفسي، مما ينعكس سلبًا على أدائهم ونتائجهم في الاختبارات، **ومما سبق تكمن مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:**

١)ما مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

٢)هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطات درجات قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان تعزى لمتغير الدراسة الجنس؟

٣)ما سبل التغلب المقترحة للحد من مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١)التعرف إلى مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة أنفسهم.

٢)التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية تعزى لمتغير الجنس.

٣)تقديم التوصيات المقترحة التي تحد من مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها، لذلك يمكن تحديد أهمية الدراسة من جانبين:

أ-الأهمية النظرية:

- تكتسب هذه الدراسة أهمية كبيرة نظرًا لحيوية موضوعها وندرة البحوث التطبيقية المتعلقة بقلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. وحسب علم الباحث، لم تُجرَ أي دراسة تناولت هذا الموضوع في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تكمن أهمية الدراسة أيضًا في تناولها لأحد المفاهيم النفسية الأساسية في النظريات التربوية، وهو "القلق"، الذي يرتبط بالعديد من المتغيرات النفسية والسلوكية.
- من المتوقع أن تساهم هذه الدراسة في فتح آفاق جديدة للبحوث المستقبلية في مجال قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام، مما يوفر معلومات جديدة قد تكون مفيدة للمهتمين بمجال التعليم في سلطنة عمان، وخاصة في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان.

ب-الأهمية التطبيقية:

- تعد هذه الدراسة ذات أهمية خاصة للمختصين في مجالات النفسية والتربوية، مثل المعلمين والأساتذة والمستشارين التربويين، لأنها تعالج أحد الأسباب الرئيسية للفشل المدرسي، وهو "قلق الاختبار".
- ستساهم الدراسة في مساعدة المستشارين التربويين على توعية الطلاب وتزويدهم ببرامج وأساليب فعالة للمراجعة والدراسة، بهدف تقليل حدة القلق أثناء الاختبارات، خاصة في اختبارات دبلوم التعليم العام.
- تزداد أهمية الدراسة بالنسبة للطلاب، حيث تقدم لهم إرشادات حول كيفية التعامل مع مشكلة قلق الاختبار لتجنب الوقوع في مشكلات نفسية، مثل القلق النفسي.
- كما توفر الدراسة المعلومات الضرورية للطلاب والمؤسسات التعليمية بشأن ظاهرة قلق الاختبار، بهدف تسليط الضوء على مدى خطورتها النفسية والتربوية والصحية، والعمل على توفير الدعم اللازم للحد من آثارها السلبية.
- أخيرًا، تشجع الدراسة الباحثين على دراسة الظاهرة من زوايا متنوعة ومتغيرات جديدة، مما يثري المنظومة التربوية في سلطنة عمان.

حدود الدراسة:

تمت هذه الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

-الموضوعي: قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان وسبل التغلب عليه.

-البشري: طلبة دبلوم التعليم العام.

-المكاني: محافظة جنوب الشرقية.

-الزماني: طبقت هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤م).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات الدراسة:

قلق الاختبار: عرفة اليامي(٢٠١٨) عن الفلتي بأنه" حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر فيها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار أو تخوفه من عدم الحصول على نتيجة مرضية له ولتوقعات الآخرين منه وقد تؤثر هذه الحالة النفسية على العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير والتذكر" (ص.٨).

طلبة دبلوم التعليم العام: هم طلبة في السنة الأخيرة في المرحلة الثانوية الذين يدرسون المواد الدراسية للحصول على شهادة الدبلوم، التي تتيح لهم الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي أو سوق العمل.

محافظة جنوب الشرقية: تمثل محافظة جنوب الشرقية الواجهة الشمالية الشرقية لسلطنة عُمان؛ فهي تطل على بحر العرب من ناحية الشرق، كما تتصل برمال الشرقية من ناحية الجنوب وبمحافظة الداخلية من ناحية الغرب، وتضم المحافظة خمس ولايات هي: صور والكامل والوافي وجعلان بني بوحسن وجعلان بني بوعلي ومصيرة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

القلق هو حالة من الضيق والاضطراب النفسي تصاحبها مشاعر بالخوف غير المحدد أو توقع حدوث شيء مقلق في المستقبل. إنه شعور بالتوتر والتفكير المفرط في أمور غير معروفة. وعلى الرغم من أن الشعور بالقلق أمر طبيعي يحدث بين الحين والآخر، إلا أنه إذا تكرر بشكل متقارب دون سبب واضح وأثر على سير الحياة اليومية، فقد يشير ذلك إلى اضطراب القلق، الذي يسبب شعورًا بالخوف غير الواقعي يتجاوز رد الفعل الطبيعي لمواقف معينة (رزق، ٢٠٢٤).

أما الجمعية الأمريكية للطب النفسي، فقد عرفت القلق بأنه "خوف أو توتر أو ضيق ينبع من توقع خطر غير معروف إلى حد كبير، حيث لا يكون مصدره واضحًا، ويصاحبه العديد من التغيرات الفسيولوجية."

ويرى داينز (٢٠٠٦) أن القلق هو "رد فعل طبيعي تجاه ما يبدو مخيفًا أو خطيرًا. إنه شعور يختبره الفرد عندما يواجه ضغوطًا نفسية أو خطرًا من أي نوع، سواء كان جسديًا أو عاطفيًا أو ذهنيًا" (داينز، ٢٠٠٦، ص. ٣٥).

هناك العديد من الأعراض النفسية والجسمية للقلق كما ذكرها عثمان(٢٠٠١) نجملها في ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. **التوتر والعصبية:** تشمل الحساسية المفرطة تجاه الضوضاء والأضواء، التوتر العضلي، وسرعة الاستثارة مع توقع الشر والخطر، والشعور بالانزعاج بسبب أمور بسيطة مثل طرق الباب أو رنين الهاتف.
٢. **شرود الذهن وصعوبة التركيز:** يترافق مع تكرار الأفكار المزعجة، النسيان، والصعوبة في تنظيم واسترجاع المعلومات.
٣. **فقدان الشهية وصعوبات النوم:** يتضمن الأرق، الكوابيس، والشعور بالهم، مما يؤدي إلى الإرهاق النفسي والجسدي.
٤. **الانعزال الاجتماعي:** يتمثل في تجنب المواقف الاجتماعية، الميل للعزلة، وفقدان الشعور بالأمان والاستقرار.

هذه الأعراض تتداخل بشكل يعكس التأثير الكبير للقلق على حياة الشخص النفسية والجسدية.

أسباب القلق تشمل عدة عوامل رئيسية ذكرتها خريبه(٢٠٢٠)، أبرزها:

١. الاستعداد الوراثي: حيث تلعب العوامل الوراثية دورًا، وقد تتداخل مع العوامل البيئية في التأثير على الشخص.
٢. الاستعداد النفسي: يتشكل من الشعور بالتهديد الداخلي أو الخارجي نتيجة لبعض الظروف البيئية المحيطة.
٣. مواقف الحياة الضاغطة: تتضمن الضغوط الناتجة عن العوامل الثقافية، البيئية، والحضارية الحديثة.
٤. الفجوة بين الذات الواقعية والمثالية: وتتمثل في عدم التوافق بين ما هو واقع وما يتمنى الشخص أن يكون عليه، مما يعيق تحقيق الذات.

القلق يمكن أن يكون دافعًا مهمًا يساعد على الإنجاز والتفوق. ويُعد القلق محفزًا للسلوك، حيث يوجه الفرد نحو النشاط ويشجعه على التحرك من حالة السكون إلى الحركة. كما أن القلق يعمل على توجيه السلوك نحو هدف معين، مثلما يحدث مع الطالب الذي يشعر بالقلق قبل الامتحان مما يساعده على الاستعداد. بعد إتمام المهمة، يعود التوازن إلى حالته الطبيعية. ووفقًا لماي، يعتبر القلق توجسًا ناتجًا عن تهديد لبعض القيم الأساسية التي يتمسك بها الفرد، وهو ينشأ من استعداد فطري وأحداث تعلمية تؤدي إلى الشعور بالقلق. يكون القلق استجابة طبيعية إذا كان متناسبًا مع الخطر الفعلي، بينما الخوف عند ماي هو استجابة متعلمة لخطر لا يهدد القيم الأساسية للفرد.

كما يرى بن علو (٢٠٠٤) أن القلق العادي يمكن أن يكون مفيدًا، حيث يعمل كدافع يساعد الفرد على زيادة انتباهه واستعداده لمواجهة المواقف الطارئة. ويظهر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القلق العادي في شعور الفرد بالخوف العام والانزعاج، ويصحبه تفاعل فيزيولوجي مثل التوتر، ورعشة الأطراف، وصعوبة في التنفس.

تأثير القلق على الأداء:

تأثير القلق على الأداء كان موضوعًا هامًا في دراسات علماء النفس منذ حوالي نصف قرن، حيث بينت نظرية الحافز (Drive Theory) لتايلور وسبنس أن القلق يمكن أن يؤثر إيجابيًا أو سلبيًا على الأداء. فمستويات القلق المرتفعة تعيق الأداء، بينما تسهم المستويات المتوسطة في تحسينه. والقلق يؤثر بشكل خاص على القدرات العقلية، ويؤدي إلى تشتيت التفكير والتوتر، مما يضعف التحصيل، خاصة لدى المراهقين.

من ناحية أخرى، فإن وجود مستوى معتدل من القلق يُعد طبيعيًا ومفيدًا في مواقف معينة مثل الاختبارات أو المقابلات المهمة، حيث يساعد في تحفيز الفرد على الأداء الأفضل.

أظهرت الأبحاث أن تمارين الاسترخاء العضلي أكثر فعالية من العقاقير في تخفيف القلق والألم، وتعد أساسية في العلاجات مثل التغذية الراجعة الحيوية والتنويم المغناطيسي، وتستخدم بنجاح لعلاج التوتر والصداع النصفي (زايد، ٢٠١٣).

القلق والتوتر عند الامتحانات:

أظهرت الأبحاث الطبية أن التوتر والقلق يؤثران سلبًا على الذكاء والأداء الأكاديمي. فقد تبين من دراسة شملت ١٧٩٠ طالبًا أن الطلاب الذين يعانون من القلق المستمر يحققون أداءً ضعيفًا في الامتحانات، حتى لو كانت درجاتهم في اختبار الذكاء مرتفعة. أشار الخبراء إلى أن مستوى القلق لدى الطالب هو أفضل مقياس لتحديد تحصيله الدراسي بدلاً من معدل الذكاء.

كما أظهرت دراسة نفسية أن الأشخاص القلقين يحيطون أنفسهم بأفكار سلبية أثناء الاختبارات، مثل التفكير في الفشل، مما يؤدي إلى تشتت انتباههم وضعف قدرتهم على اتخاذ القرارات الصحيحة. بالمقابل، عند إقناعهم بالقيام بتمارين استرخاء قبل الامتحان، تحسن أداؤهم بشكل ملحوظ.

ويذكر عثمان (٢٠٠١) النظريات المفسرة للقلق:

١. **النظريات التحليلية:**

***فرويد :(S. Freud)** فسر القلق في نظرية أولى باعتباره تحوّل للطاقة الليبيدية إلى طاقة فيزيولوجية عندما تُمنع الرغبات الجنسية. في نظرية ثانية، ربطه بكبت هذه الرغبات، مما يؤدي إلى الأمراض العصابية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

***أوتو رانك :(O. Rank)** اعتبر "صدمة الميلاد" السبب الرئيسي للقلق، حيث يعاني الطفل من قلق شديد بعد انفصاله عن أمه عند الولادة.
***أدلر** :ربط القلق بأنماط التربية التي يتلقاها الطفل في الأسرة والتفاعل الاجتماعي.
***كارين هورني :(K. Horney)** اعتبرت القلق نتيجة لعوامل ثقافية واضطراب العلاقات بين الوالدين والأبناء.
***إريك فروم :(E. Fromm)** رأى أن القلق ينشأ من الصراع بين حاجة الفرد للاستقلال عن والديه وحاجته للتقرب إليهم.
***سوليفان :(Sullivan)** أشار إلى أن القلق ينشأ من التقديرات التي يلقاها الطفل من الآخرين. التغلب على القلق يتطلب تقوية الروابط الاجتماعية والانتماء للمجتمع.

٢. **النظريات السلوكية:**

يرى رواد السلوكية أن القلق هو استجابة مكتسبة من خلال التعلم، حيث يتم إشراط القلق استجابة لمواقف معينة. يمكن إبطال القلق من خلال إعادة الإشراط أو التكيف مع المواقف الاجتماعية. القلق المرضي ينشأ من استجابة مفرطة في مواقف معينة تُعمم بعد ذلك.

٣. **النظريات المعرفية:**

تؤكد هذه النظريات أن القلق لا ينشأ من الأحداث بحد ذاتها، بل من تفسير الفرد لها. يعتقد أصحاب هذا المنهج أن القلق ينتج عن تقدير خاطئ أو مبالغ فيه للمواقف، حيث يفرط الفرد في تقدير الخطر، مما يؤدي إلى استمرار القلق.

علاج قلق الاختبار: ذكر كل من (بن علو،٢٠٠٨؛ الحويلة،٢٠١٠؛ داينز،٢٠٠٦؛ عبد القادر،٢٠٠٥):

١. **العلاج التحفظي:**

***الاستعداد الجيد**: التحضير المبكر طوال السنة الدراسية وتنظيم الوقت مهم لتخفيف القلق. القلق البسيط قبل الامتحان يعد ظاهرة طبيعية إذا صاحبته استعدادات كافية.
***الاستقرار النفسي والعائلي**: توفير بيئة دراسية مريحة ومتوازنة من الناحيتين النفسية والاجتماعية.
***التركيز على الحلول**: تجنب التفكير في صعوبة المواد والتركيز على الإجابة الصحيحة باستخدام الخبرات السابقة.
***الابتعاد عن التفكير في الامتحانات السابقة**: تجنب مقارنة النتائج الحالية بالنتائج الماضية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

***اللجوء إلى العلاج النفسي:** إذا تفاقمت أعراض القلق، يتم العلاج بجلسات استرخاء وتمارين تنفس، وفي بعض الأحيان يمكن تناول مهدئات خفيفة لتحسين النوم. العلاج السلوكي والتحليل النفسي قد يكونان مفيدين في الحالات المزمنة.

٢. **العلاج الديني:**

قراءة القرآن والابتعاد عن الكبائر التي تجلب غضب الله، إضافة إلى الأذكار اليومية التي تساهم في تقوية الثقة بالنفس والتخفيف من القلق والتوتر، قال تعالى : { ألا بذكر اللَّه تطمئن القلوب } (الرعد:٢٨)

أيضا يذكر داينز(٢٠٠٦) أن لتحديد الأهداف وإدارة الوقت دور فاعل في التحكم بالقلق، فرسم الأهداف وفق خطة زمنية معينة تجعلك مسيطر على ما لديك من أعمال ولا يكون هناك مأزق يواجه الفرد بسبب ضغط الأعمال.

خطوات للقضاء على القلق كما ذكرها عبد القادر(٢٠٠٥):

١. التعرف على الذات: فهم العوامل المؤثرة على السلوك والانفعالات يساعد الإنسان على التعامل مع مشاعره بشكل أفضل.
٢. الاستقرار النفسي الداخلي: وجود علاقات أسرية جيدة والشعور بالانتماء للمجتمع يعزز من قدرة الفرد على مواجهة التحديات والقلق.
٣. زيادة الكفاءة المهنية: التدريب والتعليم يعززان قدرة الشخص على النجاح، مما يقلل من القلق الناتج عن الخوف من الفشل.
٤. الاستقرار الأسري والإيمان بالله: الشعور بالدعم العائلي والإيمان بقدرة الله يساعد في تقليل القلق ويمنح الشخص القوة لمواجهة الصعوبات.
٥. الترفيه وملء الفراغ: قضاء وقت الفراغ في أنشطة ترفيهية متنوعة يساعد في تخفيف التوتر والقلق.

نوبات الفزع والقلق دواها نفس بطيء... ومنتظم.

يربط العديد من الأطباء الأمراض النفسية بحالة جسدية تعرف بـ"فرط التهوية" أو التنفس المفرط، حيث يؤدي التنفس السريع والمستمر إلى مشاكل نفسية وجسدية متعددة، مثل العجز عن اتخاذ قرارات سريعة أو التفاعل الاجتماعي. يُعتقد أن القلق المستمر مرتبط بهذه الحالة، حيث يؤثر التحفيز العاطفي على سرعة التنفس. وفقًا للدكتور هربرت فنسترهايم، يمكن للتنفس السليم أن يساعد في حل هذه المشاكل الاجتماعية والنفسية. رغم ذلك، يظل التساؤل حول ما إذا كان القلق دائمًا نتيجة لمشكلة تنفسية موضع نقاش.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا: الدراسات السابقة:

دراسة اليامي (٢٠١٨) وهدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدينة نجران وسبل التغلب عليه، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق مقياس مكون من (٣٦) فقرة على عينة الدراسة المكونة من (٦٠٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: كان مستوى قلق الاختبار عند طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدينة نجران متوسط.

أما دراسة رزق(٢٠٢٤) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة القائمة بين التحصيل الدراسي وقلق الاختبار لطلاب الصف الثالث الأساسي في محافظة رام الله والبيرة وأهم البرامج العلاجية لحل مشكلة القلق عند الطلاب في المرحلة الأساسية من التعليم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثالث الأساسي في المدارس الأساسية الحكومية محافظة رام الله والبيرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب الصف الثالث الأساسي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: كانت مستوى قلق الاختبار عند الطلبة مرتفع، ويعزى تدني المستوى التحصيلي للطلبة إلى قلق الاختبار المرتفع عند الطلبة.

بينما دراسة الليثي وآخرون(٢٠٢٣) فقد هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية لقلق الاختبار وعن أفضل نموذج للعلاقات بين أبعاده، وعمدت الدراسة إلى المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي الملتحقين بمدارس التربية والتعليم التابعة لإدارة منوف التعليمية للعام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢١م)، واستخدمت الدراسة مقياس قلق الاختبار كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى نتائج عدة نتائج، منها: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات العينة الأساسية للبحث ولصالح الإناث في مستوى قلق الاختبار.

أما دراسة خريبه (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة الثانوية العامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصفين الأول والثاني الثانوي بمدارس مدينة الزقازيق والمراكز والقرى التابعة لها خلال العام الدراسي (٢٠٢٠/٢٠١٩م)، وبالغ عددهم (٣٩٧) طالباً وطالبة، وأعدت الباحثة مقياس قلق الاختبار باستخدام التابلت، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج، منها: يوجد مستوى متوسط من قلق الاختبار باستخدام التابلت لدى طلبة المرحلة الثانوية العامة. أيضاً لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد قلق الاختبار باستخدام التابلت والدرجة الكلية له.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليق على الدراسات السابقة:

هدفت جميع الدراسات السابقة لقياس مستوى قلق الاختبار، واستخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي كما استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولكن نجد هناك تنوع في المجتمعات المدروسة فدراسة (اليامي، ٢٠١٨؛ والليثي وآخرون،٢٠٢٣؛ وخريبه، ٢٠٢٠) درست قلق الاختبار عند طلبة المدارس الثانوية، بينما رزق (٢٠٢٤) درست طلبة المرحلة الأساسية، وكان مجتمع الدراسة مختلف عن الدراسات السابقة فقد إجريت الدراسة في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان.

إجراءات الدراسة:

تمهيداً للوصول إلى النتائج سيتم عرض منهجية الدراسة المشتملة على مجتمع الدراسة وعيّنتها، ووصفاً لأدوات الدراسة وإجراءتها التي تم وفقها تطبيق الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة واللازمة لتحليل البيانات، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية التي تعتمد على الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة دبلوم التعليم العام في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان والبالغ عددهم (٤١٥٢) طالباً وطالبة، في الفصل الدراسي الثاني خلال العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٣)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) حسب جدول مورجان، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة.

أداة الدراسة:

المقياس من إعداد اليامي(٢٠١٨)، مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدينة نجران وسبل التعلب عليه، وتم التعديل عليه وزيادة فقرة واحدة وتكون المقياس بصورته النهائية من (٣٧) فقرة ، تتم الاستجابة عن هذه الفقرات وفق مقياس (ليكرت) الخماسي، وأعطيت فقراتها الأوزان الآتية: بدرجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كبيرة جداً(٥)، بدرجة كبيرة(٤)، بدرجة متوسطة(٣)، بدرجة قليلة(٢)، بدرجة قليلة جداً(١).

الصدق الظاهري: وتم التحقق من الصدق الظاهري لمقياس قلق الاختبار بعرضه على (٨) محكم متخصصين في القياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإرشاد النفسي، والتخصصات التربوية بصورة عامة، للحكم على مدى وضوح الفقرات، وعلاقتها بالموضوع، وملاءمتها للبيئة ومجتمع الدراسة، وتم تعديل في صياغة بعض الفقرات على ضوء آراء المحكمين، وزيادة فقرة واحدة، ويحتوي المقياس بصورته النهائية على (٣٧) فقرة.

صدق الفقرات: تم التحقق من معامل الارتباط بين فقرات مقياس قلق الاختبار، باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون المصحح Corrected Item-Total Correlation بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول الآتي معاملات تمييز فقرات مقياس قلق الاختبار.

الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١	0.65	١٩	0.86
٢	0.67	٢٠	0.88
٣	0.77	٢١	0.75
٤	0.83	٢٢	0.88
٥	0.80	٢٣	0.85
٦	0.54	٢٤	0.84
٧	0.82	٢٥	0.82
٨	0.67	٢٦	0.87
٩	0.72	٢٧	0.86
١٠	0.76	٢٨	0.66
١١	0.74	٢٩	0.65
١٢	0.82	٣٠	0.40
١٣	0.78	٣١	0.54
١٤	0.77	٣٢	0.65
١٥	0.32	٣٣	0.67
١٦	0.86	٣٤	0.65
١٧	0.66	٣٥	0.44
١٨	0.71	٣٦	0.51
٣٧	0.33		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يشير الجدول السابق إلى أن معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٥١-٠.٨٨). مما يدل على أن فقرات الاستبانة تتمتع بمقدار ممتاز من القدرة التمييزية وفقاً للمعايير التي حددها إيبل (Eble, 1972) للحكم على تمييز الفقرات، إذا يُعد معامل التمييز ممتازاً إذا كان أكبر من (٠.٤٠). إلا أن الفقرتين (١٥،٣٧)، جاءت بمقدار جيد من القدرة التمييزية وفقا للمعايير التي حددها إيبل(Eble, 1972).

ثبات أداة الدراسة: تم التحقق من المقياس من خلال ثبات الاتساق الداخلي، وباستخدام معادلة طريقة كرونباخ ألفا للمقياس، فكان معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة هو معامل ثبات داخلي، إذ بلغ معامل الثبات (٠.٩٧)، وهو معامل ثبات مرتفع.

تصحيح مقياس قلق الاختبار:

تم تصحيح مقياس مهارات البحث العلمي من خلال إعطاء الدرجات (١،٢،٣،٤،٥) للبدائل (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من قلق الاختبار. وللحكم على مستوى مجالات المقاييس ودرجتها الكلية تم استخدام المعيار(١.٠٠-١.٨٠ منخفض جداً، ١.٨١-٢.٦٠ منخفض، ٢.٦١-٣.٤٠ متوسط، ٣.٤١-٤.٢٠ مرتفع، ٤.٢١-٥.٠٠ مرتفع جداً).

إجراءات الدراسة:

اتبع الباحث الإجراءات الآتية من أجل تحقيق أهداف الدراسة المرجوة والمتمثلة فيما يلي:

١- تحديد مشكلة وهدف الدراسة من معرفة مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان.

٢- الاطلاع على المقاييس المرتبطة بمتغير الدراسة.

٣- عرض فقرات المقاييس على المحكمين.

٤-الحصول على الموافقات اللازمة من وزارة التربية والتعليم.

٥- التأكد من مدى صدق وثبات مقاييس الدراسة لضمان صلاحية تطبيقها وتعميم نتائجها.

٦- اختيار عينة الدراسة بطريقة تضمن تمثيل المجتمع الأصلي للدراسة.

٧- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة وتوضيح لهم طريقة الإجابة على فقرات المقياس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨- تفريغ البيانات داخل ملف (Excel) لتنظيمها ومن ثم نقلها إلى برنامج (SPSS) لتحليلها، والإجابة على أسئلة الدراسة.
٩- التوصل لنتائج الدراسة، ومناقشتها، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية:

من أجل التحقق من أسئلة الدراسة سوف يتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. الوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على مستوى قلق الاختبار.
٢. اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) ، للكشف عن الفروق في قلق الاختبار وفقا لمتغير الجنس؛ لأن عينة الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول والذي نصه" ما مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟" تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة على مقياس قلق الاختبار. ويوضح الجدول المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس قلق الاختبار.

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	أشعر بالارتباك عندما يقترب موعد الاختبار.	3.10	1.01	متوسط
٢	أشعر بالارتباك والتوتر عند سماعي لكلمة اختبار.	3.56	0.99	مرتفع
٣	ينتابني شعور بعدم الراحة أثناء الاختبار.	3.60	0.86	مرتفع
٤	أشعر بخيبة أمل عند تقديمي لاختبار مهم.	3.64	0.98	مرتفع
٥	أتوقع الفشل بعد تعرضي لاختبارٍ ما.	3.90	1.03	مرتفع
٦	أعاني من التوتر الشديد أثناء فترة الاختبارات.	3.10	1.03	متوسط
٧	أشعر أن أدائي سوف يكون سيئا في الاختبار.	3.52	1.02	مرتفع
٨	خوفي من الرسوب يعيق أدائي في الاختبارات.	4.02	1.03	مرتفع
٩	أفكر في النتائج المترتبة على رسوبي في الاختبار.	3.71	1.04	مرتفع
١٠	فترة الاختبارات هي من أصعب الأوقات لدي.	3.22	1.04	متوسط
١١	أشعر بسوء أدائي في الاختبارات رغم دراستي الجيدة لها.	3.14	1.20	متوسط
١٢	ينتابني الشك في قدرتي على الإجابة عن أسئلة الاختبار.	3.30	1.30	متوسط
١٣	أفقد السيطرة في التحكم بانفعالاتي وقت الاختبارات.	4.30	0.78	مرتفع جداً
١٤	أشعر بالعصبية الزائدة أثناء أدائي للاختبار.	4.40	0.88	مرتفع جداً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٥	أرفض المناقشة مع الآخرين وقت الاختبارات.	3.32	0.83	متوسط
١٦	تتزايد سرعة ضربات قلبي وقت الاختبار.	3.53	0.56	مرتفع
١٧	أشعر بعدم الراحة في النوم وقت الاختبارات.	3.14	0.89	متوسط
١٨	أشعر بالقلق من الجو المتوتر بالأسرة وقت الاختبارات.	3.50	0.98	مرتفع
١٩	أشعر بفتور في علاقاتي الشخصية أثناء فترة الاختبارات.	3.96	1.02	مرتفع
٢٠	أشعر بعدم القدرة على التركيز وقت الاختبارات.	3.68	0.89	مرتفع
٢١	تقلقني حالة النسيان عند وقت الاختبار.	3.02	0.88	متوسط
٢٢	أجد صعوبة في اختيار القرارات السليمة أثناء فترة الاختبارات.	3.80	0.95	مرتفع
٢٣	أجد صعوبة في استيعاب دروسي وقت الاختبارات.	3.82	1.30	مرتفع
٢٤	أجد صعوبة في القدرة على التفكير السليم وقت الاختبار.	3.60	1.40	مرتفع
٢٥	أشعر بعدم القدرة على تذكر المعلومات وقت الاختبار.	3.42	1.06	مرتفع
٢٦	أشعر بالضيق لتداخل بعض المعلومات لدي وقت الاختبار.	3.37	0.89	متوسط
٢٧	أجد صعوبة في انتظام تفكيري أثناء أداء الاختبارات.	3.57	1.01	مرتفع
٢٨	أشعر بالغضب الشديد أثناء أدائي للاختبارات.	4.21	1.03	مرتفع جداً
٢٩	تتسم تصرفاتي بالعدوانية وقت الاختبارات.	4.40	1.20	مرتفع جداً
٣٠	أفضل عدم ممارسة الأنشطة الاعتيادية وقت الاختبارات.	4.52	0.80	مرتفع جداً
٣١	أشعر بالملل والانزعاج الشديد أثناء فترة الاختبارات.	3.43	0.78	مرتفع جداً
٣٢	أجد صعوبة في التوفيق بين متطلبات الأهل ورغباتي في فترة الاختبارات.	4.10	0.97	مرتفع
٣٣	أشعر بالضيق والعجز عند محاولتي تنفيذ ما يريده الأهل.	3.91	0.90	مرتفع
٣٤	أشعر بعدم الرغبة في التحدث مع الآخرين وقت الاختبارات.	3.62	1.02	مرتفع
٣٥	أرفض مقابلة الزائرين أثناء فترة الاختبارات.	3.03	1.04	متوسط
٣٦	أحب الجلوس بمفردي أثناء فترة الاختبارات.	3.01	0.99	متوسط
٣٧	يتم توفير البيئة المناسبة لأداء الاختبار من قِبل المراقبين والعاملين في مركز الاختبار.	3.43	0.78	مرتفع
	الكلي	3.67	0.97	مرتفع

تشير نتائج الجدول السابق أن مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان جاء مرتفع بمتوسط حسابي (٣.٦٧).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم تقديم دورات ومحاضرات للطلبة حتى يكونوا على دراية تامة بوضع الاختبارات وكيف التصرف أثناء فترة الاختبارات، وتهيئة البيئة المناسبة من قبل المراقبين أثناء أداء الطلبة للاختبار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أيضا ضغط التحصيل الأكاديمي وتوقعات النجاح فقد يتعرض العديد من الطلاب في مرحلة دبلوم التعليم العام لضغوط عالية نتيجة لتوقعاتهم الشخصية وأسرهم حول أهمية النجاح في الاختبارات، مما يؤدي إلى زيادة مشاعر القلق والتوتر.

ومن الممكن عدم الاستعداد الكافي والتخوف من الفشل فقد يشعر بعض الطلاب بعدم الاستعداد الكافي للاختبارات بسبب ضعف مهارات الاستذكار أو عدم القدرة على تنظيم الوقت بشكل فعال. هذا الخوف من الفشل يساهم في زيادة مستويات القلق لديهم. ويمكن أن تكون المتغيرات الاجتماعية والثقافية فقد يؤثر الضغط الاجتماعي والثقافي على الطلاب، حيث يُتوقع منهم تحقيق نتائج متميزة، مما يساهم في زيادة التوتر والقلق، خاصة إذا كانوا يشعرون أنهم لا يلبون هذه التوقعات.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة رزق (٢٠٢٤) فقد جاءت بدرجة مرتفعة، واختلفت الدراسة مع كل من دراسة (اليامي، ٢٠١٨؛ خريبة،٢٠٢٠)، فقد جاءت بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة على السؤال الثاني والذي نصه" هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين متوسطات درجات قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان تعزى لمتغير الدراسة الجنس؟

لفحص الفروق في قلق الاختبار وفقاً لمتغير الجنس تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) والجدول الآتي يوضح نتائج اختبار مان وتيني للعينات المستقلة لفحص الفروق في قلق الاختبار وفقاً لمتغير الجنس.

نتائج اختبار مان وتيني لفحص الفروق في قلق الاختبار وفقاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان وتيني(U)	مستوى الدلالة
قلق الاختبار	ذكر	١٨١	١٨١.٨٥	32914	14869	0.4
	أنثى	١٧٣	172.95	29920		
المجموع		354				

يتبين من خلال الجدول السابق لا توجد فروق بين الذكور والإناث في قلق الاختبار؛ لأن مستوى الدالة أكبر من (٠.٠٥).

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أسباب عدة، منها: الضغوط الاجتماعية المشتركة فقد تكون كل من الذكور والإناث في نفس المجتمع يتعرضون لضغوط اجتماعية وثقافية مماثلة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، سواء من الأسرة أو من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجتمع بشكل عام. هذا يمكن أن يؤدي إلى مستوى قلق مماثل لدى الجنسين في مواقف الاختبارات، حيث يمكن أن يشعر الجميع بنفس القدر من التوتر والتحدي.

أيضا طرق التعليم والتوجيه المتساوية فمن الممكن أن تكون أساليب التدريس والتوجيه في المدارس تتعامل مع جميع الطلبة بشكل متساوٍ، مما لا يميز بين الذكور والإناث في التأثيرات التي قد تنتج عن قلق الاختبارات. أيضا إذا كانت هناك برامج تعليمية داعمه موحدة للجميع، فمن المحتمل أن يظهر لدى الجنسين نفس مستوى القلق بسبب تلك الظروف المشتركة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

السؤال الثاني والذي نصه" ما سبل التغلب المقترحة للحد من مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان؟" يجب علينا الانتباه لعدة نقاط، منها:

١. تعزيز دور المرشد النفسي في تقديم الدعم والإرشاد للطلاب الذين يعانون من مستويات مرتفعة من القلق، خصوصاً في مرحلة الثانوية العامة أو غيرها من المراحل الدراسية.
٢. تنظيم لقاءات مع أولياء الأمور من خلال مجالس الآباء للتوعية بأهمية توفير بيئة نفسية مناسبة للطلاب أثناء فترة الاختبارات، وأن الضغط النفسي يؤثر سلبًا على نفسيتهم وأدائهم الأكاديمي. كما يجب تشجيعهم على فهم طموحات أبنائهم ومساعدتهم في اتخاذ القرارات الصحيحة لمستقبلهم.
٣. إعداد برامج توجيهية وإرشادية في المدارس الثانوية لتوعية الطلاب بأهمية خلق جو من الراحة النفسية والهدوء أثناء فترة الاختبارات، وذلك من خلال:
   - بناء الثقة بالنفس تجاه المواد الدراسية وتعزيز أهمية الجد والاجتهاد.
   - توازن مستوى طموحات الطلاب مع قدراتهم وإمكاناتهم.
   - تعليم مهارات الاستذكار الفعَّال مثل التلخيص وتنظيم المعلومات لمراجعة أسهل أثناء الاختبارات.
   - تشجيع الطلاب على ممارسة التمارين الرياضية للتخلص من التوتر قبل الامتحانات.
   - تطبيق تقنيات الاسترخاء العميق مثل شد العضلات وإرخائها مع التنفس العميق لتقليل القلق.
٤. إشراك المعلمين في توعية الطلاب بكيفية المذاكرة الفعّالة التي تساعد في تقليل القلق المرتبط بالاختبارات، خاصة في الظروف الصعبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. استفادة المدرسة من كافة إمكانياتها لتوفير بيئة نفسية داعمة للطلاب، من خلال تعزيز العلاقات الإيجابية بين إدارة المدرسة والطلاب بهدف رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي.
٦. القيام بمتابعة مستمرة من قبل المتخصصين في علم النفس والتربية والمعلمين للطلاب، خصوصاً في مرحلة الثانوية العامة، لتوجيههم نحو طرق العمل المناسبة لقدراتهم، مع تعزيز معنوياتهم وتعزيز الثقة بالنفس.
٧. تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة لتوفير بيئة مناسبة للمذاكرة والاستعداد للاختبارات، مع توعية الأسر عن طريق وسائل الإعلام بضرورة دعم أبنائهم لتحقيق النجاح.

النتائج:

١) مستوى قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان جاء مرتفع بمتوسط حسابي (٣.٦٧).
٢) لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التفكير المرن؛ لأن مستوى الدالة أكبر من (٠.٠٥).
٣) تكثيف الدورات والبرامج للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور للحد من قلق الاختبار لدى طلبة دبلوم التعليم العام.

التوصيات:

١) تنظيم برامج تدريبية ودورات توعوية: يوصى بتنظيم دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين والطلبة وأولياء الأمور بهدف زيادة الوعي حول كيفية التعامل مع قلق الاختبار، وتوفير إستراتيجيات فعَّالة للحد من تأثيره على أداء الطلب خلال فترة الاختبارات.
٢) توفير دعم نفسي للطلبة: ينبغي توفير الدعم النفسي المستمر للطلبة الذين يعانون من مستويات مرتفعة من قلق الاختبار من خلال إنشاء برامج إرشادية في المدارس، تشمل جلسات استرخاء وتمارين للتعامل مع القلق وتحسين مستوى التركيز أثناء الاختبارات.
٣) تشجيع التعاون بين الأسرة والمدرسة: يوصى بتعزيز التعاون بين الأسرة والمدرسة لتوفير بيئة نفسية مستقرة للطلبة قبل وأثناء فترة الاختبارات، مع توعية أولياء الأمور بأهمية توفير جو من الدعم والتشجيع في المنزل مما يساعد على تقليل مستويات القلق وزيادة الاستعداد النفسي للطلبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

المراجع العربية:

الغامدي، عبد القادر محمد.(٢٠١٩). موقف "رينيه ديكارت" من الدين (عرض ونقد). *مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة والدراسات الإسلامية*، (٧٧)، ٣٤٣-٣٧٧.

بن علو، الأزرق. (٢٠٠٨). *الإنسان والقلق*. دار قباء الحديثة.

الحويلة، أمثال هادي.(٢٠١٠). *القلق والاسترخاء العضلي*. إتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

خريبه، إيناس محمد صفوت مصطفى.(٢٠٢٠). *قلق الاختبار باستخدام التابلت المرحلة الثانوية العامة. المجلة العربية للقياس والتقويم*، ١ (٢)، ١٢٧-١٦٠.

داينز، روبين.(٢٠٠٦). *إدارة القلق. (قسم الترجمة بدار الفاروق)*. إسبيتش الأجنبي.

رزق، الآء حسن. (٢٠٢٤). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الثالث الأساسي في محافظة رام الله والبيرة. *مجلة كلية التربية*، ٤٠ (٩)، ٢٣٤-٢٥٤.

عبد القادر، فاضل.(٢٠٠٥). *كيف تتغلب على القلق والاكتئاب؟*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق. (٢٠٠١). *القلق وإدارة الضغوط*. دار الفكر العربي.

الليثي، إكرام محمد السعيد إبراهيم الليثي، عبده، عبد الهادي السيد، عبد ربه، محمد عبد الرءوف. (٢٠٢٣). قلق الاختبار لدى طلاب الثانوية العامة: البنية العاملية وفروق ديموغرافية. *مجلة كلية التربية*، ٢٢٣-٢٥٠.

اليامي، محمد حسين فهيد. (٢٠١٨). مستوى قلق الاختبار لدى طلبة المدارس الثانوية في تعليم مدينة نجران وسبل التغلب عليه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (٦)، ٤٥٦-٤٨١.

المراجع الأجنبية:

Eble, R. (1972). Essential of Educational Measurement. New Jersey: Prentice-Hall, INC. Englewood Cliffs.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاتجاهات البحثية للقيم البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية: مراجعة منهجية للدراسات الأدبية (٢٠١٩-٢٠٢٤)

Research Trends in Environmental Values in Formal Educational Institutions: A Systematic Review of Literature (2019-2024)

إعداد

أروى عبد الله البشر

Arwa AlBishr

باحثة دكتوراه في تخصص أصول التربية قسم السياسات التربوية من جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.418588

استلام البحث: ٨ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١ / ٣ / ٢٠٢٥

البشر، أروى عبد الله (٢٠٢٥). الاتجاهات البحثية للقيم البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية: مراجعة منهجية للدراسات الأدبية (٢٠١٩-٢٠٢٤). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٧)، ٢١ – ٤٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

الاتجاهات البحثية للقيم البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية: مراجعة منهجية للدراسات الأدبية (٢٠١٩-٢٠٢٤)

المستخلص:

يشهد العالم تحديات بيئية متنامية، مثل تغير المناخ، والتصحر، وتلوث الموارد الطبيعية، مما يستدعي استجابة فعالة على جميع المستويات. يُعَدُّ التعليم في المؤسسات التعليمية النظامية وسيلةً جوهريةً لتنمية الوعي البيئي وترسيخ القيم البيئية لدى الأفراد. تهدف هذه الدراسة إلى مراجعة منهجية للدراسات المنشورة بين ٢٠١٩ و٢٠٢٤ حول الاتجاهات البحثية للقيم البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية، من خلال تحليل القيم البيئية الأكثر تناولًا، والاستراتيجيات المستخدمة لتعزيزها، والمراحل التعليمية التي شملتها الدراسات، والمتغيرات المرتبطة بها. شملت المراجعة ٢٢ دراسة باللغتين العربية والإنجليزية، تناولت مراحل تعليمية مختلفة، وركزت على متغيرات مثل الوعي البيئي، والسلوك البيئي، والمسؤولية البيئية . أظهرت النتائج أن قيم المحافظة على البيئة، وترشيد استهلاك الموارد، والقيم الأخلاقية كانت الأكثر تناولًا في الدراسات، وأن دمج القيم البيئية في المناهج، وتوظيف الأنشطة البيئية، والتعلم النشط من بين الاستراتيجيات الفعالة لتعزيز هذه القيم. كما كشفت الدراسة عن تفاوت الاهتمام بالقيم البيئية بين المراحل التعليمية، حيث حظيت المراحل العليا باهتمام أكبر مقارنة بالمراحل المبكرة. وأوصت الدراسة بتوسيع نطاق الأبحاث حول التعليم البيئي في جميع المراحل التعليمية، وتعزيز التكامل بين التعليم النظري والتطبيقي، وتطوير نماذج تعليمية شاملة تسهم في تحقيق الاستدامة البيئية بشكل أكثر فاعلية.

الكلمات المفتاحية: السلوك البيئي، الاستدامة، التربية البيئية، المسؤولية البيئية، الأخلاقيات البيئية.

Abstract:

The world faces growing environmental challenges, such as climate change, desertification, and resource pollution, requiring effective responses at all levels. Formal education plays a crucial role in fostering environmental awareness and values.This study conducts a systematic review of research on environmental values in formal educational institutions (2019–2024), analyzing the most addressed values, strategies for their promotion, educational stages covered, and related variables. The review

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

includes 22 studies in Arabic and English, focusing on environmental awareness, behavior, and responsibility.Findings indicate that environmental conservation, resource efficiency, and ethical values are the most studied. Effective strategies include curriculum integration, environmental activities, and active learning. The study also highlights greater emphasis on higher education compared to early education.It recommends expanding research on environmental education across all levels, strengthening the link between theory and practice, and developing comprehensive models for sustainable environmental education.

Keywords: Environmental education, environmental behavior, sustainability, environmental pedagogy, environmental responsibility, environmental ethics.

مقدمة:

يشهد العالم اليوم تحديات بيئية متنامية، تشمل تغير المناخ، وارتفاع درجات الحرارة، والتصحر، وتلوث الموارد الطبيعية، وانخفاض التنوع البيولوجي، والتي لا تقتصر آثارها على المستقبل البعيد، بل بدأت بالفعل في إحداث تحولات بيئية غير مسبوقة، مما يستدعي استجابات متكاملة على جميع المستويات. وقد بيّنت التقارير البيئية الحديثة خطورة هذه التغيرات، مثل تقرير المنظمة العالمية للأرصاد الجوية (WMO)، الذي أكد أن عام ٢٠٢٣ كان الأشد حرارة في التاريخ المسجل. كما أشار التقرير إلى تفاقم الظواهر الجوية القاسية، وارتفاع مستويات سطح البحر إلى معدلات تهدد المدن الساحلية، وتسارع ذوبان الجليد في القطبين، مما ينذر بكوارث بيئية خطيرة، تؤكد هذه التطورات أن التغير المناخي لم يعد مجرد قضية نظرية تُناقش في الأوساط العلمية، بل أصبح واقعًا ملموسًا يحمل تداعيات خطيرة على مستقبل البشرية والأنظمة البيئية على كوكب الأرض (المنظمة العالمية للأرصاد الجوية، ٢٠٢٤).

وقد أكدت العديد من المؤتمرات الدولية على أهمية تعزيز الاستدامة البيئية من خلال سياسات متكاملة، تتضمن التعليم والتوعية البيئية كأدوات فعّالة لضمان مستقبل أكثر استدامة. ومن بين هذه المؤتمرات، قمة الأمم المتحدة لتغير المناخ (COP28)، التي انعقدت في دبي، الإمارات العربية المتحدة، من ٣٠ نوفمبر إلى ١٢ ديسمبر ٢٠٢٣، حيث شهد المؤتمر إطلاق مبادرات وبرامج تهدف إلى تعزيز الوعي البيئي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لدى الطلاب، أبرزها مبادرة "التعليم الأخضر"، التي تسعى إلى دمج المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية وتعزيز دور التعليم في التصدي لتغير المناخ (وزارة التربية والتعليم – الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٢٣).

برز مجال التربية البيئية ليكون وسيلة في إحداث تغييرات إيجابية على مستوى الأفراد والمجتمعات، حيث يسهم في تنمية الوعي البيئي، وتعزيز المسؤولية المجتمعية، وتطوير مهارات التفكير النقدي تجاه القضايا البيئية. وقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو، ٢٠٢١) على أهمية التربية البيئية لتحقيق التنمية المستدامة، وذلك بالتأكيد على ضرورة دمجها في المناهج الدراسية لجميع البلدان بحلول عام ٢٠٢٥. جاء ذلك في تقريرها "التعلّم من أجل كوكبنا"، الذي كشف أن أكثر من نصف الخطط التعليمية وأطر المناهج في ٥٠ دولة لا تتطرق إلى مسألة تغير المناخ، بينما يتناول ١٩% فقط منها موضوع التنوع البيولوجي. وفي هذا الصدد، أوضحت المديرة العامة لليونسكو، أودري أزولاي، أن التعليم يجب أن يُعِدّ المتعلمين لمواجهة الأزمات البيئية، مؤكدةً ضرورة إدراج التعليم من أجل التنمية المستدامة في جميع البرامج التعليمية، لضمان بناء جيل أكثر وعيًا بقضايا الاستدامة وقادرًا على اتخاذ قرارات تدعم حماية البيئة.

وقد عرّف الاتحاد الدولي للحفاظ على الطبيعة والموارد الطبيعية (IUCN, 1970)التربية البيئية بأنها عملية تتضمن التعرف على القيم وتوضيح المفاهيم لتطوير المهارات والمواقف اللازمة لفهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان وبيئته، إلى جانب ممارسة اتخاذ القرارات وصياغة قواعد السلوك المتعلقة بقضايا الجودة البيئية. ومن هنا يتضح أن القيم البيئية جزءٌ أساسيٌ منها، حيث إنه على أساسها تُكتسب المهارات والمواقف اللازمة لفهم العلاقة المتبادلة بين الإنسان وبيئته، مما تجعل الفرد قادر على اتخاذ القرارات وصياغة القوانين المتعلقة بالبيئة السليمة الصالحة للعيش.

وانطلاقًا من أهمية القيم البيئية وارتباطها بالسلوك الإيجابي تجاه البيئة، فقد تناولت العديد من الدراسات موضوع القيم البيئية من أبعاد مختلفة، من أبرزها دراسة رياش وشويعل (٢٠١٤)، التي تناولت العلاقة بين الاتجاه نحو البيئة وممارسة السلوك البيئي المسؤول لدى طلبة الجامعة حيث أظهرت الدراسة أن الطلاب الذين يتمتعون بوعي بيئي عالٍ يمارسون سلوكيات بيئية أكثر مسؤولية، مما يعكس أهمية القيم البيئية في تشكيل الممارسات البيئية المستدامة، كما أكدت الدراسة على ضرورة تعزيز القيم البيئية من خلال المناهج التعليمية والأنشطة التوعوية، لضمان ترسيخ السلوك البيئي المسؤول لدى الأفراد والمجتمعات. وتتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة شبل (٢٠١٩)، التي أظهرت أن هناك علاقة وثيقة بين مستوى تبني القيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البيئية ومدى وعي الطلبة بسلوكياتهم تجاه البيئة، حيث أكدت أن الطلبة الذين يمتلكون قيمًا بيئية راسخة يكونون أكثر ميلًا لتبني ممارسات مسؤولة تقلل من التأثيرات السلبية على البيئة. وبذلك، تؤكد هذه الدراسات أن تعزيز القيم البيئية يسهم بشكل مباشر في تحسين السلوكيات البيئية للأفراد، مما يعزز من ممارسات الاستدامة البيئية ويسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وبناء على ذلك فقد أولت العديد من الدراسات اهتمامًا بتسليط الضوء على أهمية دمج القيم البيئية في المناهج الدراسية، فقد تناولت دراسة الشمراني (٢٠٢٢) مدى تضمين مفاهيم القيم البيئية في محتوى مقرر الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مما يعكس أهمية ربط التعليم الديني بالقيم البيئية لتعزيز السلوك المسؤول. كما بحثت دراسة المناصير وشحادة (٢٠٢٠) درجة توفر القيم البيئية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن من خلال دراسة تحليلية، بهدف تحديد مدى انعكاس المفاهيم البيئية في المناهج الدينية. أما دراسة الشقيرات والصبيحين (٢٠١٩)، فقد ركزت على درجة تضمين قيم التربية البيئية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن، حيث أكدت أهمية دمج هذه القيم في المناهج الوطنية لتعزيز المواطنة البيئية وتنمية المسؤولية البيئية لدى الطلاب. وتؤكد هذه الدراسات مجتمعةً على أهمية إدراج القيم البيئية في مختلف المقررات الدراسية، سواء الدينية أو الوطنية، لضمان بناء وعي بيئي متكامل يعزز من استدامة الموارد ويحافظ على البيئة للأجيال القادمة.

ولم يقتصر اهتمام الدراسات على تحليل مدى تضمين هذه القيم في الكتب المدرسية والمقررات الأكاديمية، بل امتد ليشمل البحث في الأساليب الفعالة لتعزيزها وتنميتها لدى الطلاب. فقد اتجهت العديد من الدراسات إلى استكشاف الاستراتيجيات التربوية والبرامج التعليمية التي تسهم في تعزيز القيم البيئية، وفي هذا الإطار، عمدت الباحثة إلى مراجعة الدراسات الأدبية التي تناولت القيم البيئية في التعليم، بهدف تحليل أبرز الاتجاهات البحثية والاستراتيجيات المستخدمة في هذا المجال. وقد شملت المراجعة الدراسات التي ركزت على تصميم البرامج التعليمية القائمة على التعليم الأخضر، وتطوير أساليب تدريس تدمج القيم البيئية في مختلف المقررات الدراسية، إضافةً إلى الدراسات التي بحثت في العلاقة بين تبني القيم البيئية والسلوك البيئي المسؤول .ومن خلال استعراض هذه الأدبيات، تسعى الباحثة إلى تقديم رؤية متكاملة حول كيفية تعزيز القيم البيئية في التعليم، ودورها في دعم الاستدامة البيئية، مما يسهم في بناء جيل واعٍ بقضايا البيئة وقادر على تبني ممارسات تعزز من حماية الموارد الطبيعية للأجيال القادمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة البحث:

في ظل التحديات البيئية التي يشهدها العالم اليوم أصبح من الضروري تعزيز القيم البيئية من خلال التعليم لضمان بناء أجيال أكثر وعيًا بقضايا الاستدامة، وأكثر قدرة على تبني ممارسات تحافظ على البيئة. وتؤكد التقارير الدولية أن الجهود المبذولة حتى الآن، رغم أهميتها، لا تزال غير كافية لمواجهة أزمة المناخ المتصاعدة، حيث تتطلب تحقيق تحولات جذرية وشاملة في مختلف القطاعات (United Nations, 2019, p. 48)وهنا يبرز دور التعليم كوسيلة أساسية لنشر الوعي البيئي، وتعزيز المسؤولية الفردية والمجتمعية، وتمكين الأفراد من اتخاذ قرارات مستدامة تدعم حماية الموارد البيئية.

ومع ذلك، يلاحظ وجود تباين في كيفية تناول القيم البيئية في التعليم ضمن الدراسات الأدبية المنشورة. تشير الدراسات السابقة إلى تنوع المناهج والاستراتيجيات المستخدمة، بالإضافة إلى اختلاف المتغيرات والمراحل التعليمية التي تم التركيز عليها، مما يجعل من الصعب تكوين صورة شاملة ومتكاملة حول الجهود المبذولة في هذا المجال.

وعليه، تبرز الحاجة إلى مراجعة منهجية للدراسات الأدبية المتعلقة بالقيم البيئية في التعليم خلال الفترة من ٢٠١٩ إلى ٢٠٢٤، بهدف استكشاف التوجهات البحثية السائدة، تحديد الفجوات المعرفية، وتقديم فهم متكامل حول كيفية تناول هذه القيم في العملية التعليمية.

ما تزال الجهود البحثية حول القيم البيئية في التعليم متفرقة وغير موحدة، مما يحدّ تطوير استراتيجيات فعالة لتعزيزها في مختلف المراحل التعليمية. من هنا، تسعى هذه الدراسة للإجابة على السؤال: ما الاتجاهات البحثية للقيم البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية في الدراسات الأدبية المختارة من عام ٢٠١٩ إلى ٢٠٢٤؟

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الرئيسي: ما الاتجاهات البحثية للقيم البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية في الدراسات الأدبية المختارة من عام ٢٠١٩ إلى ٢٠٢٤ ؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. ما هي أكثر القيم البيئية دراسة في الدراسات المختارة؟
٢. ما هي المراحل التعليمية التي ركزت عليها الدراسات المختارة؟
٣. ما المتغيرات الأخرى التي دُرست بالتزامن مع القيم البيئية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. ما هي الاستراتيجيات المقترحة لتعزيز القيم البيئية في الدراسات المختارة؟
٥. ما هي النتائج الرئيسية لتلك الدراسات فيما يتعلق بتعزيز القيم البيئية وتأثيرها على المتغيرات الأخرى؟

أهداف البحث

١. التعرف على القيم البيئية الأكثر دراسة في الدراسات المختارة.
٢. تحديد هي المراحل التعليمية التي ركزت عليها الدراسات المختارة.
٣. التعرف على المتغيرات الأخرى التي دُرست بالتزامن مع القيم البيئية.
٤. استعراض الاستراتيجيات المقترحة لتعزيز القيم البيئية في الدراسات المختارة
٥. تحليل النتائج الرئيسية للدراسات فيما يتعلق بتعزيز القيم البيئية وتأثيرها على المتغيرات الأخرى ذات الصلة.

أهمية الدراسة:

- تعالج الدراسة قضية بيئية وتعليمية حيوية تتمثل في تعزيز القيم البيئية من خلال التعليم.
- تركز على دور التعليم في بناء وعي بيئي مستدام لدى الأجيال القادمة، استجابة للتحديات البيئية العالمية.
- كما يؤمل أن تسهم الدراسة فيما يلي:
- تقديم رؤية متكاملة حول كيفية تناول القيم البيئية في الدراسات الأدبية خلال الفترة من ٢٠١٩ إلى ٢٠٢٤.
- سد الفجوات المعرفية المتعلقة بالاستراتيجيات والمناهج المستخدمة لتعزيز القيم البيئية.
- أن تكون مرجعًا مهمًا للباحثين وصانعي القرار التربوي لتطوير برامج تعليمية تُعزز السلوكيات الإيجابية تجاه البيئة.
- دعم الجهود المبذولة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال التركيز على التعليم كأداة للتغيير الإيجابي.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على تحليل القيم البيئية في التعليم من خلال مراجعة الدراسات الأدبية المنشورة بين عامي ٢٠١٩ و٢٠٢٤، المنشورة في المكتبة الرقمية السعودية (للدراسات العربية) و ERICوResearchGate للدراسات الأجنبية ومع التركيز على استراتيجيات تعزيز هذه القيم والمراحل التعليمية المستهدفة والموضوعات الدراسية ذات الصلة. كما تقتصر المراجعة على الدراسات الأكاديمية الميدانية، وتستبعد الدراسات النظرية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **مصطلحات البحث :**
- **القيم البيئية:**

عرف خلوفي (٢٠٢١) القيم البيئية بأنها:" مجموعة القواعد التي يتخذها الفرد للحكم على مدى صلاحية سلوكه تجاه البيئة ومكوناتها، والتي يختارها، ويوافق عليها، ويعتز بها، ويؤمن بها، ويلتزم بها في المواقف البيئية المختلفة."

وتعرفها الباحثة إجرائياً ابأنها مجموعة المبادئ والمعايير السلوكية والمعرفية التي تُغرس لدى الطلاب من رياض الأطفال إلى الجامعة لتعزيز الوعي البيئي والممارسات المستدامة لتشمل الإدراك الواعي للعلاقة بين الإنسان والبيئة، والالتزام بالسلوكيات البيئية الإيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة تجاه الموارد الطبيعية، يتم تنميتها عبر المناهج الدراسية، الأنشطة التربوية، والممارسات المدرسية، ويُقاس تحققها من خلال سلوك الطلبة البيئي ومدى وعيهم بالقضايا البيئية ومشاركتهم في المبادرات البيئية.

إجراءات المراجعة المنهجية:

عمدت الباحثة إلى تضييق نطاق المراجعة المنهجية للدراسات الأدبية المتعلقة بالقيم البيئية المتعلقة بالتعليم لتكون في الفترة (٢٠١٩- ٢٠٢٤) لعدة أسباب رئيسة أبرزها حداثة الأبحاث، والتطورات في السياسات التعليمية التي حدثت جراء التغيرات البيئية العالمية، فقد شهدت هذه الفترة تصاعدًا ملحوظًا في الاهتمام بالتعليم البيئي نتيجة الأزمات البيئية المتزايدة، أبرزها حرائق الأمازون التي حدثت عام ٢٠١٩ فقد تعرضت منطقة الأمازون والدول المجاورة لها لمستوى غير مسبوق من حرائق الغابات، حيث حُرق نحو ٤٧ مليون هكتار من الأراضي، مما أثار قلقًا عالميًا بسبب تأثيراتها البيئية الهائلة(Artes et al., 2020)، والفيضانات غير المسبوقة في غرب أوروبا عام ٢٠٢١ (United Nations, 2021)، والتي أبرزت أهمية توعية الأجيال القادمة بالقضايا البيئية. كما كانت هذه الأعوام حافلة بإصلاحات بيئية وسياسات تعليمية محورية، على سبيل المثال – لا الحصر- إطلاق مبادرة السعودية الخضراء عام ٢٠٢١ في المملكة العربية السعودية وإطلاق مبادرة التعليم الأخضر في الإمارات (وزارة التربية والتعليم – الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٢٣)، مما تسهم في تعزيز دمج مفاهيم الاستدامة في المناهج الدراسية، علاوة على ذلك، شهدت هذه الفترة تطورًا ملحوظًا في البحوث التربوية المتعلقة بالقيم البيئية، حيث سعت المؤسسات الأكاديمية إلى دراسة مدى تأثير تحديث المناهج التعليمية على وعي الطلاب البيئي .من هنا، فإن اختيار هذا النطاق الزمني يضمن مراجعة الدراسات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأحدث والأكثر ارتباطًا بالسياقات البيئية والتعليمية المعاصرة، مما يعزز دقة التحليل وإمكانية الاستفادة من نتائجه في تحسين السياسات التعليمية والتربوية ذات الصلة.

وقد اقتصرت الباحثة على الدراسات العربية المنشورة في المكتبة الرقمية السعودية في المنظومة، وأما الدراسات الأجنبية فلم تجد في المكتبة الرقمية السعودية لذا فقد تحصلت عليها من ERIC و ResearchGate وقد اعتمدت على الكلمات المفتاحية في البحث عن الدراسات (القيم البيئية- environmental values-ethics) واستبعدت الدراسات النظرية التي لم تعتمد على منهج في الدراسة. وفيما يلي الدراسات التي تحصلت عليها الباحثة ومجموعها ٢٢ دراسة كما هو موضح في الجدول (١).

الجدول (١) عدد الدراسات المختارة بحسب سنة النشر

سنة النشر	٢٠١٩	٢٠٢٠	٢٠٢١	٢٠٢٢	٢٠٢٣	٢٠٢٤
عدد الدراسات	٧	٣	١	٤	٤	٣
المجموع	٢٢ دراسة					

يُوضح الجدول (١) توزيع الدراسات التي تناولت القيم البيئية في التعليم وفقًا لسنة النشر خلال الفترة من ٢٠١٩ إلى ٢٠٢٤، حيث بلغ إجمالي عدد الدراسات المشمولة في المراجعة المنهجية ٢٢ دراسة.

يتبين مما سبق أن أكثر الدراسات المنشورة كانت في عام ٢٠١٩، حيث تم نشر ٧ دراسات، مما يعكس تركّز الاهتمام بهذا الموضوع في مستهل الفترة المدروسة.

إلا إنه لوحظ انخفاض في عدد الدراسات في السنوات التالية، حيث بلغ عددها ٣ دراسات في ٢٠٢٠ و١ فقط في ٢٠٢١، مما قد يعكس تراجع الاهتمام البحثي خلال تلك الفترة، وتفسر الباحثة هذا التراجع إلى تأثيرات الجائحة العالمية (كوفيد-١٩)، التي أثرت على الإنتاج العلمي في مختلف المجالات.

وقد عاد الاهتمام بالموضوع للارتفاع التدريجي في ٢٠٢٢ و٢٠٢٣، حيث تم نشر ٤ دراسات في كل عام، مما يشير إلى تجدد التركيز البحثي على القيم البيئية في التعليم.

وفي عام ٢٠٢٤ نُشرت٣ دراسات، مما يشير إلى استمرار الاهتمام، ولكنه لم يصل بعد إلى مستويات عام ٢٠١٩.

تستنتج الباحثة أن تفاوت أعداد الدراسات يشير إلى تقلبات في الاهتمام البحثي، مما يستدعي تحليل العوامل التي قد تكون أثرت على حجم الإنتاج العلمي في هذا المجال. كما أن الزيادة التدريجية في السنوات الأخيرة يعكس تنامي الاهتمام العالمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالاستدامة والتعليم البيئي، وهو ما يتماشى مع الجهود الدولية مثل أهداف التنمية المستدامة (SDGs) واتفاقيات المناخ الدولية.

التوزيع الجغرافي للدراسات المختارة:

وفيما يلي التوزيع الجغرافي للدراسي للدراسات المختارة المتعلقة في القيم البيئية في التعليم في الجدول (٢) مرتبة أبجديا حسب اسم المؤلف

المؤلف	سنة النشر	البلد
الشمراني وباوزير	٢٠٢٢	السعودية
عبد اللطيف وآخرون	٢٠٢١	مصر
شبل	٢٠١٩	السعودية
زمرد	٢٠٢٠	سوريا
المنقور والمنيف	٢٠١٩	السعودية
المناصير وشحادة	٢٠٢٠	الأردن
المالكي والعميري	٢٠٢٣	السعودية
الشناوي ونصر والباز	٢٠٢٠	مصر
عيسى ومحمد ورجب والجندي	٢٠١٩	مصر
مرسي	٢٠١٩	مصر
السيد وعبد الرازق	٢٠٢٣	مصر
الحضيف	٢٠١٩	السعودية
الجندي	٢٠٢٣	مصر
الشقيرات والصبحيين	٢٠١٩	الأردن
إسماعيل وعيسى	٢٠٢٣	مصر
Alabaş	٢٠١٩	تركيا
Alas & Korutürk	٢٠٢٤	تركيا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصين	٢٠٢٢	Alauya-Dica, Sutthikun, Cababat, Dayupay, Pham, & Oyebode
تركيا	٢٠٢٢	Tozdan& Keleş
تايلاند	٢٠٢٣	Praimee, Wongchantra, Junkaew, Ongon, Sookngam, Wongchantra, Phothibat,Bunnaen, & Sommala
ماليزيا	٢٠٢٢	Mahat, Norkhaidi, Saleh, Hashim, Nayan, Said, Matnoor& Hamid.
السعودية	٢٠٢٤	Imran, Al-Musharraf, &Abdellatif.

يعرض الجدول (٢) التوزيع الجغرافي للدراسات المختارة حول القيم البيئية في التعليم، حيث تم ترتيبها أبجديًا وفقًا لاسم المؤلف، وعند عند تحليل التوزيع الجغرافي يتضح أن غالبية الدراسات أجريت في الدول العربية، خصوصًا في المملكة العربية السعودية ومصر مما قد يعكس اهتمامًا متزايدًا بتعزيز القيم البيئية في المناهج التعليمية في هذه الدول.

ومن ناحية أخرى، يُلاحظ وجود عدد محدود من الدراسات من دول غير عربية مثل تركيا، ماليزيا، وتايلاند، مما يشير إلى تنوع في النهج البحثي نحو القيم البيئية في التعليم على المستوى الدولي، لكن مع تركيز أعلى في السياقات العربية.

هذا التوزيع الجغرافي يعكس التفاوت في الاهتمام البحثي بين المناطق المختلفة، حيث يبدو أن الدراسات العربية تركز على تحليل المناهج التعليمية، تأثير البرامج البيئية، وقياس وعي الطلبة البيئي، بينما تتناول الدراسات من الدول غير العربية التعليم القيمي، وأثر الأخلاقيات البيئية على سلوك الطلاب .وبالتالي، قد يكون من المفيد إجراء دراسات مقارنة بين الدول المختلفة لفهم التباينات في استراتيجيات التربية البيئية ومدى فعاليتها في تعزيز القيم البيئية لدى الطلبة.

وتفسر الباحثة زيادة عدد الدراسات العربية مقارنة بالدراسات الأجنبية، كون الدراسات العربية تظهر اهتمامًا واضحًا ومباشرًا بمفهوم "القيم البيئية"، حيث تداول استخدام المصطلح بشكل صريح ومتكرر في العناوين والمحتوى البحثي. ويتجلى ذلك في الدراسات التي تبحث في دمج القيم البيئية في المناهج الدراسية، وقياس وعي الطلاب بالقيم البيئية، وتأثير البرامج التعليمية على تنمية هذه القيم .وتُعد المملكة العربية السعودية ومصر من الدول التي ركزت بشكل كبير على هذا الجانب في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البحث التربوي، مما يعكس اهتمام المؤسسات التعليمية في العالم العربي بترسيخ مفهوم القيم البيئية ضمن المناهج والسياسات التربوية.

في حين الدراسات الأجنبية، لا تُستخدم مصطلح "القيم البيئية "بنفس الطريقة المباشرة في الدراسات الأجنبية، وإنما يتم تناول الموضوع من خلال مفاهيم أخرى مثل "الأخلاقيات البيئية (Environmental Ethics) "أو "المسؤولية البيئية " (Environmental Responsibility).وتظهر هذه المصطلحات في دراسات تتناول التربية البيئية من منظور أخلاقي، وتأثير التعليم القيمي على وعي وسلوك الطلاب البيئي، ودور المناهج في تعزيز الشعور بالمسؤولية البيئية .وهذا يشير إلى أن الدراسات الغربية تركز على الإطار الأخلاقي والفلسفي في معالجة القضايا البيئية، أكثر من كونها تبحث في القيم البيئية كمفهوم تربوي مباشر كما هو الحال في الدراسات العربية.

هذا التباين في المصطلحات والتوجهات البحثية يعكس اختلافًا في كيفية تناول موضوع القيم البيئية بين السياقات البحثية العربية والأجنبية. في العالم العربي، يبدو أن التركيز منصب على توجيه العملية التعليمية نحو تعزيز القيم البيئية كهدف تربوي صريح، بينما في الدراسات الأجنبية، يتم تناول الموضوع من منظور أوسع يشمل الأخلاقيات البيئية والمسؤولية المجتمعية، مما يعكس نهجًا أكثر شمولية للارتباط بين القيم البيئية والتصرفات الأخلاقية المرتبطة بها.

نتائج المراجعة المنهجية:

الإجابة عن السؤال الأول: ما هي أكثر القيم البيئية دراسة في الدراسات المختارة؟

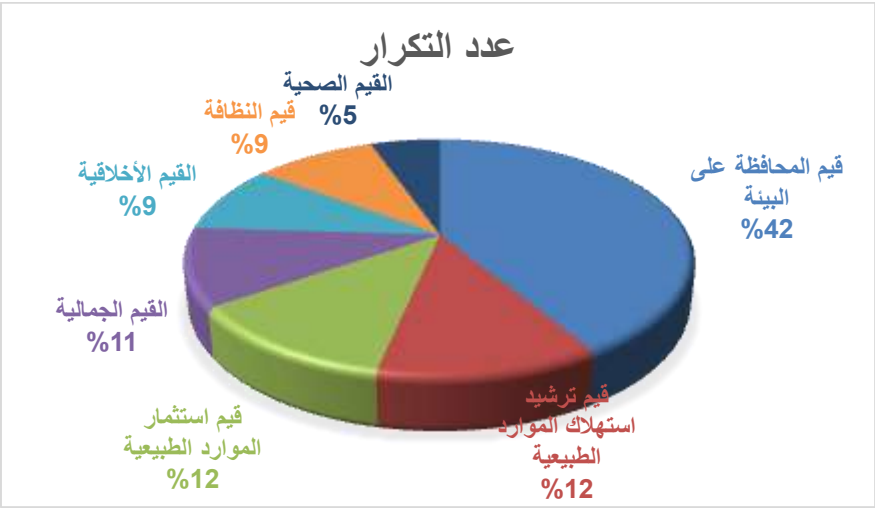
يوضح الجدول والشكل (٢) أكثر القيم البيئية دراسة في الدراسات المختارة، حيث صُنّفت وفقًا لعدد مرات التكرار في الدراسات التي تناولت القيم البيئية في المؤسسات التعليمية النظامية. ويشير توزيع القيم البيئية إلى مدى التركيز البحثي على بعض القيم مقارنة بغيرها، مما يعكس أولويات الباحثين والاتجاهات البحثية في المجال.

وتجدر الإشارة إلى أنه ليست كل القيم تأتي بمسماها كما في الجدول فإنه على سبيل المثال ما أتى بلفظ الحماية صنفته الباحثة تحت قيم المحافظة على البيئة وما أتى بلفظ قيمة الاحترام المسؤولية صنفته الباحثة تحت القيم الأخلاقية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٢) القيم البيئية بحسب التكرار

القيمة	قيم المحافظة على البيئة	قيم ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية	قيم استثمار الموارد الطبيعية	القيم الجمالية	القيم الأخلاقية	قيم النظافة	القيم الصحية
عدد التكرار	٣١	٩	٩	٨	٧	٧	٤



الشكل (٢) القيم البيئية بحسب التكرار

يوضح الجدول (٢) أن قيمة المحافظة على البيئة جاءت في المرتبة الأولى بواقع ٣١ تكرارًا، مما يدل على الاهتمام الكبير بترسيخ هذه القيمة الأساسية في التربية البيئية.

في حين جاءت قيم ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية وقيم استثمار الموارد الطبيعية في المرتبة الثانية حيث حصل كل منهما على ٩ تكرارات، مما يعكس وعيًا متزايدًا بأهمية الاستخدام المستدام للموارد.

أما القيم الجمالية حصلت على المرتبة الثالثة بواقع ٨ تكرارات وهذا يشير إلى اهتمام الأبحاث بتقدير الجمال البيئي كجزء من الوعي البيئي العام.

وجاءت القيم الأخلاقية وقيم النظافة في المرتبة الرابعة متساوية بعدد ٧ تكرارات لكل منهما، مما يبرز العلاقة بين الأخلاق والسلوك البيئي المسؤول.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما القيم الصحية جاءت في المرتبة الأخيرة فقد كانت الأقل تناولًا في الدراسات المختارة، حيث ظهرت في ٤ دراسات فقط، مما يشير إلى وجود فجوة بحثية تستدعي مزيدًا من الاهتمام، لا سيما مع تزايد القضايا البيئية المتعلقة بالصحة العامة.

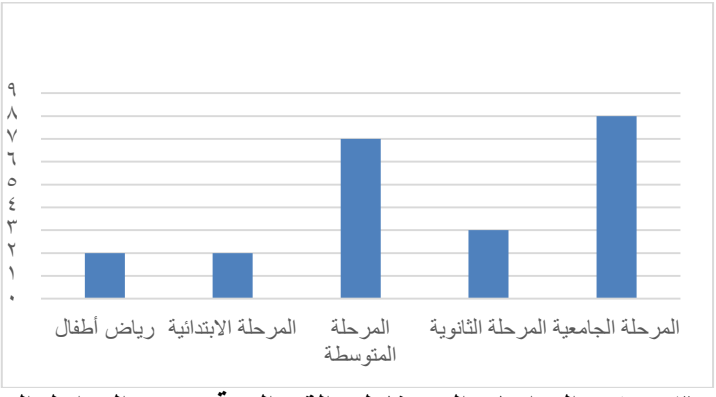
تستنتج الباحثة مما سبق أن التركيز البحثي الأكبر كان على القيم الأساسية مثل المحافظة على البيئة وترشيد الموارد، مما يعكس تزايد الوعي البيئي بضرورة تبني ممارسات مستدامة، وأن انخفاض تناول القيم الصحية قد يشير إلى الحاجة لتعزيز الدراسات التي تربط بين الصحة العامة والاستدامة البيئية، خصوصًا في ظل التغيرات المناخية وتأثيرها على الصحة.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما هي المراحل التعليمية التي ركزت عليها الدراسات المختارة؟

يعرض الجدول والشكل (٣) توزيع الدراسات التي تناولت القيم البيئية في التعليم وفقًا للمراحل التعليمية، حيث يوضح مدى تركيز البحث على كل مرحلة تعليمية من حيث عدد الدراسات التي تناولتها.

الجدول (٣) توزيع الدراسات التي تناولت القيم البيئة بحسب المراحل التعليمية

المرحلة التعليمية	رياض أطفال	المرحلة الابتدائية	المرحلة المتوسطة	المرحلة الثانوية	المرحلة الجامعية
عدد الدراسات	٢	٢	٧	٣	٨



الشكل (٣) توزيع الدراسات التي تناولت القيم البيئة بحسب المراحل التعليمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح مما سبق أن المرحلة الجامعية قد جاءت في المرتبة الأولى بواقع (٨ دراسات) وهي دراسة شبل (٢٠١٩)، ودراسة عيسى وإسماعيل (٢٠٢٣)، ودراسة الحضيف (٢٠١٩)، ودراسة الشناوي والباز (٢٠٢٠)، ودراسة المنقور والمنيف (٢٠١٩)، ودراسة زمرد (٢٠٢٠)، ودراسة ألايا-ديكا وآخرون (Alauya-Dica et al., 2022)، ودراسة برايمي وآخرون .(Praimee et al., 2023) مما يعكس اهتمام الباحثين بتعزيز القيم البيئية لدى طلاب التعليم العالي، نظرًا لقدرتهم الأكبر على استيعاب المفاهيم البيئية واتخاذ قرارات مسؤولة تجاه الاستدامة البيئية.

تأتي المرحلة المتوسطة في المرتبة الثانية (٧ دراسات) كما في دراسة الشمراني وباوزير (٢٠٢٢)، ودراسة الشقيرات والصبيحين (٢٠١٩)، ودراسة عبد اللطيف وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة المالكي والعميري (٢٠٢٣)، ودراسة المناصير وشحادة (٢٠٢٠)، ودراسة توزدان وكليش(Tozdan & Keleş, 2022) ، ودراسة ألاس وكوروتورك(Alas & Korutürk, 2024) ، مما يشير إلى إدراك الباحثين لأهمية هذه المرحلة في تشكيل وعي الطلاب البيئي، حيث يكونون في مرحلة انتقالية نحو النضج المعرفي والسلوكي.

أما المرحلة الثانوية فقد جاءت في المرتبة الثالثة بواقع (٣ دراسات) كما في دراسة مرسي (٢٠١٩)، ودراسة ماهات وآخرين(Mahat et al., 2022) ، ودراسة عمران وآخرين .(Imran et al., 2024) فقد حظيت باهتمام أقل مقارنة بالمرحلة المتوسطة، مما قد يعكس وجود فجوة بحثية تحتاج إلى مزيد من الدراسات لاستكشاف كيفية تعزيز القيم البيئية في هذه الفئة العمرية.

في حين جاءت المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال في المرتبة الأخيرة بواقع دراستين لكل منهما، حيث طُبقت دراسة السيد وعبد الرزاق (٢٠٢٣)، ودراسة ألباش (Alabaş, 2019) على المرحلة الابتدائية، في حين طُبقت دراسة الجندي وآخرين (٢٠١٩)، ودراسة الجندي (٢٠٢٣) على رياض الأطفال. وتفسر الباحثة قلة الدراسات التي ركزت على هذه الفئات بأنها قد تعكس تحديات البحث في هذا المجال، مثل صعوبة قياس استيعاب الأطفال للقيم البيئية، أو ضعف دمج هذه القيم في المناهج الخاصة بهم.

وتستنتج الباحثة من هذه النتائج أن هناك اتجاهًا واضحًا نحو تركيز الدراسات على الفئات العمرية الأكبر سنًا، في حين لا تزال المراحل الدراسية المبكرة بحاجة إلى مزيد من الاهتمام البحثي لتعزيز القيم البيئية منذ سن مبكر، وعليه تعكس النتائج تفاوتًا ملحوظًا في اهتمام الدراسات بالمراحل التعليمية المختلفة، مما يستدعي اتباع نهج متكامل ومتوازن يضمن دمج القيم البيئية في المناهج التربوية بجميع المراحل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسية، فالتربية البيئية لا ينبغي أن تقتصر على فئة عمرية معينة، بل يجب أن تكون عملية مستمرة ومتدرجة، تُبنى على أسس معرفية تتناسب مع مستوى إدراك كل مرحلة، لتحقيق أثر مستدام في الوعي البيئي وتعزيز السلوكيات البيئية المسؤولة على المدى الطويل.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما هي الاستراتيجيات المقترحة لتعزيز القيم البيئية في الدراسات المختارة؟

عند تحليل الدراسات المختارة يتبيّن أن بعضها لم يتناول استراتيجيات واضحة لتعزيز القيم البيئية، إذ ركزت بعض الدراسات على الدراسات الوصفية التي هدفت إلى قياس مستوى القيم البيئية لدى الطلبة دون التطرق إلى آليات محددة لتعزيزها. أما الدراسات التي تناولت استراتيجيات لتعزيز هذه القيم، فقد اعتمدت على أساليب متنوعة ويمكن تصنيفها إلى محورين رئيسين وهي على النحو الآتي:

١. استراتيجيات التدريس:

- التدريس الاستراتيجي كما ذكرته دراسة عيسى وإسماعيل (٢٠٢٣) والذي يهدف إلى تعزيز القيم البيئية والتفكير المستقبلي من خلال تطبيق استراتيجيات تدريس تعتمد على التخطيط المسبق والتوجيه المنهجي، مما يتيح للطلاب استكشاف المشكلات البيئية وحلها بطرق منهجية.
- التعلم النشط وذلك من خلال تطبيق برامج قائمة على التعلم النشط في مرحلة الطفولة المبكرة لتعزيز القيم البيئية، حيث يتيح هذا النهج مشاركة الأطفال في أنشطة تحفيزية مثل التجارب العلمية والمشاريع التفاعلية، مما يسهم في تنمية وعيهم البيئي كما في دراسة الجندي (٢٠٢٣).
- التعليم الأخضر من خلال استخدام برنامج تعليمي قائم على التعليم الأخضر في تدريس العلوم، مما يعزز فهم الطلاب للبيئة من خلال ممارسات بيئية عملية كما في دراسة عبد اللطيف وآخرين (٢٠٢١).
- المعسكرات البيئية والأنشطة التدريبية من خلال تنفيذ المعسكرات البيئية والأنشطة التدريبية كمكون أساسي لتعزيز القيم البيئية، حيث يوفر هذا النهج بيئة تعليمية عملية تمكن الطلاب من تطبيق المفاهيم البيئية في الواقع كما في دراسة ودراسة برايمي وآخرون(Praimee et al., 2023) .
- استخدام التكنولوجيا في تنمية القيم البيئية، حيث أوضحت دراسة الجندي وآخرون (٢٠١٩) دور المتاحف الافتراضية في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة، إذ يساهم هذا الأسلوب في توفير بيئة تعليمية تفاعلية تحاكي الواقع البيئي، مما يعزز من إدراك الأطفال للمفاهيم البيئية بطريقة محفزة ومباشرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تعليم القيم البيئية من خلال الأنشطة الصفية من خلال تطبيق الأنشطة القرائية، المسابقات، والتجارب العملية كاستراتيجيات تفاعلية تعزز تعلم القيم البيئية، حيث شجعت هذه الأساليب الطلاب على الاستكشاف والتطبيق العملي، مما أسهم في تطوير فهم أعمق للقضايا البيئية وتحفيز السلوكيات البيئية الإيجابية كما في دراسة ألاس وكوروتورك (**Alas & Korutürk, 2024**).

٢ .دمج القيم البيئية في المناهج والمقررات الدراسية:

تناولت دراسة المناصير وشحادة (٢٠٢٠) ودراسة الشقيرات والصبحيين (٢٠١٩) مدى تضمين القيم البيئية في الكتب المدرسية، مما يبرز أهمية تكامل هذه القيم في المواد الدراسية المختلفة، مثل التربية الإسلامية والتربية الوطنية، لضمان وصول الطلاب إليها بطرق منهجية تسهم في تعزيز وعيهم البيئي.

أما فيما يتعلق بإدخال موضوعات الاستدامة البيئية في المناهج، فقد عمل عمران وآخرين (Imran et al., (2024على تصميم مشاريع تعليمية مرتبطة بالاستدامة البيئية ودمجها في المناهج الدراسية، إلى جانب تنظيم رحلات ميدانية وجلسات نقاشية حول القضايا البيئية، مما يعزز ارتباط الطلاب بالمفاهيم البيئية في سياقات واقعية تدعم تعلمهم التجريبي.

وفي إطار تصميم مناهج تستند إلى التفكير المستقبلي، قدمت مرسى (٢٠١٩) مقترحات لتطوير مناهج الجغرافيا بحيث تدمج مهارات التفكير المستقبلي مع القيم البيئية، مما يساعد الطلاب على استشراف التحديات البيئية المستقبلية واستكشاف حلول مبتكرة لمعالجتها.

أما في دراسة ألباش (Alabaş, 2019) فقد بيّن أهمية استخدام النصوص الأدبية (السردية والشعرية) في تعزيز القيم البيئية من خلال دمج النصوص السردية والشعرية ضمن المواد الدراسية، مثل الأخلاق والقراءة، بهدف ترسيخ الوعي البيئي وتعزيز الفهم العميق للقضايا البيئية بطريقة تتناسب مع الخلفيات الثقافية للطلبة.

تستنتج الباحثة من هذه النتائج أن تناول القيم البيئية في الدراسات المختارة لم يكن متكاملًا في جميع الأبحاث، حيث ركزت بعض الدراسات على تحليل مستوى القيم البيئية لدى الطلاب دون تقديم استراتيجيات واضحة لتعزيزها، بينما اعتمدت دراسات أخرى على نهج تطبيقي تمثل في مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن تصنيفها إلى استراتيجيات التدريس ودمج القيم البيئية في المناهج الدراسية.

كما تعكس هذه النتائج تباينًا في توجهات البحث العلمي حول كيفية تعزيز القيم البيئية، فمن جهة، يظهر أن استراتيجيات التدريس ركزت على أساليب مباشرة مثل التدريس الاستراتيجي، التعلم النشط، التعليم الأخضر، والمعسكرات البيئية، وجميعها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعتمد على الممارسة والتطبيق العملي كوسيلة لترسيخ القيم البيئية لدى الطلاب. ومن جهة أخرى، سلطت بعض الدراسات الضوء على أهمية إدماج القيم البيئية في المناهج الدراسية، وذلك من خلال تحليل مدى تضمينها في الكتب المدرسية، أو من خلال إدخال موضوعات الاستدامة البيئية في المناهج وربطها بالواقع التعليمي، كما في اقتراح تصميم مناهج تستند إلى التفكير المستقبلي **أو** استخدام الأدب كأداة لتعزيز القيم البيئية.

وعلى الرغم من أن هذه الاستراتيجيات تُظهر تنوعًا في طرق تعزيز القيم البيئية، إلا أن هناك فجوات بحثية تبرز في بعض الجوانب، مثل الحاجة إلى تكامل أكبر بين التدريس المباشر والمناهج الدراسية لضمان وصول القيم البيئية إلى جميع الفئات العمرية بطرق فعالة. كما يتضح أن بعض المراحل التعليمية، خصوصًا مرحلة الطفولة المبكرة، لم تحظَ بالقدر الكافي من الدراسات التطبيقية التي تتناول كيفية غرس القيم البيئية في هذه الفئة العمرية.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما هي المتغيرات الأخرى التي تمت دراستها بالتزامن مع القيم البيئية؟

تنوعت الدراسات التي ركزت على القيم البيئية، حيث اهتمت بعضها بالمناهج الدراسية كعنصر أساسي في تعزيز هذه القيم. تناولت دراسة الشمراني وباوزير (٢٠٢٢) مدى تضمين مفاهيم القيم البيئية في محتوى مقرر الفقه للمرحلة المتوسطة في السعودية، مشيرة إلى دور المناهج الدراسية في تعزيز الوعي البيئي. ومن جانب آخر ركزت دراسة المناصير وشحادة (٢٠١٩) على تحليل درجة توفر القيم البيئية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا، مما يؤكد أهمية المناهج الدراسية في بناء القيم البيئية لدى الطلاب. كما قدمت دراسة مرسي (٢٠١٩) تصورًا مقترحًا لمنهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي بهدف تعزيز التفكير المستقبلي والقيم البيئية.

ركزت بعض الدراسات في سياق آخر على المسؤولية البيئية كمتغير مهم يرتبط بالقيم البيئية. تناولت دراسة شبل (٢٠١٩) العلاقة بين القيم البيئية والسلوك البيئي من خلال المسؤولية البيئية للمستهلك كمتغير وسيط، مستهدفة طلاب الكلية التقنية بالرياض. بينما ركزت دراسة ماهات وآخرون (**Mahat et al., 2022**) على بناء مسؤولية الأخلاقيات البيئية لدى طلاب المدارس الثانوية، مسلطة الضوء على أهمية هذا الجانب لتحقيق التنمية المستدامة.

أيضًا التقنية كانت محورًا مهمًا في تعزيز القيم البيئية، حيث تناولت دراسة الجندي وآخرين (٢٠١٩) دور المتحف الافتراضي في تنمية القيم البيئية لدى أطفال الروضة، مشيرة إلى أهمية التكنولوجيا التفاعلية في غرس الوعي البيئي منذ الصغر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما عيسى وإسماعيل (٢٠٢٣)، فقد سلطت الضوء على فعالية التدريس الاستراتيجي باستخدام أدوات تعليمية تكنولوجية لتنمية القيم البيئية والتفكير المستقبلي لدى طالبات الخدمة الاجتماعية.

أما التعليم القيمي، فقد كان محط اهتمام عدد من الدراسات التي استكشفت تأثيره في تشكيل الوعي والسلوك البيئي المستدام. تناولت ودراسة ألاس وكوروتورك (**Alas & Korutürk, 2024**)، تأثير التعليم القيمي على الوعي البيئي المستدام والسلوك بين طلاب الصف الثامن، مؤكدة أهمية التعليم القيمي في تعزيز السلوكيات البيئية الإيجابية. كما أكدت دراسة عمران وآخرين (**Imran et al., 2024**) على دور التعليم البيئي في بناء القيم والمواقف المستدامة لدى الطلاب، مشددة على أهمية التعليم كأداة لتعزيز التنمية المستدامة.

من جهة أخرى، ركزت بعض الدراسات على مراحل التعليم المختلفة كعامل مؤثر في تعزيز القيم البيئية. استعرضت دراسة السيد وعبد الرزاق (٢٠٢٣) دور مدارس الفصل الواحد في تنمية القيم البيئية لدى التلاميذ، مشيرة إلى أهمية دور المدرسة في تحقيق الأهداف البيئية. بينما تناولت دراسة زمرد (٢٠٢٠) القيم البيئية لدى طلبة الجامعة وفقًا لمتغيرات مثل العمر، الجنس، والتخصص الدراسي.

أما الدراسات التي ركزت على الاستراتيجيات التعليمية، فقد تناولت دراسة الجندي (٢٠٢٣) فعالية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية القيم البيئية لدى أطفال الروضة، مما يبرز أهمية استخدام استراتيجيات تعليمية مبتكرة. وبالمثل، استهدفت دراسة الشناوي والباز (٢٠٢٠) تقييم فعالية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء لتعزيز القيم البيئية لدى الطلاب المعلمين.

تشير هذه الدراسات إلى أن القيم البيئية ترتبط بمجموعة متنوعة من العوامل مثل المناهج الدراسية، المسؤولية البيئية، التكنولوجيا، التعليم القيمي، والاستراتيجيات التعليمية، مما يبرز أهمية التعليم بمختلف مراحله وأدواته في تعزيز الوعي البيئي والسلوك المستدام.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما هي النتائج الرئيسية لتلك الدراسات فيما يتعلق بتعزيز القيم البيئية وتأثيرها على المتغيرات الأخرى؟

تشير الدراسات المختارة إلى أن تعزيز القيم البيئية يتأثر بعدة عوامل رئيسية، من بينها المناهج الدراسية، المسؤولية البيئية، التكنولوجيا في التعليم، والتعليم القيمي. تؤدي هذه العوامل دورًا أساسيًا في تشكيل السلوكيات البيئية المستدامة لدى الأفراد، حيث يتضح من نتائج الدراسات أن المناهج الدراسية تمثل إحدى الركائز المهمة في تعزيز الوعي البيئي. فقد أكدت دراسة الشمراني وباوزير (٢٠٢٢) أهمية دمج القيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البيئية في مقررات الفقه، مما يعكس دور المناهج الدينية في ترسيخ هذه القيم لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة. كما تناولت دراسة المناصير وشحادة (٢٠٢٠) تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا التي تقابل المرحلة المتوسطة، مشيرة إلى إمكاناتها في تعزيز الوعي البيئي لدى الطلبة، في حين اقترحت دراسة مرسي (٢٠١٩) تطوير مناهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية لتشمل التفكير المستقبلي والقيم البيئية، مما يسهم في ترسيخ مفهوم الاستدامة البيئية لدى الطلبة.

إلى جانب ذلك، تؤثر المسؤولية البيئية بشكل مباشر في السلوك البيئي للأفراد، حيث أظهرت دراسة شبل (٢٠١٩) أن المسؤولية البيئية كانت متغيرًا وسيطًا بين القيم البيئية والسلوك البيئي المسؤول، مما يعكس الحاجة إلى تعزيز هذه القيم لتشجيع الممارسات البيئية الإيجابية. وأكدت دراسة ماهات وآخرون (Mahat et al., 2022) أهمية الأخلاقيات البيئية في بناء المسؤولية البيئية لدى طلاب المدارس الثانوية، مما يشير إلى ضرورة تضمين هذه المفاهيم في المناهج التعليمية والأنشطة التربوية.

أما فيما يخص التقنية في التربية البيئية، فقد أوضحت دراسة الجندي وآخرون (٢٠١٩) أن المتاحف الافتراضية توفر بيئة تعليمية تفاعلية تساعد على تعزيز القيم البيئية لدى أطفال الروضة، مما يعزز وعيهم بالقضايا البيئية بطرق مبتكرة. كما بحثت دراسة عيسى وإسماعيل (٢٠٢٣) تأثير استخدام استراتيجيات تكنولوجية متقدمة في تعليم الخدمة الاجتماعية لتعزيز القيم البيئية والتفكير المستقبلي، مما يبرز أهمية تبني الحلول التقنية في تعزيز الوعي البيئي.

من جانب آخر، تؤدي القيم التربوية دورًا مهمًا في تشكيل وعي الأفراد تجاه البيئة، حيث أظهرت دراسة ألاس وكوروتورك (**Alas & Korutürk, 2024**)، أن التعليم القيمي يسهم في تعزيز الوعي البيئي المستدام والسلوكيات البيئية الإيجابية، مما يبرز ضرورة غرس القيم البيئية في وقت مبكر عبر المناهج الدراسية. كما تناولت دراسة عمران وآخرين (**Imran et al., 2024**) أثر التعليم البيئي في تشكيل القيم المستدامة، موضحة أن التعليم يمثل أحد الركائز الأساسية لتحقيق التنمية المستدامة من خلال تعزيز مفاهيم المسؤولية البيئية والسلوك المستدام.

إضافة إلى ذلك، تختلف القيم البيئية وتأثيرها باختلاف المراحل التعليمية، حيث ركزت دراسة السيد وعبد الرزاق (٢٠٢٣) على دور مدارس الفصل الواحد في تعزيز القيم البيئية لدى التلاميذ، مشيرة إلى أن البيئات التعليمية الصغيرة تتيح فرصًا أكبر لترسيخ هذه القيم مقارنة بالمدارس الكبرى. كما بحثت دراسة زمرد (٢٠٢٠)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القيم البيئية لدى طلاب الجامعات، حيث تناولت تأثير متغيرات مثل العمر والجنس في تبني القيم البيئية، مما يعكس أهمية العوامل الديموغرافية في تعزيز الوعي البيئي.

وفيما يتعلق باستراتيجيات التعليم، أظهرت دراسة الجندي (٢٠٢٣) أن التعلم النشط يسهم في تعزيز القيم البيئية لدى أطفال الروضة، مما يؤكد أهمية الأساليب التفاعلية في تنمية الوعي البيئي منذ الصغر. كما اقترحت دراسة الشناوي والباز (٢٠٢٠) برنامجًا تعليميًا في الكيمياء الخضراء لتنمية القيم البيئية، مما يشير إلى إمكانية استخدام المناهج العلمية لتعريف الطلاب بممارسات بيئية مستدامة.

وبناء على ما سبق فإن تعزيز القيم البيئية في المؤسسات التعليمية يتطلب تكاملًا بين المناهج الدراسية، والتقنيات الحديثة، والتعليم القيمي، والمسؤولية البيئية. كما أن تفاوت تناول القيم البيئية بين المراحل التعليمية يستدعي تطوير استراتيجيات تربوية تتناسب مع كل مرحلة عمرية، لضمان تحقيق أثر مستدام وتعزيز الوعي البيئي بشكل متكامل.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بالتالي:

- إجراء دراسات تحليلية مقارنة بين السياقات العربية والدولية لفهم تأثير التربية البيئية على السلوكيات البيئية.
- تطوير أطر تعليمية متكاملة تجمع بين القيم البيئية المباشرة والرؤية الأخلاقية لتعزيز الاستدامة عالميًا.
- توسيع الأبحاث حول تنمية القيم البيئية لدى الأطفال في رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية.
- معالجة الفجوة البحثية في التعليم المبكر لتعزيز الوعي البيئي منذ الصغر.
- زيادة الدراسات حول دور التعليم الثانوي في تشكيل السلوك البيئي المسؤول.
- تقييم فعالية البرامج البيئية المختلفة وفقًا للعمر ومستوى الإدراك.
- تطوير مناهج تستهدف جميع المراحل التعليمية لضمان استمرارية بناء القيم البيئية.
- تنفيذ دراسات تجريبية لقياس فعالية الاستراتيجيات البيئية في تحسين السلوكيات المستدامة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

باجابر، سميرة .(٢٠٢٠) .المنهج الإسلامي في إرساء قيم التربية البيئية وتطبيقاتها في المؤسسات التعليمية: النظافة أنموذجًا .مجلة كلية التربية، (٤) ٣٦، ٥٧-٨٦.

الجندي، إكرام .(٢٠٢٣) .فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية بعض القيم البيئية لدى طفل الروضة .مجلة الطفولة والتربية، (١)٥٣، ٧٥-١١٣.

الحضيف، فهد .(٢٠١٩) .القيم البيئية لدى طلاب التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة القصيم وعلاقتها بمستوى التدين .مجلة كلية التربية، (٩)٣٥، ٥٧٨-٦٠٦.

خلوفي، محمد. (٢٠٢١). القيم البيئية غايات وأهداف التربية. *مجلة الإنسانية والعلوم الاجتماعية*. ٧(١)، ٢٦٣- ٢٧٣.

رياش، سعيد، وشويعل، يزيد .(٢٠٢٤) .الاتجاه نحو البيئة وعلاقته بممارسة السلوك البيئي المسؤول: دراسة ميدانية على طلبة الجامعة .دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢(١٤)، ٤٩٤-٥٢٤.

زمرد، أميرة، وشريبة، بشرى .(٢٠٢٠) .القيم البيئية المتوافرة لدى طلبة الجامعة وفق بعض المتغيرات: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين .مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، ٣(٤٢)، ١١-٢٨.

السيد، وائل، وعبد الرازق، فاطمة، وعباد، عزة .(٢٠٢٣) .دور مدارس الفصل الواحد في تنمية القيم البيئية لدى تلاميذها .مجلة بحوث، (٣)١٠، ١٧٨-١٩٤.

شبل، محمد أحمد إسماعيل .(٢٠١٩) .المسؤولية البيئية للمستهلك كمتغير وسيط بين القيم البيئية والسلوك البيئي لطلاب الكلية التقنية بالرياض: دراسة نظرية تطبيقية .مجلة الدراسات التجارية المعاصرة، ٨، ٨٦-١١٠.

الشقيرات، غازي، والصبحيين، عيد .(٢٠١٩) .*درجة تضمين قيم التربية البيئية في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية المتوسطة في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة الحسين بن طلال.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشمراني، خالد، وباوزير، عادل .(٢٠٢٢) .مدى تضمين مفاهيم القيم البيئية في محتوى مقرر الفقه للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٢، ٣٢٩-٢٦٠.

الشناوي، تانيس، ونصر، ريحاب، والباز، مروة .(٢٠٢٠) .فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء في تنمية القيم البيئية لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء .مجلة كلية التربية، ٣٠، ٢١١-٢٦١.

عبد اللطيف، مها، وراشد، علي، وحسانين، أماني .(٢٠٢١) .فاعلية برنامج في العلوم قائم على التعليم الأخضر لتنمية القيم البيئية لتلاميذ المرحلة الإعدادية .دراسات تربوية واجتماعية، (١١)٢٧، ٧٩-١٠٨.

عيسى، ماجد، وإسماعيل، محمد .(٢٠٢٣) .فعالية التدريس الاستراتيجي في تنمية القيم البيئية والتفكير المستقبلي لدى طالبات الخدمة الاجتماعية .المجلة التربوية، ١٠٩، ٣٠٣-٣٤٣.

عيسى، محمد، ومحمد، نادية، والجندي، آيات .(٢٠١٩) .توظيف المتحف الافتراضي في تنمية القيم البيئية لدى طفل الروضة .مجلة كلية رياض الأطفال، ١٤،٨١-١٤٣.

المالكي، وفاء، والعميري، فهد .(٢٠٢٣) .تنمية قيم المواطنة البيئية ومهاراتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة نوعية .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (٤)٣١، ٦٦٥-٦٨٥.

مرسى، هبة .(٢٠١٩) .تصور مقترح لمنهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي والقيم البيئية .مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ١٠٨، ١-٧٢.

المناصير، باسل، وشحادة، فواز .(٢٠٢٠) .درجة توفر القيم البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن: دراسة تحليلية .مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (١) ٣٤، ١٨٧-٢١٤.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة [اليونسكو]. (٢٠٢١، مايو ١٤) .التعلّم من أجل كوكبنا: تحويل التربية البيئية إلى مكون أساسي في المناهج الدراسية لجميع البلدان بحلول عام ٢٠٢٥. استرجعت في ١٩ يناير ٢٠٢٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://www.unesco.org/ar/articles/alywnskw-ththw-ly-thwyl-altrbyt-albyyyt-aly-mkwn-asasy-fy-almnahj-aldrasyt-ljmy-albldan-bhlwl-am

المنظمة العالمية للأرصاد الجوية .(٢٠٢٤، مارس ١٩) .*مؤشرات تغير المناخ بلغت مستويات قياسية في عام ٢٠٢٣* .المنظمة العالمية للأرصاد الجوية . استرجعت من:

https://wmo.int/ar/news/media-centre/mwshrat-tghyr-almnakh-blght-mstwyat-qyasyt-fy-am-2023-almnzmt-alalmyt-llarsad-aljwyt

المنقور، لطيفة، والمنيف، حصة .(٢٠١٩). .مستوى القيم البيئية لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن .مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٤، ١٢٧-١٤٩.

وزارة التربية والتعليم – الإمارات العربية المتحدة .(٢٠٢٣، نوفمبر ٢٣) .*وزارة التربية والتعليم تطلق مركز التعليم الأخضر تحت عنوان "إرث من أرض زايد" لتسليط الضوء على أهمية التعليم في معالجة قضايا المناخ* .استرجعت من:

https://www.moe.gov.ae/Ar/MediaCenter/News/Pages/MOECOP28.aspx

Alabaş, R. (2019). Environmental topics and environmental ethics in primary school humanities and social sciences education during the late Ottoman period (1913-1918). *International Electronic Journal of Environmental Education*, *9*(2), 120-141.

Alauya-Dica, A. A., Sutthikun, W., Cababat, F. G., Dayupay, J. P., Pham, L. T., & Oyebode, O. J. (2022). Study the relationship between environmental knowledge and environmental values using environmental

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

education. *Journal of Biodiversity and Environmental Sciences, 21*(2), 77-85.

Artes, T., Oom, D., & San-Miguel-Ayanz, J. (2020). *Wildfires in the Amazon region 2019* (JRC Technical Report). European Commission, Joint Research Centre.

International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN). (1970). *International working meeting on environmental education in the school curriculum: Final report, September*. IUCN.

Kalaycı Alas, D., & Korutürk, K. (2024). Exploring the impact of values education on sustainable environmental awareness and behavior among eighth-grade students. *Sustainability Journal, 16*(1), 1-17.

Mahat, H., Norkhaidi, S. B., Saleh, Y., Hashim, M., Nayan, N., Said, Z. M., Matnoor, M., & Hamid, N. (2022). A study on the responsibility of environmental ethics among secondary school students in the 21st century. *International Journal of Educational Methodology, 8*(3), 585–593.

Praimee, U., Wongchantra, P., Junkaew, L., Ongon, S., Sookngam, K., Wongchantra, K., Phothibat, P., Bunnaen, W., & Sommala, L. (2023). Factors affecting awareness of environmental conservation of undergraduate students. *World Journal of Education, 13*(3), 23-35.

Tozdan, N., & Keleş, O. (2022). Investigation of 7th and 8th grade middle school students' environmental ethics

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

attitude levels in relation to different variables. *Science Insights Education Frontiers*, 13(1):1763-1775.

United Nations. (2021, July 16). *Deadly flooding, heatwaves in Europe, highlight urgency of climate action*. UN News.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

تقويم مقرر العلوم للصف الأول متوسط في ضوء معايير الجيل القادم (NGSS)

Evaluation of the science curriculum for the first intermediate grade in light of the Next Generation Standards (NGSS)

إعداد

د. أريج عبدالعزيز شجاع العتيبي

Dr. Areej Abdulaziz Shuja Alotaibi

وزارة التعليم- المملكة العربية السعودية

د. هند محي عبدالله محي

Dr. Hind Muhyi Abdullah Muhyi

باحثة أكاديمي – بالمملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.418589

استلام البحث: ٨ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٣ / ٣ / ٢٠٢٥

العتيبي، أريج عبدالعزيز شجاع ومحي، هند محي عبدالله (٢٠٢٥). تقويم مقرر العلوم للصف الأول متوسط في ضوء معايير الجيل القادم (NGSS). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٧)، ٤٧ – ٩٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم مقرر العلوم للصف الأول متوسط في ضوء معايير الجيل القادم (NGSS)

المستخلص:

هدف البحث إلى تقويم مدى تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يخص كل من (المقرر- المعلمة- الطالبات)، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بفصليه (الأول والثاني) الصادر عن وزارة التعليم للعام ١٤٤٣ه، وعينة عشوائية من معلمات العلوم قوامها (٦٦) معلمة، وعينة عشوائية من الطالبات بالمرحلة المتوسطة قوامها (٤٠) طالبة، وطبقت الأدوات التالية: بطاقة تقويم منهج العلوم للصف الأول المتوسط للتعرف على مدى توافر الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم في هذا المقرر، واستبانة لاستطلاع آراء المعلمات حول درجة تطبيقهن للممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم في تدريس العلوم، ومقياس لتحديد مستوى الممارسات العلمية والهندسية لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة، وقد توصلت نتائج البحث إلى أن درجة توفر الممارسات العلمية لمعايير الجيل القادم للعلوم جاءت منخفضة بشكل عام في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، وكذلك درجة تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة جاءت بدرجة منخفضة، وكذلك توصلت النتائج إلى أن مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة جاءت ككل بدرجة متوسطة، ومن التوصيات التي قدمها البحث ضرورة تطوير كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم NGSS، وفقًا لما ظهر من قصور في تضمينها في هذا الكتاب خاصة وفي كتب المرحلة المتوسطة عامة و إعداد برامج تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ترتبط بتطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم NGSS في تدريس العلوم.

الكلمات المفتاحية: معايير العلوم للجيل القادم NGSS - الممارسات العلمية والهندسية .

Abstract:

The aim of the research is to evaluate the extent to which scientific and engineering practices are applied in science at the intermediate stage with regard to (the course – the teacher - the female students). The Ministry of Education for the year 1443 AH, and a random sample of science teachers consisted of (66)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

female teachers, and a random sample of female students in the intermediate school consisted of (40) female students. The following tools were applied: a science curriculum evaluation card for the first intermediate grade to identify the availability of scientific and engineering practices for the next generation standards in this course, a questionnaire to explore the views of female teachers about the degree to which they apply scientific and engineering practices to the next generation standards in science teaching, and a scale to determine the level of scientific and engineering practices among female students. At the intermediate stage, the results of the research concluded that the degree of availability of scientific practices for the next generation of science standards was generally low in the science book for the first intermediate grade, As well as the degree of application of scientific and engineering practices of science standards for the next generation in science teaching at the intermediate stage, came to a low degree, and the results also concluded that the level of scientific and engineering practices of science standards for the next generation of female students in the intermediate stage came to a medium degree as a whole, Among the recommendations made by the research is the necessity of developing a science book for the first intermediate grade in the light of the scientific and engineering practices of the Next Generation Standards NGSS, according to the apparent shortcomings in their inclusion in this book, especially and in middle school books in general, and the preparation of training programs for science teachers at the intermediate stage related to the application of scientific practices and Engineering Next Generation Standards for NGSS in Science Teaching.

Keywords: Next generation science standards NGSS - scientific and engineering practices.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

مقدمة البحث:

تعد المناهج العقل المحرك للرؤى والفلسفات والمسيرات التربوية في أي دولة والجسد الذي يتم خلاله تنفيذ تلك الرؤى والفلسفات والمسيرات على أرض الواقع من خلال تجسيدها وإبرازها في أهداف تلك المناهج، ومعالجتها في محتواها، وتوظيفها من خلال أنشطة واستراتيجيات تدريسها، ثم التعرف على مدى نجاحها من خلال أساليب ووسائل تقويمها (السيد، ٢٠١٩).

كما تمثل المناهج جوهر العملية التربوية التعليمية، والمسهمة في صياغة الأجيال القادمة وتشكيلها، وما يجب أن يتسموا به في قيمهم وأخلاقهم، وما يكتسبوه ويتقنوه من مهارات وكفايات عبر المراحل التعليمية لبناء شخصياتهم والمشاركة في تنمية مجتمعهم؛ لذا فإن إعداد هذه المناهج في عمليات بنائها وتطبيقها وتقويمها وتطويرها يمثل خطوة تنموية أساسية في الاستجابة لتوجهات العالمية المعاصرة وتطلعاتها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٨).

وقد أولت المملكة العربية السعودية المناهج الدراسية عناية كبيرة وذلك من خلال استحداث المناهج وحذف البعض وتطوير الآخر بما يتماشى مع الأهداف والخطط حيث تسير وفق الاتجاهات الحديثة في تقويم مناهجها باستمرار وتعديلها.

ووفقًا لذلك اهتمت وزارة التعليم بقيادة خادم الحرمين الشريفين وولي عهده الأمين حفظهما الله اهتمامًا بالغًا بتطوير المناهج حيث اعتمدت مؤخرًا المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام، وتضمنت هذه المعايير (معايير المحتوى، ومعايير الأداء لمجالات التعلم العشرة) التي تعزز القيم وتبني المهارات وتراعي الأولويات الوطنية والأسس المنهجية، وتمثل وصفا لرحلة الطالب التعليمية عبر المستويات والصفوف الدراسية، وتسعى هذه المعايير إلى ترسيخ القيم الإسلامية والهوية الوطنية والعناية باللغة العربية، وإعداد الطلاب للحياة العامة، ووظائف المستقبل، كما تسعى إلى تحقيق أكثر من (١٩) هدفًا من أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ (آل مغني، ٢٠٢١).

حيث تهدف رؤية المملكة ٢٠٣٠ للوصول إلى جعل رأس المال البشري المحرك الرئيس للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والعامل الأهم في التحول من اقتصاد متنوع يعتمد على الموارد الطبيعية إلى اقتصاد يعتمد على براعة أبنائه من الجنسين وإبداعهم وإنتاجيتهم، وسيشكل التعليم النوعي المتميز منطلق هذه الرحلة ووسيلتها الأولى في تكوين جيل متسم بفهم ثوابته ونبل أخلاقه، ويمتلك مهارات ومعارف تجعله منافسًا، وقادرًا على اكتساب مكامن القوة الوطنية الحضارية، ومشاركًا في مسيرة التحول الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتطوير الاقتصاد وتنويع مصادره (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح مما سبق أهمية تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى الطلاب، نظرًا لكونها أحد أبعاد معايير الجيل القادم ولكونها تسهم في جعلهم أكثر قدرة على فهم طبيعة العلم وأهميته في مجالات الحياة المختلفة، حيث إنهم يقومون بدور العلماء بالاستكشاف والتقصي عن المعرفة، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لتقويم كتاب العلوم للصف الأول متوسط في ضوء الممارسات العلمية والهندسية بما يخص كل من (المقرر- المعلمة- الطالبات).

مشكلة البحث:

شهدت مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية تطورًا ملحوظًا وفق مشروع تطوير التعليم، بهدف الارتقاء بمستوى هذه المناهج لتنمية المهارات القدرات المتنوعة لدى الطلاب، وعلى الرغم من ذلك أشارت عدد من الدراسات إلى وجود فجوة كبيرة بين تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم ومناهج وأساليب تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، حيث أكدت دراسة العتيبي والجبر (٢٠١٧) على أن توافر معاير الممارسات العلمية والهندسية كأحد أبعاد معاير العلوم للجيل القادم في وحدة الطاقة في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة توفر منخفضة، ودراسة الربيعان وآل حمامة (٢٠١٧) التي بينت نتائجها أن توفر معاير العلوم للجيل القادم في كتب العلوم بالصف الأول المتوسط جاء بدرجة منخفضة، ودراسة العصيمي (٢٠٢٠) التي أكدت نتائجها على تدني مستوى استخدام معلمي العلوم لأساليب تدريسية تنمي الممارسات العلمية والهندسية لدى الطلاب بالمرحلة المتوسطة، وعزت ذلك إلى عدم فهم المعلمين لتلك الممارسات، مما ينعكس سلبًا على أداء لطلابهم لتلك الممارسات، وأوصت الدراسة بضرورة فهم معلمي العلوم لتلك الممارسات المتوافقة مع معايير العلوم للجيل القادم وتطبيقها بشكل مناسب في العلوم، كما بينت دراسة كل من الذبياني والسقياني (٢٠٢١) أن درجة تفعيل معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للممارسات العلمية والهندسية جاء بدرجة منخفضة، مما انعكس سلبًا على مستوى هذه الممارسات لدى طلابهم، وبينت أن من أهم معوقات عدم تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في العلوم بالمرحلة المتوسطة يعود إلى عدم استخدام أساليب تدريسية تسهم في تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم ومشاركة الطلاب بشكل فعال في الأنشطة التي تتعلق بهذه الممارسات.

وقد لاحظت الباحثتان من خلال استطلاع كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بشكل عام أن هناك قصور في تضمين أنشطة وموضوعات ترتبط بالممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم، كما لاحظت الباحثتان من خلال عملهن في مجال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تدريس العلوم أن المعلمات لا يطبقن الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم، ويعتمدن على الأنشطة والأساليب السطحية في تقديم الموضوعات والتي لا تثير نشاط الطالبات وتفاعلهن أثناء التعلم ولا تجعلهن يسلكن سلوك العلماء في التعلم الاستكشاف والتقصي عن المعلومات، وهو ما حرم الطالبات من استثمار ما لديهن من قدرات ومهارات عقلية ومهارية في التعلم، وفقًا لذلك تحددت مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في العلوم للمرحلة المتوسطة بكل ما يخص (المقرر- المعلمات- الطالبات)، ولمعالجة هذه المشكلة سعى البحث إلى تقويم مدى تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يخص كل من (المقرر- المعلمات- الطالبات).

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما درجة توافر الممارسات العلمية والهندسية في المجالات المتعلقة بمعايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط؟

٢. ما درجة تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة؟

٣. ما مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

١. تحديد درجة توافر الممارسات العلمية والهندسية في المجالات المتعلقة بمعايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

٢. الكشف عن درجة تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٣. التعرف على مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

١. لفت أنظار المسؤولين عن تصميم مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة، إلى تحديد مدى توفر الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في مناهج العلوم، للاستفادة من ذلك في معالجة القصور في توفيرها من خلال إعادة تطوير مناهج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلوم وفقًا لذلك، نظرًا لأهميتها في تأهيل الطلاب وإعدادهم لمواكبة التطورات المعاصرة.

٢. لفت أنظار معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة إلى أهمية تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم للمرحلة المتوسطة، وتطوير مهاراتهن التدريسية لتحقيق ذلك.

٣. تفيد طالبات المرحلة المتوسطة في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لديهن بما يسهم في تنمية مهاراتهن وفق متطلبات القرن الحادي والعشرين.

٤. يفتح مجال أمام أبحاث ودراسات مستقبلية في توظيف الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في مناهج العلوم في مراحل تعليمية مختلفة.

مصطلحات البحث:

معايير العلوم للجيل القادم:

عرفت البقمي (١٤٣٧هـ) معايير العلوم للجيل القادم بأنها: "أسس تعليميَّة جديدة، تتسم بالإثراء والترابط، شاملة لمختلف الموضوعات والمراحل الدراسيَّة، وتوفِّر لجميع الطلاب مستوًى تعليميًّا مرجعيًّا لائقًا" (ص. ٩).

وتعرف معايير العلوم للجيل القادم إجرائيا بأنها: الأداءات المتوقعة من الطالبات تحقيقها من خلال دراستهم لكتاب العلوم بالصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، والتي يمكن من خلالها معرفة نقاط القوة والضعف في محتوى العلوم للصف الأول المتوسط.

الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم:

عرفت الدول الرائدة في معايير العلوم للجيل القادم (NGSS Lead States, 2012) الممارسة العلمية والهندسية بأنها: ما يفعله الطلاب لفهم الظواهر الطبيعية، وتعكس الممارسات الرئيسة التي يستخدمها العلماء والمهندسين لاستقصاء العالم وتصميم وبناء النظم.

وتعرف الممارسات العلمية والهندسية إجرائيًا بأنها: أحد أبعاد معايير العلوم للجيل القادم والتي تجعل الطالبات عند ممارستهن يسلكن سلوك العلماء لذلك من المهم التركيز على العلوم بما يخص مناهجها وأساليبها التدريسية لتنمية هذه الممارسات لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة وبما يؤهلهن لمواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين ويجعلهن أكثر قدرة على توظيف العلوم في مجالات الحياة المختلفة ومنها المجالات الهندسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري للبحث

أولاً: معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

عرف روبلن (Robelen, 2012) معايير العلوم للجيل القادم أنها: "جهود قامت بها عدة ولايات أمريكيَّة بهدف ابتكار ضوابط جديدة غنيَّة بالمحتوى والتطبيق، ومنظمة بأسلوب متناسب مع كل تخصُّص ومرحلة دراسيَّة من أجل تزويد الطلاب بتعليم عالمي للعلوم" (ص. ٥).

وعَرَّفها برنامج معايير العلوم للجيل القادم (NGSS, 2013) أنها: "هي قواعد جديدة لتعليم العلوم، وضعت لطلاب اليوم، وللقوى العاملة في الغد، وتتميز بكونها غنيَّة في المحتوى والممارسة، ورتبت بطريقة متماسكة في مختلف التخصصات والدرجات، لتوفير تعليم العلوم لجميع الطلاب، وتحقيق رؤية للتعليم في مجال العلوم والهندسة؛ ليتمكن الطلاب- وعلى مدى سنوات عديدة- من الدِّراسَة بشكل فعَّال في الممارسات العلميَّة والهندسيَّة، وتطبيق المفاهيم الشاملة والمتداخلة؛ لتعميق فهمهم للأفكار الرئيسة في هذه المجالات.

ويمكن تعريف معايير الجيل القادم بأنها: قواعد وأسس تعليميَّة جديدة لتعليم العلوم، تم ابتكارها لتحديد مدى توفُّر تعليم عالمي للعلوم وتحقيق رؤية للتعليم في مجال العلوم والهندسة؛ وذلك لأنها غنيَّة بالمحتوى والممارسة، ورتبت بطريقة متماسكة في مختلف التخصُّصات والدرجات، تتمكَّن الطالبات من الدِّراسَة بشكل فعَّال في الممارسات العلميَّة والهندسيَّة، وتطبيق المفاهيم الشاملة للتعمُّق في فهم الأفكار الرئيسة، بما يحقق استيعاب للمفاهيم المتضمنة في هذا المقرر.

تنفيذ معايير العلوم للجيل القادم في العمليَّة التعليميَّة:

أشار كل من بينول وهاريس وديبارحر (Penuel, Harris & Debarger, 2014) إلى أن تنفيذ رؤية الإطار ومعايير العلوم للجيل القادم لن يكون سهلًا، من أجل الوصول إلى محاذاة لمواد المناهج الدراسيَّة لرؤية الإطار؛ لذلك عند تنفيذ معايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم يجب التركيز على عدة أمور، وهي:

أولًا: الإستراتيجيات التنفيذيَّة: ينبغي على المعلِّمين إشراك الطلاب في الممارسات التي تتطلَّب مناقشة الطالب بشكل أكثر كثافة، وتكون ضروريَّة للإطار والممارسات، مثل تطوير واستخدام النماذج، بناء تفسيرات، والانخراط في حجة من الأدلة، ويكون ذلك من خلال المشروعات.

ثانيًا: توفير تنمية مهنيَّة تركز على توقعات الأداء للطلاب، ومرتبطة بالتدريس داخل الفصل الدراسي، وتستمر بمرور الوقت: حيث يعدُّ التطوير المهني بمثابة دعم بالغ الأهميَّة لتنفيذ الجيل الأول من معايير تعليم العلوم. ويساعد هذا النوع من التطوير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهني على إحداث فرق على تعليمات حول محتوى العلوم الأساسيَّة، ويعطى المعلِّمون أفكارًا محددة عن كيفيَّة الدخول في مزيد من التعليم المتمركز حول الطالب، والذي يستمر على مر الزمن.

ثالثًا: رصد ودعم التنفيذ: عندما يتم إدخال المعايير القائمة على الإصلاحات في المدارس والمديريات والمعلِّمين والقيادات التربويَّة، يجب أن تتكيف باستمرار لهم، حيث تبدأ تلك الإصلاحات بتغيير الممارسات يومًا بعد يوم، وتحتاج القيادات التعليميَّة إلى بيانات حول التنفيذ؛ من أجل معرفة ما إذا كانت الإصلاحات التي ترسخ في مدارسهم تهدف إلى تصميم دعم أفضل للتنفيذ.

رابعًا: تطوير واستخدام التقييمات التي تقيس استخدام المعرفة: في الوقت الحاضر، تهدف بعض المهام إلى تقييم كيفيَّة تطبيق الطلاب للأفكار الأساسيَّة، والمفاهيم الشاملة من خلال الممارسات العلميَّة، وسوف يحتاج المعلِّمون إلى تطوير المهام التي تشخص إستراتيجيًّا تقدم الطالب نحو إتقان معايير العلوم للجيل القادم، ومن الضروري معرفة أنه لا يوجد تقييم واحد يمكنه قياس جميع توقعات الأداء لأي درجة معينة في أي مستوى.

خامسًا: التعامل مع التنفيذ لعرض وتقديم الفرص التعليميَّة لكل فرد في النظام: يتطلَّب تنفيذ المعايير الجديدة تصميمًا ذا معنى للفرص التعليميَّة لكل فرد، وينبغي على المعلِّمين والقادة اكتشاف إستراتيجيات جديدة لتحديد التحديات التي تنتج عن التنفيذ، وسوف يكون تنفيذ معايير العلوم للجيل القادم للعلوم أكثر سهولة، إذا تم النظر إلى المعلِّمين والقادة باعتبارهم طلاب مشاركين، بدلًا من كونهم مؤشرات محدَّدة للمعايير.

ثانياً: مجال الممارسات العلمية والهندسية:

تمثل الممارسات العلمية والهندسية إحدى الطرق المفيدة لفهم ممارسات العلماء والمهندسين، وهي تسهم في مساعدة الطلاب على العمل في ثلاث مجالات من النشاط أشار إليها إسماعيل (٢٠١٨)، وهي:

- النشاط المهيمن وهو البحث والاستقصاء التجريبي.
- جوهر العمل هو بناء التفسيرات أو التصاميم باستخدام المنطق والتفكير الإبداعي والنماذج.
- تحليل ومناقشة وتقييم الأفكار، مثل ملاءمة النماذج والتوضيحات (التفسيرات) للأدلة أو مدى ملاءمة تصميمات المنتجات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور معلم العلوم في تنمية الممارسات العلمية والهندسية:

يتطلب التحول إلى الممارسات العلمية والهندسية داخل فصول العلوم أن يتمكن المعلم من تطبيق الممارسات بما يحقق التكامل بين النظرية والتطبيق، ويتطلب ذلك تدريب المعلمين بحيث يكونوا مصممين ومهندسين لبيئة تعلم تقود إلى بناء نظام تدريس فعال (Duschl & Bybee, 2014).

وأشار كل من (السيد والحنان، ٢٠١٩؛ مهدي؛ ٢٠١٩) إلى عدة أمور يجب مراعاتها من قبل المعلم لتنمية الممارسة العلمية والهندسية في تدريس العلوم ومنها:

- أن يتعرف على كيفية تحفيز طلابه نحو سياقات تحقق التكامل بين الممارسات العلمية والهندسية من خلال فهم احتياجاتهم وميولهم.
- يفهم بعمق طرق تعلم طلابه للممارسات العلمية والهندسية.
- الاهتمام بالاستقصاء العلمي الهندسي لمساعدة الطلاب على ربط الأفكار المحورية والمفاهيم المشتركة بين فروع العلم المختلفة.
- يوجه الطلاب للبحث العلمي، وتصميم النماذج ومعالجة البيانات.
- دعم أسئلة الطلاب لمساعدتهم على استخدام الجدل المدعم بالدليل لتنظيم الأفكار، وخلق حديث مثمر داخل الصف.
- دعم الطلاب بمجموعة من الأنشطة التي يمكن استخدامها لتؤدي إلى استيعابهم للمفاهيم، وتعزيز لأهمية العلم والهندسة في الحياة اليومية.

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات العلمية والهندسية:

دراسة ويتينغتون (Whittington, 2017) تأثير وحدة استقصاء في العلوم وفقًا لمعايير العلوم للجيل القادم على فهم الطلاب وتطبيقهم للممارسات العلمية والهندسية وعلاقتهم في بناء مهارات الحل الإبداعي للمشكلات للطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي لتحقيق ذلك، إذ اشتملت العينة على (٤٤) طالبًا بالصف الثاني المتوسط وثلاثة معلمين مشاركين، وتضمنت المعالجة تطوير وحدة علوم الأرض، وتم استخدام ثلاثة أدوات مختلفة لتقييم نمو الطلاب في مجالات معرفة المحتوى المستندة إلى معايير علوم الأرض للصف الثاني المتوسط من NGSS وفهم الطلاب ووجهات نظرهم وقدراتهم على ممارسة المهارات العلمية والهندسية الثمانية، وأوضحت النتائج الكمية لمقياس من نوع ليكرت ومن تقييم معرفة المحتوى للطلاب نموًا في اعتقاد الطالب حول قدراته الخاصة في فصل العلوم، وأوضحت البيانات الكيفية التي تم جمعها من ملاحظة ومقابلات الطلاب التي أجريت في نهاية وحدة علوم الأرض مزيدًا من المكاسب في فهم الطلاب واتجاهاتهم وأشارت النتائج أيضًا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى أهمية مناهج العلوم المستندة إلى الاستقصاء ومعايير العلوم للجيل القادم التي توفر الوقت للانخراط في الممارسات العلمية والهندسية.

هدفت دراسة الشباب (٢٠٢٠) إلى تعرف أثر توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تنمية طبيعة العلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم، واستخدمت الدراسة لتحقيق ذلك المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينتها من (٥٧) طالبًا في المجموعة التجريبية، و(٥٩) في المجموعة الضابطة، تم اختيارهم بطريقة قصدية بمدينة ينبع البحر في المملكة العربية السعودية، طبقت عليهم الأداتين التاليتين: اختبار فهم طبيعة العلم واختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تنمية فهم طبيعة العلم وتحسين مستوى التحصيل الدراسي تعزى لتوظيف الممارسات العلمية والهندسية.

دراسة إبراهيم والتميمي (٢٠٢١) التي هدفت إلى تعرف مدى توفر بعد الممارسات العلمية والهندسية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، وتحقيقًا لذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث في بطاقة تحليل المحتوى المبنية على قائمة بعد الممارسات العلمية والهندسية، وتمثلت عينة البحث في محتوى كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الأول والثاني للعام ١٤٤٠هـ، وأظهرت نتائج البحث أن درجة توفر بعد الممارسات العلمية والهندسية في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط جاءت بدرجة منخفضة جدًا، حيث جاءت مؤشرات بعد الممارسات العلمية والهندسية مرتبة كالتالي (طرح الأسئلة وتحديد المشكلة، تطبيق التخطيط والاستقصاء العلمي، واستخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي، والجدل القائم على الدليل، وتحليل وتفسير البيانات، وتطوير واستخدام النماذج، وتقييم المعلومات ونقلها للآخر، وبناء الإيضاحات والتفسيرات).

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

١. تناولت جميع الدراسات الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٢. اتفقت دراسة إبراهيم والتميمي (٢٠٢١) مع البحث الحالي بأنها استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

٣. تم اختيار عينة البحث في بعض الدراسات السابقة من المعلمين والطلاب بالمرحلة المتوسطة ومنها دراسة (Whittington,2017)، ومن الطلاب بالمرحلة المتوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مثل دراسة الشباب (٢٠٢٠)، ومن المناهج بالمرحلة المتوسطة مثل دراسة إبراهيم والتميمي (٢٠٢١).

أوجه الأختلاف :

١. استخدام بعض الدراسات المنهج التجريبي ومنها (الشباب، ٢٠١٧؛ Whittington, 2017).

٢. تم تصميم المواد والأدوات الخاصة بالدراسات السابقة وفقًا للهدف الذي سعت إلى تحقيقه حيث اختلفت جميع الدراسات السابقة مع البحث الحالي بالهدف الذي تسعى إلى تحقيقه، حيث استخدم البحث الحالي ثلاث أدوات وهي: بطاقة التقويم للمنهج، الاستبانة للمعلمات، مقياس لمستوى الطالبات.

تميز البحث الحالي بأنه هدِف إلى معرفة درجة تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم في المرحلة المتوسطة بتقييم المنهج واستطلاع آراء المعلمات بهذه المرحلة وقياس مستوى هذه الممارسات لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

إجراءات البحث

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتقويم مدى تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يخص كل من (المقرر- المعلمة- الطالبات).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث جميع كتب العلوم للصف الأول للمرحلة المتوسطة- معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة- جميع طالبات الصف الأول في المرحلة المتوسطة في منطقة مكة المكرمة للعام ١٤٤٣ه.

عينة البحث:

اقتصرت العينة على كل من:

١. كتاب العلوم للصف الأول المتوسط الفصلين (الأول- الثاني) كنموذج لتحديد مدى توافر الممارسات العليمة والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم.

٢. عينة عشوائية من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة جدة عددهن (٦٦) معلمة.

٣. عينة عشوائية من طالبات الصف الأول متوسط عددهن (٤٠) طالبة بإحدى المدارس المتوسطة الحكومية للبنات بمحافظة جدة.

أدوات البحث:

اعتمد البحث على الأدوات التالية في تحقيق أهدافه:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. بطاقة تقويم مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم.
٢. استبانة مدى تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.
٣. مقياس مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة.

وقد تم إعداد أداتي البحث وفقًا للخطوات التالية:

أولًا: بطاقة تقويم مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم، تم ذلك باتباع ما يلي:

١. تحديد الهدف من بطاقة التقويم: هدفت بطاقة التقويم إلى تقييم مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم.

٢. إعداد بطاقة التقويم الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم في الصورة الأولية: تم إعداد البطاقة، من خلال الاطلاع على الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة التي تناولتها، ومراجعة المعايير التي أعدتها بعض الهيئات العلميَّة في الولايات المتحدة الأمريكيَّة، والتي تضم عدة معايير تم تصنيفها وفقًا (١٦) مجالات وهي: **(هيكلة وخصائص المادة، والتفاعلات الكيميائيَّة، والقوى والتفاعلات الداخليَّة، والطاقة، والموجات والإشعاع الكهرومغناطيسي، والهيكل والوظيفة ومعالجة المعلومات، والمادة والطاقة في الكائنات الحيَّة والنظم البيئيَّة، والمادة والطاقة في العلاقات المترابطة في النظم البيئيَّة، و مجال النمو والتنمية وتكاثر الكائنات الحيَّة، ونظم الفضاء، والمناخ والطقس، والتأثيرات البشريَّة، وتاريخ الأرض، ونظم الأرض، والانتقاء الطبيعي والتكييف، والتصميم الهندسي)**، وبالاطلاع على كتاب العلوم للصف الأول المتوسط بفصليه (الأول- والثاني) لتحديد المجالات التي سيتم العمل عليها لتقويم محتوى هذه الكتاب، تبين أن محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط يرتبط (١٠) مجالات من مجالات معايير العلوم للجيل القادم، وفقًا لذلك تم إعداد بطاقة التقويم بصورتها الأولية، بتضمينها المعايير الخاصة بكل مجال والمحكات والمؤشرات التي سيتم الاعتماد عليها في عملية التقويم، ويوضح الجدول (١) توزع المعايير والمحكات والمؤشرات على كل مجال من المجلات المختارة لعملية التقويم التي تم وضعها في ضوء الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): توزع المعايير والمحكات والمؤشرات على مجلات معايير الجيل القادم في ضوء الممارسات العلمية والهندسية

م	المجال	عدد المؤشرات	عدد المحكات	عدد المؤشرات في أداة التحليل
١	هيكلة وخصائص المادة	٣	٣	٣٧
٢	التفاعلات الكيميائيَّة	٣	٥	١٥
٣	القوى والتفاعلات الداخلية	٥	٧	٣٢
٤	الطاقة	٥	٧	٤١
٥	الهيكل، والوظيفة، ومعالجة المعلومات	٤	٤	١٧
٦	المادة والطاقة في الكائنات الحية والنظم البيئية	٥	٦	٩
٧	نظم الفضاء	٣	٣	٦
٨	المناخ والطقس	٣	٣	١٣
٩	التأثيرات البشرية	٣	٣	١٦
١٠	تاريخ الأرض	٣	٤	٤
المجموع		٣٧	٤٥	١٩٠

٣. صدق بطاقة التقويم: تم عرض البطاقة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، للاسترشاد بآرائهم حول وضوح العبارات، وسلامة صياغتها، وانتمائها للمجال، ولم يتم أي تعديل على القائمة؛ نظرًا لكونها معايير عالميَّة وثابتة؛ ولذلك تم اعتماد البطاقة، بصورتها النهائية.

٤. تحديد وحدة أداة التقويم: وحدة التقويم المستخدمة في البحث هي: وحدة الموضوع، أو النشاط، أو التقويم، أو وسائل الإيضاح، التي تم تقويم المحتوى على أساسها، بما يشمله من معلومات وأفكار ومعانٍ، سواء أكانت مباشرة أم غير مباشرة.

٥. تحديد فئات أداة التقويم الرئيسة: تمثَّلت فئات التقويم بالممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم المتعلِّقة بمجالات العلوم للمرحلة المتوسطة والمرتبطة بموضوعات كتاب العلوم للصف الأول المتوسط.

٦. تحديد فئات أداة التقويم الفرعيَّة: تتحدَّد فئات التقويم الفرعيَّة في مقياس متدرج، يتضمَّن:

- يُعدُّ متوافرا: ويصف مدى توافر الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم سواء بصورة مباشرة او غير مباشرة.
- يُعدُّ غير متوافر: ويصف حالة عدم توافر المعيار في المحتوى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧. التحقق من ثبات عملية التقويم: قامت كل باحثة بإجراء عملية التقويم مستقلة وفق أداة التقويم المعدة؛ وذلك للتأكد من ثبات التقويم، وحيث تم حساب معامل الثبات من خلال معامل الاتفاق بين التقويم باستخدام معادلة هولستي Holisti التالية، والجدول (٢) يوضح النتائج في هذا الصدد.

$$R = (C_1+C_2)/(C_{12}) \times 2$$

حيث إن:

R: تمثل معامل الثبات.

C_{12}: عدد مؤشرات الاتفاق بين التقويمين الأول والثاني.

C_1: عدد مؤشرات التقويم الأول.

C_2: عدد مؤشرات التقويم الثاني.

جدول (٢): قيم معاملات ثبات تقويم كتاب العلوم للصف الأول المتوسط وفق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم

م	المجال	عدد المؤشرات في التقويم الأول	عدد المؤشرات في التقويم الثاني	الاتفاق	معامل الثبات
١	هيكلة وخصائص المادة	١٨	١١	١١	٠.٧٦
٢	التفاعلات الكيميائيَّة	٤	٣	٣	٠.٨٦
٣	القوى والتفاعلات الداخلية	١٨	٢٢	١٨	٠.٩٠
٤	الطاقة	٣	٣	٣	١
٥	الهيكل، والوظيفة، ومعالجة المعلومات	٧	٩	٧	٠.٨٨
٦	المادة والطاقة في الكائنات الحية والنظم البيئية	٤	٢	٢	٠.٦٧
٧	نظم الفضاء	٤	٦	٤	٠.٨٠
٨	المناخ والطقس	١٢	٧	٧	٠.٧٤
٩	التأثيرات البشرية	٤	٣	٣	٠.٨٦
١٠	تاريخ الأرض	٣	٥	٣	٠.٧٥
	المجموع	٧٦	٧١	٧١	٠.٩٦

يتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات ثبات لتقويم محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط وفق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم، وجميعها قيم مرتفعة، مما يدل على ثبات تقويم المحتوى.

٨. تنفيذ عمليَّة التقويم:

تمَّت عمليَّة تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء بعد الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم وفق الخطوات التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ) قراءة قائمة الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم الواردة في أداة تقويم المحتوى قراءة فاحصة ومتأنية، لتكوين صورة واضحة عنها في ذهن المحلل.

ب) قراءة كتاب العلوم للصف الأول للمرحلة المتوسطة، قراءة متأنية فاحصة، لتكوين صورة واضحة عن الموضوعات والأفكار التي يتناولها، وإجراء التحليل وفقًا لذلك.

ج) تقويم يشمل لكتاب العلوم للصف الأول للمرحلة المتوسطة، وشكل التناول (مباشر، غير مباشر)، ومستوى التناول (تفصيلي، وموجز)، وذلك باستخدام استمارة تقويم ليتم فيها تسجل نتائج التقويم، لتحديد مدى توافر المؤشر (متوافر/ غير متوافر).

د) تم تحديد درجة التوفر من عدمه، والحكم على متوسِّط درجة مدى التوافر وفقًا للمقياس الرباعي، حيث ثم استخدام المعيار التالي:

- إذا كانت قيمة التكرار من (٠) إلى (١) يكون غير متوافر.
- إذا كانت قيمة التكرار أكبر من (١) إلى (٢) يكون متوافرا بدرجة منخفضة.
- إذا كانت قيمة التكرار أكبر من (٢) إلى (٣) يكون متوافرا بدرجة متوسِّطة.
- إذا كانت قيمة التكرار أكبر من (٣) إلى (٤) يكون متوافرا بدرجة كبيرة.

ثانيًا: استبانة مدى تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، تم إعدادها وفقًا لما يلي:

١. تحديد الهدف من الاستبانة: التحقق من درجة تطبيق معلمات العلوم للمارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٢. بناء الاستبانة في صورتها الأولية: تم بناء الاستبانة بصورتها الأولية بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم في المرحلة المتوسطة، وفقًا لذلك تم تحديد الممارسات المناسبة للمرحلة المتوسطة وهي (٨) ممارسات تمثلت بكل من: طرح الأسئلة وتحديد المشكلة تضمنت (٤) ممارسات، وتطوير واستخدام النماذج تضمنت (٤) ممارسات، والتخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي تضمنت (٤) ممارسات، وتحليل البيانات وتفسيرها تضمنت (٤) ممارسات، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي تضمنت (٥) ممارسات، وبناء التفسيرات وتصميم الحلول تضمنت (٤) ممارسات، والانخراط في محاججات قائمة على الأدلة تضمنت (٤) ممارسات، والحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها تضمنت (٤) ممارسات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. تحديد طريقة الإجابة على الاستبانة: تم الاعتماد على المقياس المتدرج الثلاثي، باستخدام البدائل التالية (دائمًا) تعطى (٣) درجات، (أحيانًا) تعطي الدرجة (٢)، (مطلقًا) تعطى الدرجة (١).

٤. التحقق من صدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم حول سلامة صياغة الإستبانة علميًا ولغويًا، وملاءمة كل الفقراتها للممارسات التابعة لها وحذف وإضافة ما يرونه مناسبًا وفي ضوء ذلك اقترح المحمكون تم إجراء بعض التعديلات على الصياغات اللغوية ولم يتم حذف أو إضافة أي فقرة، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة لضبطها والتحقق من اتساقها الداخلي وثباتها.

٥. التطبيق التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة عددهن (٢٠) -غير العينة الأصلية للبحث- وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لها وثباتها كما يلي:

- **التحقق من الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والممارسة العلمية والهندسية الرئيسة التابعة لها، وبين الممارسات الرئيسة والدرجة الكلة للاستبانة، ويوضح الجدول (٣) قيم معامل الارتباط بيرسون ودلالتها للاستبانة.

جدول (٣): قيم معامل الارتباط بيرسون ودلالتها للاستبانة

طرح الأسئلة وتحديد المشكلة		تطوير واستخدام النماذج		التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي		تحليل البيانات وتفسيرها	
الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته
١	*٠.٤٥	١	*٠.٥٢	١	**٠.٦٢	١	**٠.٦٤
٢	**٠.٧٧	٢	**٠.٧٠	٢	*٠.٤٥	٢	**٠.٧٥
٣	**٠.٥٩	٣	*٠.٤٥	٣	**٠.٩٠	٣	**٠.٦٨
٤	**٠.٧٩	٤	**٠.٥٩	٤	**٠.٨٨	٤	*٠.٥٢
ككل	**٠.٧٥	ككل	*٠.٥٢	ككل	**٠.٧٢	ككل	*٠.٥٠

استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي		وبناء التفسيرات وتصميم الحلول		والانخراط في محاججات قائمة على الأدلة		الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها	
الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١	*٠.٥١	١	**٠.٥٩	١	**٠.٤٩	١	**٠.٨٣
٢	**٠.٦٤	٢	**٠.٥٤	٢	**٠.٧٧	٢	**٠.٨٩
٣	**٠.٦٨	٣	**٠.٨٩	٣	**٠.٨٩	٣	**٠.٧٩
٤	**٠.٦٤	٤	**٠.٥٠	٤	**٠.٨٦	٤	**٠.٦٨
٥	**٠.٧٤						
ككل	*٠.٤٨	ككل	**٠.٦٩	ككل	*٠.٤٥	ككل	**٠.٦٢

(*) تعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

(**) تعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٣) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والممارسة العلمية والمهندسية الرئيسة التابعة لها، وبين الممارسة الرئيسة والدرجة الكلية للاستبانة، أي أن الاستبانة تتمتع باتساق داخلي مرتفع ويمكن الوثوق بها.

التحقق من ثبات الاستبانة: تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لكل ممارسة علمية والهندسية رئيسة تضمنتها الاستبانة، ويوضح الجدول (٤) النتائج في هذا الصدد.

جدول (٤): معاملات ثبات الاستبانة

الممارسة الرئيسة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
طرح الأسئلة وتحديد المشكلة	٤	٠.٦٤
تطوير واستخدام النماذج	٤	٠.٦٩
التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي	٤	٠.٧١
تحليل البيانات وتفسيرها	٤	٠.٧٣
استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	٥	٠.٦٤
وبناء التفسيرات وتصميم الحلول	٤	٠.٧٤
والانخراط في محاججات قائمة على الأدلة	٤	٠.٧٧
الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها	٤	٠.٧٧
المجموع	٣٣	٠.٦٨

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الثبات جميعها مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول وأصبحت في صورتها النهائية قابلة للتطبيق على عينة البحث.

ثالثًا: مقياس مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة، تم إعداده وفقًا لما يلي:

١. تحديد الهدف من المقياس: تحديد مستوى الممارسات العلمية والهندسية لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. بناء المقياس في صورتها الأولية: تم بناء المقياس بصورته الأولية بالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم في المرحلة المتوسطة، وفقًا لذلك تم تحديد الممارسات المناسبة لطالبات المرحلة المتوسطة وهي (٨) ممارسات تمثلت بكل من: طرح الأسئلة وتحديد المشكلة تضمنت (٥) ممارسات، وتطوير واستخدام النماذج تضمنت (٥) ممارسات، والتخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي تضمنت (٥) ممارسات، وتحليل البيانات وتفسيرها تضمنت (٥) ممارسات، واستخدام الرياضيات والتفكير الحسابي تضمنت (٥) ممارسات، وبناء التفسيرات وتصميم الحلول تضمنت (٥) ممارسات، والانخراط في محاججات قائمة على الأدلة تضمنت (٥) ممارسات، والحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها تضمنت (٥) ممارسات.

٣. تحديد طريقة تصحيح المقياس: تم الاعتماد على المقياس المتدرج الثلاثي، باستخدام البدائل التالية (دائمًا) تعطى (٣) درجات، (أحيانًا) تعطي الدرجة (٢)، (مطلقًا) تعطى الدرجة (١)، حيث أن أعلى درجة على المقياس هس (١٢٠) درجة، وأقل درجة هي (٤٠) درجة وكل ما ارتفعت الدرجة على المقياس كان مستوى الممارسة العلمية والهندسية مرتفع لدى الطالبات والعكس صحيح.

٤. التحقق من صدق المقياس: تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس للأخذ بآرائهم ومقترحاتهم حول سلامة صياغة المقياس علميًا ولغويًا، وملاءمة كل الفقرات للممارسات التابعة لها وحذف وإضافة ما يرونه مناسبًا وفي ضوء ذلك اقترح المحكمون إجراء بعض التعديلات على الصياغات اللغوية ولم يتم حذف أو إضافة أي فقرة، وبذلك أصبح المقياس جاهزة لضبطه والتحقق من اتساقه الداخلي وثباته.

٥. التطبيق التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من الطالبات بالمرحلة المتوسطة عددهن (٣٥) طالبة -غير العينة الأصلية للبحث- وذلك للتحقق من الاتساق الداخلي لها وثباتها كما يلي:

- **التحقق من الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات المقياس والممارسة العلمية والهندسية الرئيسة التابعة لها، وبين الممارسات الرئيسة والدرجة الكلة للمقياس، ويوضح الجدول (٥) قيم معامل الارتباط بيرسون ودلالتها للمقياس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥): قيم معامل الارتباط بيرسون ودلالتها للمقياس

طرح الأسئلة وتحديد المشكلة		تطوير واستخدام النماذج		التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي		تحليل البيانات وتفسيرها	
الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته
١	**٠.٦٢	١	**٠.٥٥	١	**٠.٥١	١	**٠.٦٨
٢	**٠.٥٩	٢	**٠.٧١	٢	**٠.٨٧	٢	**٠.٦٩
٣	**٠.٧١	٣	**٠.٦١	٣	*٠.٤٢	٣	**٠.٧٩
٤	**٠.٨١	٤	**٠.٦٤	٤	**٠.٦٩	٤	**٠.٧٨
٥	**٠.٨٢	٥	**٠.٧٣	٥	**٠.٧٨	٥	**٠.٦٠
ككل	*٠.٣٨	ككل	*٠.٣٩	ككل	*٠.٤٠	ككل	**٠.٦٧
استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي		وبناء التفسيرات وتصميم الحلول		والانخراط في محاججات قائمة على الأدلة		الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها	
الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته	الفقرة	معامل بيرسون ودلالته
١	**٠.٥٣	١	*٠.٤٠	١	**٠.٥٧	١	*٠.٤٥
٢	**٠.٦٩	٢	*٠.٣٩	٢	**٠.٥٩	٢	**٠.٥٠
٣	**٠.٤٧	٣	*٠.٤٠	٣	*٠.٣٧	٣	**٠.٤٨
٤	**٠.٤٥	٤	**٠.٧٤	٤	*٠.٣٧	٤	**٠.٧٥
٥	**٠.٤٨	٥	**٠.٤٥	٥	**٠.٦٧	٥	**٠.٣٩
ككل	**٠.٦١	ككل	*٠.٣٦	ككل	*٠.٤٠	ككل	*٠.٣٩

(*) تعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

(**) تعني وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٥) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل فقرة من فقرات المقياس والممارسة العلمية والهندسية الرئيسة التابعة لها، وبين الممارسة الرئيسة والدرجة الكلية للمقياس، أي أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مرتفع ويمكن الوثوق به.

– **التحقق من ثبات المقياس**: تم حساب معاملات ألفا كرونباخ لكل ممارسة علمية والهندسية رئيسة تضمنتها المقياس، ويوضح الجدول (٦) النتائج في هذا الصدد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦): معاملات ثبات المقياس

الممارسة الرئيسة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
طرح الأسئلة وتحديد المشكلة	٥	٠.٦٦
تطوير واستخدام النماذج	٥	٠.٦٥
التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي	٥	٠.٦٧
تحليل البيانات وتفسيرها	٥	٠.٧٠
استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	٥	٠.٦٦
وبناء التفسيرات وتصميم الحلول	٥	٠.٧٥
والانخراط في محاججات قائمة على الأدلة	٥	٠.٧٠
الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها	٥	٠.٧٠
المجموع	٤٠	٠.٦٨

يتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الثبات جميعها مرتفعة مما يدل على أن المقياس تتمتع بثبات مقبول وأصبحت في صورتها النهائية قابلة للتطبيق على عينة البحث.

عرض نتائج البحث

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول للبحث:

نص السؤال الأول للبحث على "ما درجة توافر الممارسات العلمية والهندسية في المجالات المتعلقة بمعايير العلوم للجيل القادم في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط؟"، وقد تبين من خلال الإطلاع على كتاب العلوم للصف الأول المتوسط أن هناك (١٠) مجال من أصل (١٦) مجال من مجالات معايير العلوم للجيل القادم متوافرة بنسب متفاوتة في هذه الكتاب، ولتحديد درجة توافرها بالنسبة لبعد الممارسات العلمية والهندسية بشكل دقيق تم تحليل كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء هذه المجالات المتوافرة، وقد تم تحديد معايير ومحكات ومؤشرات هذه المجالات وفق لبعد الممارسات العلمية الهندسية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (٧): تحليل توفر بعد الممارسات العلمية والهندسية الخاصة بمجال هيكلة وخصائص المادة لمعايير الجيل القادم في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط

المعيار	المحكات	المؤشرات	متوافر	غير متوافر
(MSPS11) تطوير نماذج لوصف التكوين الذري للجزيئات البسيطة ذات البنية الموسعة	تطوير واستخدام النماذج	تطور النموذج الذري	✓	
		مقارنة بين النماذج الذرية المختلفة	✓	
		النموذج الذري ليوسبوس وديمقريطس	✓	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		نموذج دالتون الذري	✓	
		اختبار نموذج دالتون		✓
		نموذج تومسون	✓	
		نموذج راذفورد	✓	
		نموذج بور	✓	
		النموذج الذري الحديث	✓	
		تطوير ترتيب العناصر في الجدول الدوري	✓	
		نموذج لبعض المركبات الأيونية		✓
		تطورات في تعرف بنية الذرة		✓
جمع (MSPS13) المعلومات لوصف تلك المواد الاصطناعية التى تأتي من الموارد الطبيعية وتأثيرها على المجتمع.	الحصول وتقييم وإيصال المعلومات	تحول المادة الطبيعية المتفاعلة إلى مادة جديدة	✓	
		تصنيف المواد التي يعتمد عليها الإنسان في حياته (الغذاء, والملابس, والمواصلات, الأدوية...)	✓	
		كمية العناصر الموجودة بجسم الإنسان	✓	
		العدد الكتلي= البرتونات+ عدد النيوترونات	✓	
		حساب الكتلة الذرية	✓	
		حساب متوسط كتل نظائر العنصر	✓	
		أهمية استخدام العناصر في مجالات الحياة	✓	
		أثر درجة الحرارة على سرعة الذوبان		✓
		استخدامات العناصر المتماثلة		✓
		فصل المخاليط	✓	
		التاريخ الكروبني		✓
		استخدامات الأحماض		✓
		استخدامات القواعد		✓
		استخدامات الغازات النبيلة		✓
		استخدام الكواشف		✓
		استخدام العناصر المصنعة في		✓

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		مجالات متعددة		
		كيف يحدث التعادل		✓
		مقياس Ph لوصف قوة الحمض أو القاعدة		✓
		الأحماض في البيئة		✓
		كيف يذيب الماء المركب الأيونية		✓
		كيف يذيب الماء المركبات الجزيئة		✓
		تمثيل ذائبية بعض لبعض المركبات		✓
(MSPS14) تطوير نموذج للتنبأ ووصف التغيرات في حركة الجسيمات، ودرجة الحرارة، وحالة المادة النقية عند إضافة طاقة حرارية إليها أو إزالتها	تطوير واستخدام النماذج	نموذج جسيمات حالات المادة	✓	
		نموذج الضغط ودرجة الحرارة		✓
		نموذج علاقة تغير حجم الغاز بالضغط		✓

جدول (٨): تحليل توفر بعد الممارسات العلمية والهندسية الخاصة بمجال التفاعلات الكيميائية لمعايير الجيل القادم في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط

المعيار	المحكات	المؤشرات	متوافر	غير متوافر
(MSPS12) تحليل وتفسير البيانات على خصائص المواد قبل وبعد التفاعل لتحديد أن كان ما حدث تفاعل كيميائي	تحليل وتفسير البيانات لتحديد أوجه التشابه والاختلاف في النتائج	تساعد معرفة الخواص الكيمائية على تحديد الفروق بين المواد والتمييز بينها	✓	
		الفرق بين التغير الكيميائي والتغير الفيزيائي	✓	
		الفرق بين المواد المتفاعلة الناتجة	✓	
	الاتصالات وطبيعة العلوم	فوائد ومضار التفاعلات الكيميائية بالطبيعة	✓	
المعيار	المحكات	المؤشرات	متوافر	غير متوافر
(MSPS15) لا يتغير	تطوير	نموذج للتركيب الإلكتروني		✓

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إجمالي عدد الذرات في التفاعل الكيميائي، وبالتالي يتم الحفاظ على الكتلة	واستخدام النماذج	لبعض الذرات		
		نموذج مجالات الطاقة		✓
		نماذج التفاعل الكيميائي بين ذرات العناصر		✓
	الاتصالات وطبيعة العلوم	العلم أسلوب دقيق لفهم العالم من حولنا		✓
		من المفيد التحكم بسرعة التفاعلات الكيميائية		✓
		استخدامات التطبيقية للأحماض والقواعد		✓
		نتائج ذوبان الأيونات في الماء		✓
		وظيفة الرابطة الكيميائية في ربط الذات في المواد		✓
(MSPS16) تنفيذ مشروع تصميم لبناء واختبار وتعديل الجهاز الخاص بالطاقة الحرارية عن طريق العمليات الكيميائية	بناء تفسيرات وتصميم حلول	توفر الأدلة بما يتفق مع المعرفة العلمية والمبادئ والنظريات		✓
		تنفيذ مشروع والانخراط في دورة تصميم وبناء		✓
		تنفيذ حل يلبي معايير التصميم المحددة والقيود		✓

ثانياً: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

نص السؤال الأول للبحث على "ما درجة تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم توزيع استبانة على معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لاستطلاع آرائهن حول درجة تطبيق الممارسات العلمية والهندسية في المجالات المتعلقة بمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، وفقًا لذلك تم حسب كل من التكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لاستجاباتهن، وفيما يلي تفصيل ذلك:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٩): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على بعد طرح الأسئلة وتحديد المشكلة

م	الفقرة	درجة الممارسة						المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		مطلقًا					
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
١	أطرح مشكلات بطريقة واضحة لأجعل الطالبات قادرات على تحديدها بشكل دقيق.	٤	٦.١	٢٠	٣٠.٣	٤٢	٦٣.٦	١.٤٢	٠.٦١	ملطقًا	٤
٢	أكلف الطالبات بصياغة المشكلة بطرح عدة أسئلة مرتبطة بالمشكلة.	٢٤	٣٦.٤	٢١	٣١.٨	٢١	٣١.٨	٢.٠٥	٠.٨٣	-	١
٣	أكلف الطالبات بفروض لحل المشكلات العلمية بأساليب هندسية.	١١	١٦.٧	٩	١٣.٦	٤٦	٦٩.٧	١.٤٧	٠.٧٧	مطلقًا	٣
٤	أدرب الطالبات على حل المشكلات علمية التي تتطلب إلى حلول هندسية.	١٧	٢٥.٨	٢٣	٣٤.٨	٢٦	٣٩.٤	١.٨٦	٠.٨٠	مطلقًا	٢
	المتوسط العام							١.٧٠	٠.٧٥	متوسطة	

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق طرح الأسئلة وتحديد المشكلة في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٧٠)، أي أنها أتت بدرجة متوسطة، وقد كان الرأي السائد لأغلب الفقرات مطلقًا، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

١. بالمرتبة الأولى الفقرة "أكلف الطالبات بصياغة المشكلة بطرح عدة أسئلة مرتبطة بالمشكلة" بمتوسط حسابي (٢.٠٥).

٢. بالمرتبة الثانية الفقرة "أدرب الطالبات على حل المشكلات علمية التي تتطلب إلى حلول هندسية" بمتوسط حسابي (١.٨٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. بالمرتبة الثالثة الفقرة "أكلف الطالبات بفروض لحل المشكلات العلمية بأساليب هندسية" بمتوسط حسابي (١.٤٧).

٤. بالمرتية الرابعة الفقرة "أطرح مشكلات بطريقة واضحة لأجعل الطالبات قادرات على تحديدها بشكل دقيق" بمتوسط حسابي (١.٤٢).

جدول (١٠): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على بعد تطوير واستخدام النماذج

م	الفقرة	درجة الممارسة						المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		مطلقًا					
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
١	أستخدم نماذج هندسية لتثبيت المعلومات لدى الطالبات.	١٤	٢١.٢	١٦	٢٤.٢	٣٦	٥٤.٥	١.٦٧	٠.٨١	مطلقًا	٣
٢	أكلف الطالبات بتصميم نماذج هندسية لبعض موضوعات العلوم.	٩	١٣.٦	١٠	١٥.٢	٤٧	٧١.٢	١.٤٢	٠.٧٢	مطلقًا	٤
٣	أطور النماذج الموجودة في مناهج العلوم لتصبح أكثر ملاءمة لعرض الأفكار بوضوح.	٢٣	٣٤.٨	٢٧	٤٠.٩	١٦	٢٤.٢	٢.١١	٠.٧٧	أحيانًا	١
٤	أكلف الطالبات بابتكار نماذج غير مألوفة لعرض بعض الموضوعات بالعلوم.	١٨	٢٧.٣	٢٤	٣٦.٤	٢٤	٣٦.٤	١.٩١	٠.٨٠	-	٢
	المتوسط العام							١.٧٨	٠.٧٨	متوسطة	

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق تطوير واستخدام النماذج في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٧٨)، أي أنها أتت بدرجة متوسطة، وقد كان الرأي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السائد لأغلب الفقرات مطلقًا إلا عبارة واحدة جاء الرأي السائد لها أحيانًا وهي"أطور النماذج الموجودة في مناهج العلوم لتصبح أكثر ملاءمة لعرض الأفكار بوضوح" ، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

١. بالمرتبة الأولى الفقرة "أطور النماذج الموجودة في مناهج العلوم لتصبح أكثر ملاءمة لعرض الأفكار بوضوح" بمتوسط حسابي (٢.١١).

٢. بالمرتبة الثانية الفقرة "أكلف الطالبات بابتكار نماذج غير مألوفة لعرض بعض الموضوعات بالعلوم" بمتوسط حسابي (١.٩١).

٣. بالمرتبة الثالثة الفقرة "أستخدم نماذج هندسية لتثبيت المعلومات لدى الطالبات" بمتوسط حسابي (١.٦٧).

٤. بالمرتية الرابعة الفقرة "أكلف الطالبات بتصميم نماذج هندسية لبعض موضوعات العلوم" بمتوسط حسابي (١.٤٢).

جدول (١١): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على بعد التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي

م	الفقرة	درجة الممارسة						المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		مطلقًا					
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
١	أضع خطة للنهج الذي سوف أتبعه أثناء تنفيذ أي درس بالعلوم.	١٣	١٩.٧	٣٥	٥٣	١٨	٢٧.٣	١.٩٢	٠.٦٨	أحيانًا	٢
٢	أحفز الطالبات على عمل الأبحاث العلمية الاستقصائي المرتبطة بموضوعا ت الهندسة.	١٤	٢١.٢	٣٩	٥٩.١	١٣	١٩.٧	٢.٠٢	٠.٦٤	أحيانًا	١
٣	أضع للطالبات	٨	١٢.١	٢٦	٣٩.٤	٣٢	٤٨.٥	١.٦٤	٠.٦٩	مطلقًا	٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	مخططًا تفصيليًا لتعتمدن عليه في تنفيذ الاستقصاء العلمي.									
٤	أقوم بصياغة عدة أهداف أسعى إلى تحقيقها ترتبط بتنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى الطالبات..	١٣	١٩.٧	٣٢	٤٨.٥	٢١	٣١.٨	١.٨٨	٠.٧١	أحيانًا	٣
المتوسط العام								١.٨٧	٠.٦٨	متوسطة	

يتضح من الجدول (١١) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٨٧)، أي أنها أتت بدرجة متوسطة، وقد كان الرأي السائد لأغلب الفقرات أحيانًا، إلا فقرة واحدة وهي "أضع للطالبات مخططًا تفصيليًا لتعتمدن عليه في تنفيذ الاستقصاء العلمي"، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

١. بالمرتبة الأولى الفقرة "أحفز الطالبات على عمل الأبحاث العلمية الاستقصائي المرتبطة بموضوعات الهندسة" بمتوسط حسابي (٢.٠٢).

٢. بالمرتبة الثانية الفقرة "أضع خطة للنهج الذي سوف أتبعه أثناء تنفيذ أي درس بالعلوم" بمتوسط حسابي (١.٩٢).

٣. بالمرتبة الثالثة الفقرة "أقوم بصياغة عدة أهداف أسعى إلى تحقيقها ترتبط بتنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى الطالبات" بمتوسط حسابي (١.٨٨).

٤. بالمرتبة الرابعة الفقرة "أضع للطالبات مخططًا تفصيليًا لتعتمدن عليه في تنفيذ الاستقصاء العلمي" بمتوسط حسابي (١.٦٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٢): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على بعد تحليل البيانات وتفسيرها

م	الفقرة	درجة الممارسة						المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		مطلقًا					
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
١	أصمم أنشطة تتطلب تحليل البيانات لتفسير الظواهر العلمية.	٤	٦.١	١٨	٢٧.٣	٤٤	٦٦.٧	١.٣٩	٠.٦١	مطلقًا	٤
٢	أكلف الطالبات بجمع أكبر قدر من المعلومات حول أي ظاهرة علمية لوضع تفسيرات مناسبة لها.	٩	١٣.٦	٣٤	٥١.٥	٢٣	٣٤.٨	١.٧٩	٠.٦٧	أحيانًا	١
٣	أجعل الطالبات يقارن بين كثير من الأشياء العلمية لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها.	٣	٤.٥	٣٤	٥١.٥	٢٩	٤٣.٩	١.٦١	٠.٥٨	أحيانًا	٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤	أجعل الطالبات تصنفن الأشياء حسب خصائصها ليسهل عليها ربطها بمفاهيم وأشياء علمية وهندسية أخرى.	٥	٧.٦	٢٦	٣٩.٤	٣٥	٥٣	١.٥٥	٠.٦٤	مطلقًا	٣
المتوسط العام								١.٥٩	٠.٦٣	منخفضة	

يتضح من الجدول (١٣) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق تحليل البيانات وتفسيرها في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٥٩)، أي أنها أتت بدرجة منخفضة، وقد كان الرأي السائد تتراوح بين (أحيانًا- ومطلقًا)، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

١. بالمرتبة الأولى الفقرة "أكلف الطالبات بجمع أكبر قدر من المعلومات حول أي ظاهرة علمية لوضع تفسيرات مناسبة لها" بمتوسط حسابي (١.٧٩).

٢. بالمرتبة الثانية الفقرة "أجعل الطالبات يقارن بين كثير من الأشياء العلمية لتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها" بمتوسط حسابي (١.٦١).

٣. بالمرتبة الثالثة الفقرة "أجعل الطالبات تصنفن الأشياء حسب خصائصها ليسهل عليها ربطها بمفاهيم وأشياء علمية وهندسية أخرى" بمتوسط حسابي (١.٥٥).

٤. بالمرتبة الرابعة الفقرة "أصمم أنشطة تتطلب تحليل البيانات لتفسير الظواهر العلمية" بمتوسط حسابي (١.٣٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٤): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على بعد استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي

م	الفقرة	درجة الممارسة						المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		مطلقًا					
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
١	أصمم الأنشطة التي تتطلب تطبيق الحسابات الرياضية في العلوم.	٢	٣	٢٤	٣٦.٤	٤٠	٦٠.٦	١.٤٢	٠.٥٦	مطلقًا	٣
٢	أزود الطالبات بأرقام إحصائية للاستعانة بها في تفسير ظاهرة عملية.	٤	٦.١	١٨	٢٧.٣	٤٤	٦٦.٧	١.٣٩	٠.٦١	مطلقًا	٥
٣	أدرب الطالبات على استخدام القوانين الرياضية في حل كثير من المسائل العلمية.	٥	٧.٦	٢١	٣١.٨	٤٠	٦٠.٦	١.٤٧	٠.٦٤	مطلقًا	٢
٤	أصمم الأنشطة التي تتطلب تقديم	٨	١٢.١	٢٥	٣٧.٩	٣٣	٥٠	١.٦٢	٠.٧٠	مطلقًا	١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	دراسة حول ظاهرة ما من خلال جمع البيانات إحصائية عنها.									
٥	أربط بين المفاهيم الرياضية والمفاهيم العلمية لدراسة أي موضوع عملي يرتبط بالهندسة.	٥	٧.٦	١٧	٢٥.٨	٤٤	٦٦.٧	١.٤١	٠.٦٣	مطلقًا	٤
المتوسط العام								١.٤٦	٠.٦٣	منخفضة	

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٤٦)، أي أنها أتت بدرجة منخفضة، وقد كان الرأي السائد في جميع الفقرات مطلقًا، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

١. بالمرتبة الأولى الفقرة "أصمم الأنشطة التي تتطلب تقديم دراسة حول ظاهرة ما من خلال جمع البيانات إحصائية عنها" بمتوسط حسابي (١.٦٢).

٢. بالمرتبة الثانية الفقرة "أدرب الطالبات على استخدام القوانين الرياضية في حل كثير من المسائل العلمية" بمتوسط حسابي (١.٤٧).

٣. بالمرتبة الثالثة الفقرة "أصمم الأنشطة التي تتطلب تطبيق الحسابات الرياضية في العلوم" بمتوسط حسابي (١.٤٢).

٤. بالمرتية الرابعة الفقرة "أربط بين المفاهيم الرياضية والمفاهيم العلمية لدراسة أي موضوع عملي يرتبط بالهندسة" بمتوسط حسابي (١.٤١).

٥. بالمرتية الخامسة الفقرة "أزود الطالبات بأرقام إحصائية للاستعانة بها في تفسير ظاهرة عملية" بمتوسط حسابي (١.٣٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٥): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على بعد بناء التفسيرات وتصميم الحلول

م	الفقرة	درجة الممارسة						المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		مطلقًا					
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
١	أجعل الطالبات يقمن بتفسير أي ظاهرة علمية مرتبطة المتنوعة.	١٥	٢٢.٧	٣٣	٥٠	١٨	٢٧.٣	١.٩٥	٠.٧١	أحيانًا	١
٢	أحفز الطالبات على تقديم حلول منطقية لأي مشكلة علمية مرتبطة بالهندسة.	١٠	١٥.٢	٢٧	٤٠.٩	٢٩	٤٣.٩	١.٧١	٠.٧٢	مطلقًا	٢
٣	أصمم الأنشطة التي تتطلب تقديم تفسيرات لبعض الأحداث والظواهر غير المألوفة.	١١	١٦.٧	٢١	٣١.٨	٣٤	٥١.٥	١.٦٥	٠.٧٥	مطلقًا	٤
٤	أجعل الطالبات	٩	١٣.٦	٢٥	٣٧.٩	٣٢	٤٦.٥	١.٦٥	٠.٧١	مطلقًا	٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	يربطن بين تفسير الظواهر العلمية وتقديم حلول لأي مشكلة مرتبطة بالهندسة.									
المتوسط العام								١.٧٤	٠.٧٢	متوسطة

يتضح من الجدول (١٥) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق بناء التفسيرات وتصميم الحلول في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٧٤)، أي أنها أتت بدرجة متوسطة، وقد كان الرأي السائد لأغلب الفقرات مطلقًا إلا فقرة واحدة وهي: "أجعل الطالبات يقمن بتفسير أي ظاهرة علمية مرتبطة بالهندسة"، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

٦. بالمرتبة الأولى الفقرة "أجعل الطالبات يقمن بتفسير أي ظاهرة علمية مرتبطة بالهندسة" بمتوسط حسابي (١.٩٥).

٧. بالمرتبة الثانية الفقرة "أحفز الطالبات على تقديم حلول منطقية لأي مشكلة علمية مرتبطة بالهندسة" بمتوسط حسابي (١.٧١).

٨. بالمرتبة الثالثة الفقرة "أجعل الطالبات يربطن بين تفسير الظواهر العلمية وتقديم حلول لأي مشكلة مرتبطة بالهندسة" بمتوسط حسابي (١.٦٥)، وانحراف معياري (٠.٧١).

٩. بالمرتبة الرابعة الفقرة "أصمم الأنشطة التي تتطلب تقديم تفسيرات لبعض الأحداث والظواهر غير المألوفة" بمتوسط حسابي (١.٦٥)، وانحراف معياري (٠.٧٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٦): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على بعد الانخراط في محاججات قائمة على الأدلة

م	الفقرة	درجة الممارسة						المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		مطلقًا					
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
١	أدرب الطالبات على طريقة تقديم براهين علمية لتفسير أي موضوع مرتبط بالهندسة	٢	٣	١٥	٢٢.٧	٤٦	٧٤.٢	١.٢٩	٠.٥٢	مطلقًا	٤
٢	أوجه الطالبات إلى أهمية وضع افتراضات أولية لأي موضوع علمي أريد دراسته.	٤	٦.١	٢٨	٤٢.٤	٣٤	٥١.٥	١.٥٥	٠.٦١	مطلقًا	٢
٣	أدرب الطالبات على تقديم تبريرات لأي حل أقدمه لمعالجة الموضوعات العلمية المرتبطة بالهندسة.	٦	٩.١	٣٠	٤٥.٥	٣٠	٤٥.٥	١.٦٤	٠.٦٥	-	١
٤	أحفز الطالبات على	٣	٤.٥	٢٨	٤٢.٤	٣٥	٥٣	١.٥٢	٠.٥٩	مطلقًا	٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الاعتماد على أسس علمية في عرض وجهة نظري على الأخرين حول الموضوعات علمي.										
المتوسط العام				١.٥	٠.٥٩	منخفضة					

يتضح من الجدول (١٦) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق الانخراط في محاججات قائمة على الأدلة في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٥)، أي أنها أتت بدرجة منخفضة، وقد كان الرأي السائد لجميع الفقرات مطلقًا، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

١. بالمرتبة الأولى الفقرة "أدرب الطالبات على تقديم تبريرات لأي حل أقدمه لمعالجة الموضوعات العلمية المرتبطة بالهندسة" بمتوسط حسابي (١.٦٤).

٢. بالمرتبة الثانية الفقرة "أوجه الطالبات إلى أهمية وضع افتراضات أولية لأي موضوع علمي أريد دراسته" بمتوسط حسابي (١.٥٥).

٣. بالمرتبة الثالثة الفقرة "أحفز الطالبات على الاعتماد على أسس علمية في عرض وجهة نظري على الأخرين حول الموضوعات علمي" بمتوسط حسابي (١.٥٢).

٤. بالمرتبة الرابعة الفقرة "أدرب الطالبات على طريقة تقديم براهين علمية لتفسير أي موضوع مرتبط بالهندسة" بمتوسط حسابي (١.٢٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٧): التكرارات والنسبة المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة البحث على بعد الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها

م	الفقرة	درجة الممارسة						المتوسط	الانحراف المعياري	الرأي السائد	الترتيب
		دائمًا		أحيانًا		مطلقًا					
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة				
١	أصمم الأنشطة التي تعتمد على جمع المعلومات حول موضوعات علمية مرتبطة بالهندسة.	١٠	١٥.٢	٣٤	٥١.٥	٢٢	٣٣.٣	١.٨٢	٠.٦٨	أحيانًا	١
٢	أجعل الطالبات يقمن بمعالجة أي موضوع علمي من خلال جمع الكثير من المعلومات عنه.	٥	٧.٦	٢١	٣١.٨	٤٠	٦٠.٦	١.٤٧	٠.٦٤	مطلقًا	٤
٣	أدب الطالبات على تقييم الأفكار والحلول المقدمة لمعالجة موضوع ما لاختيار	٦	٩.١	٢٤	٣٦.٤	٣٦	٥٤.٥	١.٥٥	٠.٦٦	مطلقًا	٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الأنسب منها.									
٤	اكلف الطالبات بتطبيق الحلول التي تم اقتراحها لتقييم مدى فاعليتها في حل المشكلات المطروحة.	٧	١٠.٦	٢٥	٣٧.٩	٣٤	٥١.٥	١.٥٩	٠.٦٨	مطلقًا	٢
المتوسط العام								١.٦١	٠.٦٧	منخفضة	

يتضح من الجدول (١٧) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها في الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٦١)، أي أنها أتت بدرجة منخفضة، وقد كان الرأي السائد لأغلب الفقرات مطلقًا إلا عبارة واحدة وهي "أصمم الأنشطة التي تعتمد على جمع المعلومات حول موضوعات علمية مرتبطة بالهندسة"، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كما يلي:

١. بالمرتبة الأولى الفقرة "أصمم الأنشطة التي تعتمد على جمع المعلومات حول موضوعات علمية مرتبطة بالهندسة" بمتوسط حسابي (١.٨٢).

٢. بالمرتبة الثانية الفقرة "اكلف الطالبات بتطبيق الحلول التي تم اقتراحها لتقييم مدى فاعليتها في حل المشكلات المطروحة" بمتوسط حسابي (١.٥٩).

٣. بالمرتبة الثالثة الفقرة "أدب الطالبات على تقييم الأفكار والحلول المقدمة لمعالجة موضوع ما لاختيار الأنسب منها" بمتوسط حسابي (١.٥٥).

٤. بالمرتبة الرابعة الفقرة "أجعل الطالبات يقمن بمعالجة أي موضوع علمي من خلال جمع الكثير من المعلومات عنه" بمتوسط حسابي (١.٤٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٨): درجة تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
١	طرح الأسئلة وتحديد المشكلة	١.٧٠	٠.٧٥	متوسطة	٣
٢	تطوير واستخدام النماذج	١.٧٨	٠.٧٨	متوسطة	٢
٣	التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي	١.٨٧	٠.٦٨	متوسطة	١
٤	تحليل البيانات وتفسيرها	١.٥٩	٠.٦٣	منخفضة	٦
٥	استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	١.٤٦	٠.٦٣	منخفضة	٨
٦	بناء التفسيرات وتصميم الحلول	١.٧٤	٠.٧٢	متوسطة	٤
٧	الانخراط في محاججات قائمة على الأدلة	١.٥	٠.٥٩	منخفضة	٧
٨	الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها	١.٦١	٠.٦٧	منخفضة	٥
المجموع		١.٦٦	٠.٦٨	منخفضة	

يتضح من الجدول (١٨) أن المتوسط العام لدرجة تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة هو (١.٦٦)، أي أنها أتت بدرجة منخفضة، وجاءت بالمرتبة الأول التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي، وبالمرتبة الثانية تطوير واستخدام النماذج، وبالمرتبة الثالثة طرح الأسئلة وتحديد المشكلة، وبالمرتبة الرابعة بناء التفسيرات وتصميم الحلول وجاءت جميعها بدرجة متوسطة، بينما جاءت بدرجة منخفضة المرتبة الخامسة الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها، وبالمرتبة السادسة تحليل البيانات وتفسيرها، وبالمرتبة السابقة الانخراط في محاججات قائمة على الأدلة، وبالمرتبة الثامنة استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي.

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث للبحث:

- نص السؤال الأول للبحث على "ما مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم توزيع المقياس على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة لقياس مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم لدى لديهن، وفقًا لذلك تم حسب استخدمت الباحثة اختبار (T-Test) لعينة واحدة، وتم ادخال الوسط الفرضي يدويًا للمقياس في برنامج SPSS وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري من خلال البرنامج والجدول (١٩) يوضح نتائج بهذا الصدد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٩): نتائج اختبار (T-Test)بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لقياس مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة

م	البعد	الوسط الفرضي	المتوسط الحسبي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الترتيب
١	طرح الأسئلة وتحديد المشكلة	٨	٨.٥٣	٢.٤٣	١.٣٧	٠.١٨	٣
٢	تطوير واستخدام النماذج	٨	٨.٤٥	٢.٢٣	١.٢٨	٠.٢١	٤
٣	التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي	٨	٩.٦٣	٢.٥٢	٤.٠٨	(**)	١
٤	تحليل البيانات وتفسيرها	٨	٨.٨٧	٢.٨٢	١.٩٦	٠.٠٦	٢
٥	استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي	١٠	٧.٩٠	٢.١٣	٦.٢٢	(**)	٦
٦	بناء التفسيرات وتصميم الحلول	٨	٦.٨٥	١.٣١	٥.٥٥	(**)	٨
٧	الانخراط في محاججات قائمة على الأدلة	٨	٨.١٠	١.٨٨	٠.٣٤	٠.٧٤	٥
٨	الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها	٨	٧.٧٣	١.٤٣	١.٢٢	٠.٢٣	٧
المجموع		٦٦	٦٦.٠٥	٧.٣٠	٠.٤٣	٠.٩٧	

يتضح من الجدول (١٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٠١) بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في كل من الأبعاد التالية: البعد التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي، لصالح المتوسط الحسابي الذي قيمته (٩.٦٣) أعلى من المتوسط الفرضي (٨) وبالتالي فإن مستوى ممارسة التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة أكبر من متوسط، والبعد استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، لصالح المتوسط الفرضي الذي قيمته (١٠) أكبر من المتوسط الحسابي (٧.٩٠)، أي أن مستوى ممارسة استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي لدى طالبات المرحلة المتوسطة أقل من المتوسط، والبعد بناء التفسيرات وتصميم الحلول، لصالح المتوسط الفرضي الذي قيمته (٨) أكبر من المتوسط الحسابي (٦.٨٥)، أي أن مستوى ممارسة بناء التفسيرات وتصميم الحلول لدى طالبات المرحلة المتوسطة أقل من المتوسط، كما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تبين من النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في كل من الأبعاد التالية: طرح الأسئلة وتحديد المشكلة، تطوير واستخدام النماذج، تحليل البيانات وتفسيرها، الانخراط في محاججات قائمة على الأدلة، الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها، أي أن مستوى الطالبات بممارسة كل منها جاءت مستوى متوسط، كما تبين أن مستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة جاءت ككل بدرجة متوسطة، إذ تبين أنه لا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدى طالبات المرحلة المتوسطة لمستوى الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة ككل.

وجاء بالمرتبة الأولى التخطيط وإجراء الاستقصاء العلمي، وبالمرتبة الثانية تحليل البيانات وتفسيرها، وبالمرتبة الثالثة طرح الأسئلة وتحديد المشكلة، وبالمرتبة الرابعة تطوير واستخدام النماذج، وبالمرتبة الخامسة الانخراط في محاججات قائمة على الأدلة، وبالمرتبة السادسة استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، وبالمرتبة السابعة الحصول على المعلومات وتقييمها والتواصل بها، وبالمرتبة الثامنة بناء التفسيرات وتصميم الحلول.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث أوصت الباحثتان بما يلي:

١. الاستفادة مما تضمنه البحث من أدوات في تقويم مدى تطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم للعلوم NGSS في مراحل تعليمية مختلفة.

٢. تطوير كتاب العلوم للصف الأول المتوسط في ضوء الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم NGSS، وفقًا لما ظهر من قصور في تضمينها لهذا الكتاب خاصة وفي كتب المرحلة المتوسطة عامة.

٣. إعداد برامج تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ترتبط بتطبيق الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم NGSS في تدريس العلوم.

٤. إعداد برامج تعليمية للطلاب بالمرحلة المتوسطة لتنمية الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم NGSS وفق المنحى المخصص للمرحلة المتوسطة في الإطار المعتمد لهذه المعايير.

٥. تزويد المعلمين بمصادر تعليمية مترجمة حول الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم NGSS وتحفيزهم على تطبيقها بما ينمي هذه الممارسات لدى طلابهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثتان إجراء الدراسات التالية:

١. إجراء دراسة مماثلة على مراحل تعليمية مختلفة لتعرف مدى تطبيق الممارسات العلمية الهندسية لمعايير الجيل القادم NGSS بالعلوم في كل ما يخص (المنهج، المعلم، الطالب).

٢. وضع تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS، ودراسة أثره على تنمية العديد من المخرجات التعليمية بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

٣. برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة قائم على الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم ودراسة أثره في تحسين الممارسات التدريسية والكفاءة المهنية لديهم.

٤. أثر تدريس وحدة دراسية مقترحة قائمة على الممارسات العلمية والهندسية في العلوم على تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطالبات بالمرحلة المتوسطة.

٥. دراسة مقارنة بين محتوى كتب العلوم للمتوسطة في المملكة العربية السعودية، والدول الأخرى في ضوء معايير (NGSS).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، عطية الله السلمي؛ التميمي، رشيد صالح. (٢٠٢١). مدى توفر معايير العلوم للجيل القادم NGSS في كتاب العلوم للصف الثالث. *مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية*، (٩)، ٢٧٥-٣١٦.

أبو ليلة، هيثم حامد (٢٠١٥). *تطوير برنامج "الأنشطة العلميَّة" بالمرحلة الابتدائيَّة في ضوء معايير الجودة لتحقيق الفعالية التعليميَّة للطالب*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة التربية، جامعة المنصورة، مصر.

إسماعيل، دعاء سعيد. (٢٠١٨). وحدة مقترحة في الكيمياء الحرارية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS لتنمية فهم الأفكار الأساسية Core وتطبيق الممارسات العلمية والهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية*، *١٧١* (٣)، ٨٦-١٤٨.

البقمي، مها فراج (٢٠١٥). *نظرة على تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)*. حلقة النقاش برعاية مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، (١٠٣)، بتاريخ ١٤٣٧/٥/٦هـ، كليَّة التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربيَّة السعوديَّة.

رؤية المملكة ٢٠٣٠ على الرابط التالي:

https://www.vision2030.gov.sa/ar/

الذبياني، عادل رزق الله؛ السقياني، نائف عتيق. (٢٠٢١). درجة تفعيل معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة للممارسات العلمية والهندسية والكشف عن المعوقات التي يواجهونها. *المجلة العلمية لكلية التربية بجماعة أسيوط*، *٣٧* (٨)، ٢-٥٠.

السيد، عبد القادر محمد (٢٠١٩). رؤية مستقبلية تكاملية لتطوير المناهج الدراسية في الوطن العربي. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر بعنوان: *توجهات مستقبلية في المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، ١١ديسمبر ٢٠١٩.

الشباب، معن قاسم (٢٠٢٠). أثر توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تنمية فهم طبيعة العلم وتحسين مستوى الممارسات العلمية والهندسية الدراسي لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في مادة العلوم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بالجامعة الإسلامية بغزة*، *٢٨* (٢)، ٢٢٣-٢٥٠.

الشايع، فهدين سليمان؛ عبد الحميد، عبد الناصر محمد (٢٠١١). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية (آمال وتحديات).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المؤتمر العلمي الخامس عشر بعنوان: التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، سبتمبر ٢٠١١، ١١٣- ١٢٨.

شومان، أحمد محمد (٢٠١٥). *تطوير منهج الفيزياء في ضوء معايير علوم الجيل القادم (NGSS) لتنمية التفكير الناقد لدي طلاب المرحلة الثانويَّة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كليَّة التربية، جامعة المنصورة، مصر.

العصيمي، حميد هلال. (٢٠٢٠). دورجة توافر الممارسات العلمية والهندسية الموتافقة مع معايير العلوم للجيل القادم NGSS في أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية ببنها*، ٥ (١٢٢)، ٣١٥-٣٥٨.

عبد الكريم، سحر محمد (٢٠١٧). برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي العلمي الاستقصاء ومهارات العميق الفهم لتنمية "NGSS" والجدل العلمي لدى معلِّمي العلوم في المرحلة الابتدائيَّة. *دراسات عربيَّة في التربية وعلم النفس*، السعوديَّة (٨٧)، ٢١- ١١١.

العتيبي، غالب عبد الله والجبر، جبر محمد. (٢٠١٧). مدى تضمن معايير (NGSS) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك السعود، الرياض، (٥٩)، ١-١٦.

العمري، محمد علي (٢٠١٩). تصور مقترح لمناهج التربية الإسلامية نظام مقررات البرامج العامة في ضوء حقوق الإنسان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، ٣(١٤)، ٤٧-٧٠.

العبوس، تهاني؛ خوالدة، محمد؛ رواشدة، سميرة. (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في الأردن. *دراسات – العلوم التربوية*، ٤٦ (ملحق)، ١٨٧-٢٠٣.

عمر، عاصم محمد. (٢٠٢١). الممارسات العلمية والهندسية في معايير العلوم للجيل القادم. *المجلة التربوية*، ٨٢، ٥٩٥-٦٢٤.

آل مغني، مشعل ثابت (٢٠٢١). واقع تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية. *تعلم المدينة*، جامعة طيبة، متوافر على الرابط:
https://almaydanedu.net/704702/

محمد، عبد الله علي؛ سيف؛ منى علي. (٢٠٢٠). استخدام الأنشطة الترفيهية في تنمية المفاهيم والممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم في العلوم لدى ذوي الاحتياجات الخاصة بالمرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، ٧١، ٧١٥-٧٤٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٨). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). *مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية*. أمانة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية، الرياض: مطابع ركن الطباعة.

وزارة التعليم (٢٠٢١). *المملكة العربية السعودية: مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام*. وزارة التعليم ومشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام (تطوير).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bybee, R. W. (2014). NGSS and the Next Generation of Science Teachers. *Journal of science Teacher Education*, 4 (25), 211–221.

Campbell, T. (2015). The importance of epistemic framing and practices in the Next Generation Science Standards: Explaining phenomena, solving problems, and modeling as an anchoring science practice. Conference Paper. Proceedings of the Korean Association for Science Education (KASE). *Busan, South Korea*. Retrieved from: file:///C:/Users/DELL/Downloads/Campbell-KASE%20Proceedings.pdf

Duschl, R. A., & Bybee, R. W. (2014). Planning and carrying out investigations: An entry to learning and to teacher professional development around NGSS science and engineering practices. *International Journal of STEM education, 1*(1), 12-21.

Feinstein, N. W. & Kirchgasler K. L. (2014). Sustainability in Science Education? How the Next Generation Science Standards Approach Sustainability, and Why It Matters. *Science Education*, 1(1), 1-23.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Krajcik, j.; Codere, S.; Dahsah, C.; Bayer, R. & Mun, K. (2014). Planning Instruction to Meet the Intent of the Next Generation Science Standards. *Journal of science Teacher Educ*, (25), 157–175.

Lee ,O., Miller,E.C. & Januszyk, R. (2014). Next Generation Science Standards: All Standards, All Students. *Journal of science Teacher Educ*, (25), 223–233.

NGSS (2013). Next Generation Science Standards: For States, By States. Retrieved from:
http://epsc.wustl.edu/seismology/book/presentations/2014_Promotion/NGSS_2013.pdf.

Penuel, W. R.; Harris, C. J. & Debarger, A. H. (2014). Implementing the next generation science standards. *Phi Delta Kappan*, 96(6), 45-49.

Robelen, E. (2012). *Who Is Writing the 'Next Generation' Science Standards?*. Retrieved from: http://blogs.edweek.org/edweek/curriculum/2012

TIMSS. (2019). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Retrieved from:
https://timss2019.org/reports/achievement/

Whittington, K. L. (2017). How does a Next Generation Science Standard Aligned, Inquiry Based, Science Unit Impact Student Achievement of Science Practices and Student Science Efficacy in an Elementary Classroom?
How Does a Next Generation Science Standard Aligned, Inquiry Based, Science Unit Impact Student Achievement of Science Practices and Student Science Efficacy in an Elementary Classroom? (pdx.edu).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التجربة المعاشة للمشخصين باضطراب الشخصية الحدية: دراسة لاستكشاف الأنماط الفرعية في المملكة العربية السعودية

The lived experience of people diagnosed with borderline personality disorder: A study exploring subtypes in Saudi Arabia

إعداد

اريج أحمد الرحماني

Areej Ahmed Alrhmani

باحثة ماجستير- جامعة الملك عبد العزيز

د. فاطمة سمير الغامدي

Dr. Fatemah Samir Alghamdi

أستاذ الإرشاد الإكلينيكي والإشراف المشارك - جامعة الملك عبد العزيز

د. إيمان علي المحمدي

Dr. Iman Aly Almohammadi

أستاذ مشارك بقسم علم النفس - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.418590

استلام البحث: ٨ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٣ / ٣ / ٢٠٢٥

الرحماني، اريج أحمد و الغامدي، فاطمة سمير و المحمدي، إيمان علي (٢٠٢٥). التجربة المعاشة للمشخصين باضطراب الشخصية الحدية: دراسة لاستكشاف الأنماط الفرعية في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٧)، ٩٣ – ١٢٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

التجربة المعاشة للمشخصين باضطراب الشخصية الحدية: دراسة لاستكشاف الأنماط الفرعية في المملكة العربية السعودية

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وإلى التعرف على الخصائص والسمات المميزة لكل نمط، وتكونت عينة الدراسة من (٩) أفراد مشخصين باضطراب الشخصية الحدية، (٨) منهن إناث وذكر واحد، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي الأساسي، وقامت الباحثات باستخدام مقابلات شبه مقننة للكشف والتعرف على الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية (من إعداد الباحثات)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ٥ أنماط فرعية لاضطراب الشخصية الحدية وهي: (النمط الاندفاعي – النمط المحبط – النمط المدمر للذات – النمط المستاء – النمط الانسحابي)، وإلى العديد من الأعراض والسمات المميزة والفارقة لكل نمط، وأوصت الدراسة بإجراء الورش للعاملين في مجال الصحة النفسية؛ وذلك بهدف التثقيف الصحي والنفسي عن الأنماط الفرعية للاضطراب وأعراضها الفارقة، وإلى دراسة وتطوير خدمات علاجية ملائمة لكل نمط فرعي؛ لتقديم العلاج المناسب الذي يسهم في تحسين جودة حياة الأفراد المشخصين باضطراب الشخصية الحدية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب الشخصية الحدية، الأنماط الفرعية، ثيودور ميلون، اضطرابات الشخصية، المجتمع السعودي

Abstract

This study aims to identify subtypes of borderline personality disorder, and identify the characteristics of each subtype, and the sample of the study consisted of (9) individuals diagnosed with borderline personality disorder, (8) of whom were female and one male, the researchers followed the basic qualitative approach, and used Semi-Structured Interviews to detect and identify the subtypes of borderline personality disorder (prepared by researchers), the results of the study showed 5 subtypes of borderline personality disorder: (impulsive - discouraged - self-destructive - petulant - withdrawal) subtypes, It also shows several distinctive and distinct features and symptoms for each subtype, The study recommended conducting

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

workshops for workers in the field of mental health; This aims to provide psychological education about the subtypes of borderline personality disorder and their distinct symptoms, and to develop therapeutic approaches that are specifically designed for each subtype; To provide appropriate treatment that contributes to improving the quality of life of individuals diagnosed with borderline personality disorder.

Keywords: Borderline personality disorder, Subtypes, Theodore Millon, Personality disorder, Saudi society

مقدمة:

تعد دراسة الشخصية واحدة من أهم المواضيع التي يتناولها علم النفس؛ ذلك لما لها من دور في معرفة العوامل المختلفة المؤثرة في سلوكيات الأفراد، والتنبؤ بسلوكياتهم في مختلف المواقف، والذي يتم من خلال دراسة الدوافع الكامنة وراء هذه السلوكيات، وبالتالي يسهل ضبطها والتحكم بها والسيطرة عليها، فالهدف الرئيسي وراء دراسة علم نفس الشخصية هو معرفة الأبعاد الأساسية للشخصية، وتركيبتها العامة، وطرق نمو الشخصية، وتطورها في ظل كل من الظروف البيئية والوراثية؛ مما يوضح ويسهل الطريق نحو قياسها، وتحديد الاضطرابات التي قد يعاني منها بعض الأفراد والتي تعيق اندماجهم في المجتمع المحيط، ومحاولة إيجاد العلاج النفسي المناسب لكل فرد، وتوجيههم له مما يسهل اندماجهم في المجتمع (السيليني، 2023).

تتجلى اضطرابات الشخصية من خلال السلوكيات التي تتسم بعدم المرونة، وأيضًا عدم القدرة على التكيف، حيث تظهر خلال أداء الفرد للأدوار المختلفة في حياته، سواءً كان دوره في الأسرة أو المهنة أو في العلاقات الاجتماعية، فاضطرابات الشخصية تعبر عن نماذج سلوكية تتميز بكونها أساليب ثابتة، وقد تستمر لفترة زمنية طويلة، وتؤثر على إدراك البيئة والارتباط بها، وتغير من طريقة تفكير الفرد حول ذاته، وعندما تؤثر هذه السلوكيات بطريقة يصعب تغييرها، ويمتد تأثيرها إلى انخفاض في جودة حياة الفرد، وقدرته على الأداء، والفشل في العلاقات، أو الفشل الوظيفي، أو المعاناة الذاتية؛ عندها يطلق عليها اضطرابات الشخصية. . وعرف الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس DSM-5_TR اضطرابات الشخصية بأنها أسلوب ونمط دائم من التجربة والخبرة الداخلية، ومن السلوك المنحرف بشكل ملحوظ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عن توقعات ومعايير ثقافة الفرد، ويكون متفشيًا في حياة الفرد، ويظهر بشكل غير مرن، يبدأ من مرحلة المراهقة أو مرحلة البلوغ المبكرة، ويستقر مع مرور الزمن، مؤديًا إلى ضيق أو ضعف (الحمادي، 2022؛ شعلال، 2023).

وعلى الرغم من تعدد اضطرابات الشخصية، وتنوعها، واختلاف مسمياتها، إلا أنه يوجد اضطرابات محددة تشكل تساؤلات عميقة في أذهان المتخصصين والباحثين، وقد يعود ذلك إلى صعوبة تشخيص الاضطراب، أو تشابهه وتداخله مع اضطرابات أخرى، أو تنوع أعراضه؛ بالشكل الذي يسهل معه التشخيص الخاطئ، وبالتالي تلقي العلاج النفسي أو الدوائي الخاطئ؛ مما يؤثر على حالة الفرد المتلقي للعلاج، ولعل أبرز هذه الاضطرابات هو اضطراب الشخصية الحدية.

غالبًا ما ينظر إلى اضطراب الشخصية الحدية في الطب النفسي والممارسة العيادية على أنه واحد من أكثر الاضطرابات الصعبة والمقلقة، حيث يتميز الاضطراب بتداخل معالم الشخصية وتشوشها، وعدم القدرة على تنظيم الوجدان، بالإضافة إلى سلوكيات اندفاعية قد تصل إلى المخاطر التي تؤذي الفرد أو الآخرين، ويتميز أيضًا بالتهيج، والإحساس بالفراغ بشكل مزمن، كما يشعر الفرد بخوف دائم من الهجر، وعلاقات شخصية متقلبة وغير مستقرة (Akin et al., 2017).

وعلى الرغم من اعتباره أحد الاضطرابات الصعبة والمقلقة، إلا أن أحد أوجه صعوبته هو إساءة تشخيصه، فقد يشخص الفرد باضطراب أخر، ويتلقى علاج نفسي أو دوائي مختلف عن حالة الفرد بدون ظهور أي تحسن في حالته؛ وذلك يعود لتنوع أعراض اضطراب الشخصية الحدية، والتي قد لا تظهر بنفس الشكل لدى جميع المشخصين به.

وكما ذكر العالم ثيودور ميلون (Millon، 2004) في نظريته عن اضطرابات الشخصية، أن اضطراب الشخصية الحدية يشمل أربعة أنماط فرعية غالبًا ما يساء تشخيصها؛ وذلك لتشابهها الكبير مع اضطرابات أخرى، حيث تشمل هذي الأنماط النمط المدمر للذات والذي يشبه اضطراب الاكتئاب الجسيم، والنمط المحبط والذي يجمع ما بين اضطراب الشخصية التابعة والتجنبية، والنمط الاندفاعي والذي يشبه اضطراب الشخصية المعادي للمجتمع، واضطراب الشخصية الهستيرية، وأخيرًا النمط المستاء والذي يتشابه مع نمط الشخصية السلبية العدوانية.

ولقد تناول عدد من الدراسات موضوع الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية وفقًا لنظرية ميلون، كدراسة (Smits et al., 2017) التي ذكرت الأنماط الفرعية ودرست علاقتها باضطرابات نفسية أخرى، ودراسة (Duica et al., 2022) التي تضمنت دراسة حالة للنمط المحبط في رومانيا، ودراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Oladottir et al., 2022) والتي سعت إلى تحديد الأنماط الفرعية المحتملة لاضطراب الشخصية الحدية، كما سعت أيضًا للكشف عن الاختلاف بين هذه الأنماط وفق عدد من المتغيرات، إلا أنه لوحظ من قبل الباحثات وذلك حسب اطلاعها على قواعد البيانات، وجود ندرة في الدراسات العربية والتي تناولت موضوع الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وقلة الدراسات في قواعد البيانات الأجنبية، مع الاختلاف في تحديد الأنماط الفرعية وعددها، وأعراض كل نمط فرعي، مع تركيز بعض الدراسات على نمط واحد دون البحث عن الأنماط الأخرى المختلفة؛ مما شكل عدم وضوح في هذه الأنماط، والأعراض الخاصة بكل نمط.

ونظرًا لأهمية تلقي الأفراد للتشخيص الصحيح والذي يلائم حالتهم ويفسرها كما هي، ولما يخلفه التشخيص الخاطئ للأفراد من آثار سلبية، وصعوبات في تحسين جودة حياتهم؛ مما يساهم في زيادة معاناة الأفراد دون تلقي العلاج الملائم، الأمر الذي قد يكون متكرر بشكل كبير بالنسبة لاضطراب الشخصية الحدية؛ وذلك لتعدد أنماطه الفرعية المتشابهة وبشكل كبير مع اضطرابات نفسية أخرى؛ لذلك ركزت الباحثات في الدراسة الحالية على التعرف على الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وأعراضها المتمايزة والفارقة، وذلك من خلال خبرات الأفراد المعاشة؛ مما قد يسهم في تسهيل عملية التشخيص لدى الأخصائيين النفسيين لهذا الاضطراب، والمساهمة في توجيه الأفراد نحو تلقي العلاج الأمثل.

مشكلة الدراسة:

ذكر المسح الوطني السعودي للصحة النفسية والذي تم نشره من قبل (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2019)، في تقريره الأخير أن ما نسبته 34% من السعوديين انطبقت عليهم معايير تشخيص اضطرابات الصحة النفسية، وأن 83% من السعوديين المشخصين باضطرابات حادة في الصحة النفسية لم يسعوا لتلقي العلاج، حيث تؤثر اضطرابات الصحة النفسية على الأفراد الأكثر تعليمًا. ومن بين هذه الاضطرابات التي تم ذكرها في التقرير هو اضطراب الشخصية الحدية.

حيث يعد اضطراب الشخصية الحدية واحد من أشد اضطرابات الشخصية وأكثرها تعقيدًا؛ فهو عادةً ما يربك كل من الفرد الباحث عن العلاج، والمعالج النفسي، ويعود ذلك لتضمنه عددًا كبيرًا ومتداخلًا من الأعراض المعيقة، والتقلب في العلاقات الشخصية والاجتماعية (عزة وآخرون، 2024). والذي يساهم بشكل كبير في تداخله مع العديد من الاضطرابات، كاضطرابات القلق، واضطرابات الأكل، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واضطراب الاكتئاب الجسيم، واضطرابات الشخصية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأخرى، مما يسهل إساءة تشخيصه مع الاضطرابات الأخرى، الأمر الذي يجعل من عملية تشخيصه أمرًا مليء بالتحديات والعقبات.

تشير نظرية (Millon, 2004) إلى أن اضطراب الشخصية الحدية يتكون من أربعة أنماط فرعية، مختلفة فيما بينها في الأعراض، وطريقة ظهورها لدى الأفراد، حيث يتشابه كل نمط فرعي مع اضطرابات أخرى؛ الأمر الذي يجعل من السهل الخلط بين الاضطرابات، واستخدام التشخيص الخاطئ للاضطراب، فتصنيف ميلون يساهم في التحسين من فهم الاضطراب بأنواعه المختلفة، والأعراض المختلفة لكل نمط، وبالتالي وضع خطط علاجية أكثر دقة متناسبة مع كل حالة، واحتياج كل فرد.

إلا أن الواقع الحالي يشير إلى نقص في فهم الأعراض المتداخلة لاضطراب الشخصية الحدية مع مختلف الاضطرابات، الأمر الذي يظهر في زيادة احتمالية التشخيص الخاطئ، والذي يؤثر بدوره على فعالية العلاج المقدم، ونظرًا لندرة الدراسات العربية، وقلة الدراسات الأجنبية التي تناولت الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية -حسب اطّلاع الباحثات على قواعد البيانات-، وعدم الاتفاق على تقسيم موحد للاضطراب، بالإضافة إلى قلة البيانات المتعلقة بأعراض كل نمط؛ سعت الدراسة الحالة إلى التعرف على الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، والأعراض المميزة لكل نمط؛ وذلك من خلال إجراء مقابلات مع الأفراد المشخصين باضطراب الشخصية الحدية؛ بهدف سد الفجوة البحثية، وتحسين دقة التشخيص ، وجودة العلاج المقدم لمختلف الحالات.

وفي ضوء ما سبق؛ تتلخص مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

١. ما هي الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وفقًا لخبرات المشخصين به؟
٢. ما هي الخصائص والسمات المميزة للأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١- تعد الدراسة الحالية – حسب اطّلاع الباحثات على قواعد البيانات – من أوائل الدراسات العربية التي تناولت الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، والتفرع في معرفة أنماط كل نمط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- تستمد الدراسة أهميتها من أهمية عينة الدراسة، والتي تكونت من الأفراد المشخصين باضطراب الشخصية الحدية، كونه واحد من أكثر الاضطرابات الشخصية تعقيدًا.

الأهمية التطبيقية:

١- المساهمة في زيادة وعي العاملين في المجال النفسي فيما يتعلق باضطراب الشخصية الحدية؛ مما يساهم في تسهيل تشخيصهم للاضطراب؛ وبالتالي تقديم العلاج المناسب فيما يتعلق بكل حالة، وكل نمط فرعي.

٢- تقديم برامج تدريبية للعاملين في المجال النفسي وتوجيههم نحو فهم أفضل لاضطراب الشخصية الحدية، وأساليب اختيار العلاج الأمثل لكل نمط فرعي.

٣- تقديم توصيات وتوجيهات للمنشئات والمراكز المعنية بالصحة النفسية، نحو تطوير أنماط علاجية تكاملية متوازنة، تهدف لتحقيق التكامل بين العلاج النفسي والدوائي، وذلك بطريقة أكثر دقة لكل حالة وفقًا للنمط الفرعي.

أهداف الدراسة:

١. التعرف على الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وفقًا لخبرات المشخصين به.

٢. التعرف على الخصائص والسمات المميزة للأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية موضوع الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، والأعراض المميزة لكل نمط.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مركز "بيت الخبرة رشد للاستشارات النفسية والإرشاد" في مدينة جدة، في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الربع الأخير من عام 2024.

الحدود البشرية: طبقت الدراسة على الأفراد المشخصين باضطراب الشخصية الحدية.

مصطلحات الدراسة:

اضطراب الشخصية الحدية Borderline personality disorder:

التعريف الاصطلاحي: عرفه (Schurz et al., 2024:395) بأنه "حالة صحية ونفسية شديدة، تنتشر بشكل كبير، وتؤثر سلبًا على الأفراد في عدة مجالات في الحياة، حيث يظهر المشخصون بها عادةً أعراض متعلقة بالعواطف، والتفاعلات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعية، وتقلبات اندفاعية وعاطفية ملحوظة، واضطرابات في المشاعر، وأنماط من العلاقات الشخصية غير المستقرة، وتشوه صورة الذات".

التعريف الإجرائي: تبنت الباحثات تعريف (American Psychiatric Association [APA], 2023)، حيث عرفه بأنه "اضطراب في الشخصية طويل الأمد من عدم الاستقرار في العلاقات الشخصية، والحالة المزاجية، وصورة الذات، ويكون شديد لدرجة التسبب في ضائقة شديدة، أو التدخل في الأداء المهني والاجتماعي، ويتصف بعدد من المظاهر كالسلوك المدمر للذات كالمقامرة، وتعاطي المخدرات، والإفراط في تناول الطعام، وعلاقات مكثفة لكن غير مستقرة، ونوبات من الغضب التي لا يمكن السيطرة عليها، وعدم اليقين فيما يتعلق بصورة الذات، والجنس، والأهداف، والانتماء، وتقلبات في المزاج، والسلوكيات الانهزامية كالمشاجرات، وإيماءات انتحارية، أو سلوكيات تشويه الذات، بالإضافة إلى شعور مزمن بالفراغ والملل"، ويقاس بالمقابلة شبه المنظمة.

الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية Subtypes of borderline personality disorder:

تعذر على الباحثات إيجاد تعريف شامل للأنماط الفرعية في قواعد البيانات؛ لذا تبنت الباحثات تعريف لكل نمط:

النمط الاندفاعي Impulsive Borderline personality disorder:

تتبنى الباحثات تعريف (Millon, 2004, 483)، حيث عرفه بأنه "أحد الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، ويتميز هذا النمط بكون السمة السائدة فيه هي الاندفاع، والذي يظهر مصحوبًا بالغضب، والحاجة إلى الإشباع الفوري، ومخاوف من الخسارة، ويظهر على الفرد التقلب والسطحية، وسريع الملل، وسريع التشتت والاستثارة، وصعوبة القدرة على التحكم بذاته، بالإضافة إلى الميول الانتحارية".

النمط المحبط Discouraged Borderline personality disorder:

تتبنى الباحثات تعريف (Millon, 2004, 483)، حيث عرفه بأنه "أحد الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، ويمثل نمط مختلط (تابع/تجنبي)، ويظهر من خلال تعلق الفرد وخضوعه، والتواضع، وتجنب المنافسة، كما ينشغل عقل الفرد بمشاعر انعدام الأمن، والشك والعجز حول قدراته حتى تبدو له المهام البسيطة بشكل صعب للغاية، ويشعر بأن الحياة فارغة بشكل عام، كما يبحث الفرد في علاقاته الاجتماعية عن أدلة على المودة، وإن لم يعثر عليها يصبح غاضب وأناني، ثم يظهر سلوك مرة أخرى يعبر عن المودة".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النمط المدمر للذات Self-destructive Borderline personality disorder:

تتبنى الباحثات تعريف (Millon, 2004, 483)، حيث عرفه بأنه "أحد الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، حيث يتميز بالغضب الموجه نحو الذات، ويظهر على الفرد بشكل متزايد كل من التوتر والمزاجية، وتخريب العلاقات مع العائلة والأصدقاء، وعادةً ما ينسحب في العلاقات الاجتماعية، ويميل للانخراط في سلوكيات مليئة بالمخاطر دون الاكتراث بالعواقب، ككراهية الذات، وسلوكيات إيذاء الذات، وتعاطي المخدرات، والأفكار الانتحارية، وأيضًا يظهر على شكل مشاعر اكتئاب متكررة، ومشاعر الفراغ والمرارة، وصعوبة إنهاء الأعمال".

النمط المستاء Petulant Borderline personality disorder:

تتبنى الباحثات تعريف (Millon, 2004, 483)، حيث عرفه بأنه "أحد الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، يتميز بالتقلبات المزاجية، والتحدي، والتهيج، والسلوكيات السلبية العدوانية، لديهم مشاعر متذبذبة، وميل إلى الشعور بخيبة الأمل والخذلان من المحيطين، ومشاعر شبه مستمرة من سوء المعاملة، ومخاوف شديدة من الهجر، وعلاقات فوضوية وغير مستقرة، ومشاعر الغيرة من نجاحات وسعادة الآخرين، وصعوبة في إدارة الغضب، والتعبير عنه بشكل عدواني سلبي كإبعاد الآخرين عنهم من خلال اتخاذهم لموقف عدواني صريح".

التعريف الإجرائي: تقاس الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية من خلال المقابلة شبه المنظمة.

الدراسات السابقة:

اطّلعت الباحثات على بعض الدراسات التي تناولت موضوع الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، حيث لم تجد الباحثات دراسات في قواعد البيانات العربية تناولت الموضوع، بينما وجدت الباحثات ندرة في الدراسات التي تناولت موضوع الأنماط الفرعية وذلك في قواعد البيانات الأجنبية، فيما يلي عرض لأحدث الدراسات وأكثرها ترابطًا بموضوع الدراسة، مرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث.

هدفت دراسة (Smits et al., 2017) إلى تحديد الأنواع الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وبلغت عينة الدراسة (187) فردًا شخص باضطراب الشخصية الحدية، كما تم إجراء الدراسة في هولندا، استخدمت الدراسة لتشخيص اضطرابات الشخصية المقابلات السريرية المنتظمة وفقًا لـ(SCID-II) DSM-5. كما توصلت النتائج إلى تحديد مجموعات فرعية لاضطراب الشخصية الحدية بلغ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عددها ثلاثة مجموعات، وقسمت كالتالي: تكونت أكبر مجموعة من (ن=145) فردًا، ظهرت على هذه المجموعة السمات الأساسية لاضطراب الشخصية الحدية، دون أي سمات لاضطرابات ومعايير أخرى، في حين تكونت المجموعة الثانية من (ن=27) فردًا ظهرت لديهم سمات هيستيرية، ونرجسية، ومعادية للمجتمع مرتفعة، كما تكونت المجموعة الثالثة من (ن=15) فردًا تظهر لديهم سمات ملحوظة من الفصام والضلالات.

هدفت دراسة (Sleuwaegen et al., 2018) إلى التأكد من اختلاف الاستجابات العلاجية بعد ثلاثة أشهر من استخدام العلاج الجدلي السلوكي لدى الأنواع الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وبلغت عينة الدراسة (145) فردًا مشخصًا باضطراب الشخصية الحدية من المراجعين الداخليين في بلجيكا. حيث تم استخدام مقياس التحكم المجهد (ECS)، ومقياس التثبيط والتنشيط السلوكي (BISBAS). توصلت الدراسة إلى وجود استجابات علاجية مختلفة لدى عينة الدراسة، الأمر الذي قد يسهم في دفع الباحثين لدراسة المزيد من التدخلات والبرامج العلاجية التي تصمم بشكل خاص لكل نوع فرعي من الاضطراب.

هدفت دراسة (Martin, 2021) إلى مراجعة الأدبيات السابقة لتحديد الأنواع الفرعية المختلفة لاضطراب الشخصية الحدية، حيث بلغ عدد الأدبيات السابقة (12) دراسة ومقالة سابقة. استخدمت الدراسة قائمة (PRISMA) للتحليلات الوصفية والمراجعات المنهجية. توصلت النتائج إلى إمكانية تحديد الأنواع الفرعية المختلفة للاضطراب، وذلك وفقًا لمعايير مختلفة، كالتوجه الداخلي أو الخارجي، والشدة، والمزاج التفاعلي/التنظيمي، حيث أظهرت الأنواع الخارجية ارتباطًا بالاندفاع والعدوانية، وارتبطت الأنواع الداخلية الفرعية بالتثبيط، والهوية المشوشة، والشعور بالفراغ، بينما ظهر لدى الأفراد ذوي الوعي الذاتي شدة أكبر، بالإضافة إلى سلوكيات مرتبطة بالانتحار.

هدفت دراسة (Duica et al., 2022) لدراسة حالة فتاة شخصت بنوبات شديدة ومتكررة من الاكتئاب، وبلغ عمرها (18) عامًا، كما أجريت الدراسة في رومانيا. تم استخدام مقياس الصحة النفسية (SCL-90). أظهرت النتائج وجود معايير من عدة اضطرابات، كاضطراب الشخصية الحدية، واضطراب الشخصية التجنبية، بالإضافة إلى نوبات شديد من الاكتئاب؛ الأمر الذي أدى إلى تشخيص الفتاة بشكل دقيق وسليم باضطراب الشخصية الحدية من النمط المدمر للذات، والنمط المحبط وذلك بدرجات مختلفة لكل نوع فرعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت دراسة (Oladottir et al., 2022) إلى استكشاف وتحديد جميع المجموعات الفرعية المحتملة في اضطراب الشخصية الحدية، والعمل على الكشف عن الاختلافات فيما بينها؛ وذلك وفقًا لعدد من المعايير (الشدة – التكوين الشخصي – تنظيم العاطفة والتحكم بها - الأعراض النفسية – السمات الاجتماعية الديموغرافية). وبلغت عينة الدراسة (141) فردًا مشخصًا باضطراب الشخصية الحدية، مكونة من (ن=16) ذكرًا، و(ن=125) أنثى من السويد. تم استخدام مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي (DERS-16)، وتم استخدام مقياس أعراض هوبكنز للقلق والاكتئاب (HSCL-25)، ومقياس السيطرة على الأنا (EUC-13)، وأيضًا مقياس قائمة أعراض اضطراب الشخصية الحدية (BSL-23)، بالإضافة إلى مقياس الشخصية للجامعات السويدية (SSP)، كما تم استخدام مقابلات شبه منظمة إكلينيكية وذلك لتشخيص اضطراب الشخصية الحدية معتمدة على DSM-5 (SCID-II). حيث أظهرت الدراسة ثلاثة مجموعات فرعية للاضطراب كالتالي: علم النفس المرضي (ن=67)، المجموعة الخارجية (ن=28)، المجموعة الداخلية (ن=46). وأظهرت هذي المجموعات اختلافات فيما بينها مرتبطة بالشدة وتكوين السمات وتنظيم والتحكم بالعاطفة، كما أظهرت أيضًا العديد من التشابهات بين المجموعات الفرعية، الأمر الذي يدل على وجود أساس نفسي مشترك لاضطراب الشخصية الحدية، كما أظهرت النتائج أن أفضل طريقة للتمييز بين المجموعات هي بتقييم السمات.

التعليق على الدراسات السابقة:

توصلت دراسة (Smits et al., 2017) إلى تحديد مجموعات فرعية لاضطراب الشخصية الحدية بلغ عددها ثلاثة مجموعات، وتكونت من مجموعة يظهر عليها السمات الأساسية لاضطراب الشخصية الحدية، دون أي سمات لاضطرابات ومعايير أخرى، في حين تكونت المجموعة الثانية من سمات هيستيرية، ونرجسية، ومعادية للمجتمع مرتفعة، كما تكونت المجموعة الثالثة من سمات ملحوظة من الفصام وجنون العظمة، وتوصلت دراسة (Sleuwaegen et al., 2018) إلى وجود استجابات علاجية مختلفة لدى عينة الدراسة، الأمر الذي قد يسهم في دفع الباحثين لدراسة المزيد من التدخلات والبرامج العلاجية التي تصمم بشكل خاص لكل نوع فرعي من الاضطراب، كما توصلت دراسة (Martin, 2021) إلى إمكانية تحديد الأنواع الفرعية المختلفة للاضطراب، وذلك وفقًا لمعايير مختلفة، كالتوجه الداخلي أو الخارجي، والشدة، والمزاج التفاعلي/التنظيمي، وتوصلت دراسة (Duica et al., 2022) إلى إمكانية وجود معايير من عدة اضطرابات لدى الفرد الواحد، كاضطراب الشخصية الحدية، واضطراب الشخصية التجنبية، بالإضافة إلى نوبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شديد من الاكتئاب؛ الأمر الذي يؤدي إلى التشخيص بشكل دقيق وسليم لاضطراب الشخصية الحدية وفقًا للنمط الفرعي، بالإضافة إلى دراسة (Oladottir et al., 2022) التي توصلت إلى ثلاثة مجموعات فرعية للاضطراب كالتالي: علم النفس المرضي - المجموعة الخارجية - المجموعة الداخلية، وأظهرت هذي المجموعات اختلافات فيما بينها مرتبطة بالشدة وتكوين السمات وتنظيم والتحكم بالعاطفة، كما أظهرت أيضًا العديد من التشابهات بين المجموعات الفرعية، الأمر الذي يدل على وجود أساس نفسي مشترك لاضطراب الشخصية الحدية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تكمن الاستفادة من الدراسات السابقة في إمكانية تحديد الأنواع الفرعية المختلفة لاضطراب الشخصية الحدية، حيث تظهر استجابة كل نمط بشكل مختلف عن بقية الأنماط أثناء تلقي العلاج، وإبراز الطرق المختلفة التي اتبعتها كل دراسة لتحديد وتمييز الأنماط الفرعية للاضطراب، حيث اعتمدت الباحثات في الدراسة الحالية على نظرية العالم ثيودور ميلون (Millon, 2004) في تحديده للأنماط الفرعية للاضطراب.

أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

يكمن الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في اعتماد الدراسة الحالية على نمط مختلف للتمييز بين الأنماط الفرعية للاضطراب، وفي الاعتماد على المقابلات شبه المنظمة لتحديد كل من الأنماط الفرعي وأعراضها المميزة والفارقة بين كل نمط.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج النوعي الأساسي، وهو منهج وصفي تفسيري يستخدم لاستكشاف ووصف وتفسير الظواهر الاجتماعية؛ وذلك من خلال تجزئة المعاني المأخوذة من خبرات المعايشين، وكذلك التعمق في الفهم لبعض جوانبها؛ من خلال السياقات التي اتبعتها، وظروفها الطبيعية (Leavy, 2014).

تصميم الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية التصميم النوعي الأساسي Basic Interpretive Research، حيث يعد هذا التصميم معني بتجارب وخبرات المشاركين، ويستهدف فهم الظواهر الإنسانية والتعمق فيها، ويعد من أكثر التصاميم المستخدمة في مجال الأبحاث الاجتماعية (Merriam & Tisdell, 2016).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سياق الدراسة:

تم تطبيق الدراسة الحالية في مركز "بيت الخبرة والإشراف رشد"، في مدينة جدة، في المملكة العربية السعودية، حيث تم إجراء المقابلات النوعية مع عملاء المركز المشخصون باضطراب الشخصية الحدية، وذلك بعد موافقتهم الكلية على المشاركة، تم إجراء 9 مقابلات، وتم تسجيل 8 منها تسجيلًا صوتيًا، في حين رفضت حالة واحدة التسجيل الصوتي فتم الاكتفاء بالملاحظات الكتابية، والتسجيل الصوتي لملاحظات الباحثة القائمة على المقابلة.

المشاركون في الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية ذات المعايير في هذه الدراسة، تكونت العينة من 9 أفراد مشخصين باضطراب الشخصية الحدية، من عملاء مركز "بيت الخبرة والإشراف رشد"، وتكونت العينة من 8 إناث، وذكر واحد، تراوحت أعمار المشاركين من (21 إلى 34) عام، وتمت مشاركتهم الغرض من المقابلة، وطبيعة الدراسة القائمة، وحقوقهم أثناء المقابلات كالانسحاب في أي وقت، أو الامتناع عن الإجابة عن أي سؤال لا يرغبون في الإجابة عنه، ووقت ومكان المقابلة، ومدتها، وتم اختيار المشاركين بعد إبدائهم للموافقة على المشاركة وفقًا للمعايير الأخلاقية المعتمدة، وبعد الموافقة المبدئية تم الحصول على موافقة خطية على خطاب المقابلة والذي يتضمن جميع المعلومات التي تم الاتفاق عليها، مع الموافقة على التسجيل الصوتي أثناء المقابلة، تم أخذ الموافقة للتسجيل الصوتي من 8 مشاركين، ورفضت ذلك مشاركة واحدة، حيث تم الاكتفاء بالتدوينات والملاحظات التي كتبتها الباحثة القائمة على المقابلة، وقبل بدء المقابلة تم أخذ الموافقة من المشاركين مرة أخرى شفهيًا، وتذكيرهم بحقوقهم أثناء المقابلة، حيث أبدى جميع المشاركين رغبتهم وقبولهم للمشاركة.

دور الباحثة:

تمتلك الباحثة القائمة على المقابلة الخبرة في مجال إجراء المقابلات النفسية والتشخيصية؛ وذلك من خلال تلقيها التدريب في عدد من المراكز والمستشفيات النفسية، الأمر الذي أتاح لها صقل مهاراتها، واكتسابها للخبرات الملائمة في هذا المجال، حيث تلقت تدريبًا إكلينيكيًا في طرق إجراء وإدارة المقابلة النفسية في مستشفى غسان نجيب فرعون في مدينة جدة، وسبق لها إجراء مقابلات تشخيصية في مستشفى إرادة للصحة النفسية بمدينة جدة، وتلقت التدريب المتضمن للمقابلات النفسية والملاحظة في مستشفى الأمل بمدينة جدة، وبناءً على مجال دراستها وخبراتها التدريبية ساهم ذلك في قدرتها على إجراء المقابلات في الدراسة الحالية، حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تمحور دور الباحثة القائمة على المقابلة حول إجراء المقابلة، وجمع بيانات تخدم الغرض من الدراسة من أفراد العينة، كما تمت المقابلات تحت إشراف من الباحث الثاني د.فاطمة الغامدي بتخصص الإرشاد الإكلينيكي والإشراف؛ لضمان سلامة العملاء.

أداة الدراسة:

تم استخدام أداة المقابلة في الدراسة الحالية، حيث تعتبر أشهر أدوات البحث النوعي، وأكثرها استخدامًا، وذلك لدورها في تمكين الباحث من الوصول لحقائق يصعب الحصول عليها باستخدام أدوات جمع البيانات الأخرى، بالأخص ما يتعلق بالتجارب، والخبرات، والمشاعر، كما يمكن من خلال أداة المقابلة تجاوز معوقات الزمان والمكان؛ فهي تساعد على وصول الباحث للمشاركين أينما كانوا إذا تعذر تنفيذها بشكل مباشر (Peräkylä & Ruusuvuori, 2018).

استخدمت الباحثات المقابلة الفردية؛ لكونها تتميز بإشعار المشاركين بحرية التعبير عن ذواتهم، وذلك بطريقة أكثر شمولًا، وأكثر صدقًا، وتم استخدام المقابلة شبه المقننة؛ حيث تقوم الباحثات بالاستعانة بدليل خاص بأسئلة المقابلة والمعد مسبقًا، وذلك دون الاعتماد الكلي على الدليل، حيث يمكن طرح أسئلة إضافية لم تورد في دليل المقابلة؛ ويتم ذلك وفقًا لمجريات سير المقابلة، فالهدف الأساسي منه هو التوصل إلى أكبر قدر من المعلومات التي تخدم هدف البحث الرئيسي، وذلك وفقًا لتقدير الباحثة القائمة على المقابلات (Monday, 2020؛ غواظني، 2021).

خطوات بناء المقابلة:

قامت الباحثات ببناء المقابلة؛ تحقيقًا لهدف الدراسة النوعية، وتم ذلك باتباع الخطوات التالية:

١. مراجعة الأدبيات السابقة، والمعايير التشخيصية الأساسية لاضطراب الشخصية الحدية، وأيضًا معايير الاضطرابات المتشابهة والمتداخلة مع اضطراب الشخصية الحدية وأنماطه الفرعية؛ وذلك بناءً على معايير الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية DSM-5-RT (APA, 2013).
٢. مراجعة مصادر المعلومات التي تتناول الطريقة والكيفية التي يتم من خلالها تصميم أداة المقابلة.
٣. بناء دليل المقابلة بصورته الأولية، ومراجعتها من قبل الباحثات وباحثة متخصصة في الدراسات النوعية، تم في هذه المرحلة بناء الهيكل الأساسي للأداة النوعي؛ وذلك عن طريق تحديد المعايير الرئيسية والمميزة لكل نمط من الأنماط الفرعية، واعتماد هذه المعايير كمحاور أساسية في الدليل، وبناءً على هذه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحاور الأساسية تم بناء الأسئلة الأساسية للمقابلة، والأسئلة التابعة، وإعادة تنقيحها.

٤. إعداد الصورة النهائية لدليل المقابلة واعتماده.

إجراءات المقابلة:

بعد اعتماد الدليل بصورته النهائية، وبعد الانتهاء من إعداد خطابات الموافقة الرسمية، تم التواصل مع العينة المستهدفة والبدء بإجراء المقابلات، تم إتاحة حرية اختيار مكان المقابلة وطريقة إجرائها للعينة، حيث تم إجراء 6 مقابلات حضورية وذلك في مركز "بيت الخبرة رشد للاستشارات النفسية والإرشاد"، و3 مقابلات عن بعد، حيث أجريت اثنتين منها من خلال تطبيق Zoom، والمقابلة الثالثة عن طريق مكالمة Face Time؛ وذلك لتعذر توفر تطبيق Zoom لدى المشاركة، تم إطلاع جميع المشاركين بالغرض الأساسي من الدراسة، وكيفية إجراء المقابلة، وإمكانية رفض الإجابة عن أي سؤال، وأخذت موافقة خطية من قبل جميع المشاركين لإجراء المقابلات، وأخذ الموافقة الشفهية والكتابية لتسجيل المقابلات صوتيًا؛ حيث وافق 8 مشاركين على التسجيل الصوتي، في حين رفضت مشاركة ذلك، لذا استعانت الباحثة القائمة على المقابلة بشكل أساسي على الملاحظات المكتوبة، والملاحظات المسجلة صوتيًا من قبلها بعد الانتهاء من إجراء المقابلة، واستغرقت المدة الزمنية للمقابلات فترة تتراوح ما بين 50 دقيقة إلى ساعة ونصف، وذلك بمتوسط زمني يبلغ ساعة واحدة لكل مقابلة؛ ويعود ذلك لعمق أسئلة البحث، وكذلك لتفاعل المشاركين مع الأسئلة المطروحة، وأيضًا لحرص الباحثة القائمة على المقابلة على حصولها على معلومات كافية تخدم الغرض من البحث.

تم إجراء المقابلات خلال الفترة الممتدة من سبتمبر إلى نوفمبر لعام 2024، وبعد كل مقابلة تم تدوين الملاحظات حولها، وتفريغ جميع التسجيلات الصوتية إلى نصوص كتابية، حيث تمت إعادة مراجعة كل من التسجيلات الصوتية والتفريغات النصية المكتوبة عدة مرات؛ وذلك للتأكد من تضمين جميع البيانات دون الإغفال عن بعضها، ولإعادة تدوين الملاحظات التي قد تكون قد أغفلت عنها، أما المقابلة التي لم تسجل صوتيًا فاكتفت الباحثات بالأجوبة التي دونت خلال المقابلة، وبالملاحظات الصوتية التي أجرتها الباحثة القائمة على المقابلة، وذلك عقب المقابلة مباشرة، وفرغت جميع المقابلات إلى تطبيق Word؛ وذلك لتسهيل إجراء عملية التحليل، وتسهيل الربط بين الأعراض المتشابهة والمشتركة لدى المشاركين.

أساليب وإجراءات التحليل:

تم اتباع استراتيجيتين لتحليل البيانات كالتالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- استراتيجية تحليل سطر بسطر Line by line coding، وذلك من خلال تحليل كل مقابلة وترميزها بالكامل، ومن ثم الانتقال للمقابلة التي تليها، تمت هذه العملية توازيًا مع إجراء المقابلات؛ بهدف ترميز البيانات، وإعادة هذه العملية بعد الانتهاء من جمع البيانات؛ بهدف التأكد من جميع البيانات والترميز الذي ترتبط به.
- استراتيجية مقارنة الحالة بالحالة Case by case comparison، حيث تم تحليل جميع المقابلات، ثم مقارنة البيانات المذكورة لدى جميع المشاركين وفقًا لعنصر أو سؤال واحد في كل مرة، بدأت هذه العملية بعد جمع البيانات، وبعد استخدام الاستراتيجية الأولى، كما أنها امتدت إلى كتابة النتائج.

كما استخدمت الباحثات طريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis التابعة لبراون وكلارك (Braun & Clarke, 2006)، والتي تطبق خلال ست خطوات كالتالي:

١. التعرف على البيانات Familiarizing with the data: حيث فرغت البيانات، وتمت إعادة قراءتها عدة مرات للتآلف معها، بالإضافة إلى تطبيق استراتيجيتين لتحليل البيانات؛ وذلك لخلق أكبر قدر من التآلف والانغماس في البيانات، بالإضافة إلى وضع الملاحظات طوال هذه الفترة.
٢. إنشاء الرموز الأولية Generating initial codes: تم وضع الرموز المشفرة للبيانات، وذلك من خلال اتباع استراتيجية سطر بسطر Line by line coding، حيث تمت قراءة جميع الملفات النصية سطرًا بسطر؛ وذلك للتوصل للمعاني الأساسية التي تخدم أسئلة الدراسة، ومن ثم ترميزها، ونتج خلال هذه المرحلة العديد من الرموز الأساسية والفرعية، واستخدمت الباحثات برنامج (MAXQDA) كبرنامج مساعد لإجراء التحليل النوعي.
٣. البحث عن السمات والأنماط Searching for themes: تم خلال هذه المرحلة تحديد الموضوعات الرئيسية، والتي تكونت من الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وبناءً على ذلك تم ربطها بالموضوعات الفرعية كأعراض مختلفة ترتبط بكل نمط فرعي للاضطراب، حيث سبق ترميز الموضوعات الفرعية في الخطوة السابقة.
٤. مراجعة المواضيع Reviewing themes: تمت مراجعة الموضوعات، والتحقق من اتساقها، وذلك باتباع استراتيجية سطر بسطر Line by line coding؛ للتأكد من انتماء كل ترميز للموضوع الرئيسي الذي ربطت به، وتم التحقق من التجانس الداخلي Internal homogeneity؛ الذي بدوره أظهر تمايز واختلاف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كل رمز عن باقي الرموز، مما أدى لإبراز طبيعة كل موضوع رئيسي؛ كتعدد العلاقات في النمط الاندفاعي، أو سلوك إيذاء الذات وذلك في النمط المدمر للذات.

٥. تحديد المواضيع Defining and naming themes: في هذه المرحلة ظهر التمايز بشكل كلي بين جميع الموضوعات، وظهرت الأنماط الفرعية الأربعة وهي: (النمط الاندفاعي – النمط المستاء – النمط المدمر للذات – النمط المحبط)، بالإضافة إلى ظهور نمط جديد في البيانات التي تم تحليلها، وتمت تسميته بالنمط الانسحابي؛ كون السلوكيات الانسحابية تبرز في هذا النمط، وظهرت أعراض أساسية متشابهة، بالإضافة إلى أعراض متمايزة ومختلفة تفصل كل نمط عن الأنماط الأخرى؛ حيث بررت التشابهات كون الأنماط الفرعية تتشارك بالأعراض الأساسية لاضطراب الشخصية الحدية؛ الأمر الذي أوضح صورة الاضطراب كاملة، مع أنماطه الفرعية، وأعراض كل نمط.

٦. كتابة التقرير النهائي المتضمن لنتائج البحث Producing the report: تعتبر المرحلة النهائية، حيث تكتب الباحثات النتائج النهائية والتي توصلن إليها بشكل متسق، ومتعمق، ودقيق، ومن ثم تفسيرها؛ وتم ذلك من خلال حرص الباحثات على التعمق في وصف إجراءات الدراسة، بالإضافة إلى تحليل البيانات، وكذلك النتائج النهائية بدقة، وأيضًا ربط النتائج بالأدبيات البحثية، وتفسير النتائج من خلالها.

التحقق من الموثوقية (Trustworthiness):

يتم التحقق من صدق وثبات الأدوات النوعية بطرق مختلفة، وذلك باتباع أربعة معايير أساسية، تهدف لتحقيق القوة في البحث، وتتكون هذه المعايير الأربعة من: المصداقية، وتقابل في الدراسات الكمية الصدق الداخلي، والتأكيدية التي تقابل الموضوعية، والانتقالية التي تقابل الصدق الخارجي، والاعتمادية التي تقابل الثبات في الدراسات الكمية (الزهراني، 2020).

١. **المصداقية (Credibility):** والتي تظهر تمثيل نتائج الدراسة للحالة التي تمت دراستها، حيث تمثل ظهورها في الواقع بدقة (الزهراني، 2020)، وتم اتباع الخطوات التالية؛ لتحقيق المصداقية في الدراسة الحالية:

- المعايشة والتآلف مع موضوع الدراسة لفترة تمتد إلى سنة؛ وذلك من خلال الرجوع للأدبيات السابقة، والاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، وإعداد دليل المقابلة كأداة للدراسة، بالإضافة إلى إجراء المقابلات، ومراجعة المقابلات الصوتية، والنصية، والترميزات، والفئات، والمحاور عدة مرة للتحقق من تمثيلها للواقع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- استخدام التعددية؛ وذلك من خلال الاستعانة بباحثة متخصصة في البحوث النوعية لمراجعة أسئلة المقابلة، ومراجعة كل من الترميزات، والمحاور من قبل الباحثات.
- إعطاء الحرية التامة للمشاركين في الدراسة في الموافقة على المشاركة، وحرية الانسحاب من المشاركة في أي وقت.
- التدوين المستمر للملاحظات والمذكرات خلال إجراءات الدراسة.

٢. **الانتقالية (Transferability):** وتقابل في البحث الكمي التعميم، ويهدف التعميم في النتائج النوعية إلى فهم الظروف المؤثرة في مخرجات البحث النوعية، ويتم تحقيق الانتقالية من خلال الوصف التفصيلي والشامل للدراسة (Anderson & Arsenault, 2005)، ولتحقيق ذلك تم وصف كل من منهجية الدراسة، وإجراءاتها، والأداة المستخدمة، وجميع الإجراءات التي اتبعتها الدراسة لجمع البيانات، بالإضافة إلى وصف العينة المشاركة، وذلك بطريقة ترى الباحثات أنها شاملة، وتسهم في تسهيل نقل النتائج في الدراسة الحالية إلى سياق ودراسة أخرى مشابهة.

٣. **التأكيدية (Confirmability):** وتظهر في عدم تأثير ذاتية الباحث على الدراسة، وكذلك أن تتطابق النتائج مع استجابات المشاركين؛ باتخاذ خطوات واضحة خلال تطبيق الدراسة وإجراءاتها (Pandey & Patnaik, 2014)، ولتحقيق هذا المبدأ؛ قامت الباحثات بكتابة جميع الخطوات المتبعة في جمع المعلومات، تحليلها بطريقة تفصيلية، بالإضافة إلى اتباع التعددية من خلال مراجعة الباحثات بمراجعة المحاور، والترميزات الأولية والنهائية المعتمدة، بالإضافة إلى توضيح أسباب اختيار المنهج الحالي، والدور الذي قامت به الباحثة القائمة على المقابلة.

٤. **الاعتمادية (Dependability):** وتظهر خلال ظهور نفس النتائج في حالة تكرار الدراسة باستخدام المنهج ذاته، والإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية في جمع وتحليل البيانات (Bloor & Wood, 2006)، ولتحقيق الاعتمادية سعت الباحثات إلى كتابة وتضمين التفصيلات الدقيقة المتبعة خلال إجراءات جمع وتحليل البيانات، بالإضافة إلى المنهج والتصميم الحالي للدراسة، وأداة الدراسة المستخدمة، وكذلك وصف للعينة، وطريقة اختيارها؛ حتى يسهل ذلك إجراءات تكرار الدراسة باتباع نفس الخطوات.

الاعتبارات الأخلاقية:

راعت الباحثات الاعتبارات الأخلاقية من خلال اتباع الإجراءات التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الحصول على الموافقة الرسمية من مركز "بيت الخبرة رشد للاستشارات النفسية والإرشاد" لتطبيق المقابلات مع عدد من عملاء المركز الذين تنطبق عليهم شروط اختيار العينة، ولإجراء المقابلات الحضورية في المركز.
- إعطاء عينة الدراسة الأحقية الكاملة في الموافقة أو الرفض للمشاركة، مع التوضيح للعينة جميع حقوقهم، كإمكانية الانسحاب من الدراسة في أي وقت، وإمكانية امتناعهم عن الإجابة إذا لم يرغبوا بذلك.
- إتاحة الحرية للعينة من خلال اختيار الوقت، والمكان، والوسيلة المناسبة لإجراء المقابلة، إما حضوريًا في المركز، أو مقابلات تجرى عن بعد من خلال التطبيقات الملائمة لهم، وفي هذه الدراسة تم استخدام تطبيقي Zoom، و Face Time.
- أخذ الموافقة الشفهية والكتابية من جميع المشاركين لتسجيل المقابلة تسجيلًا صوتيًا، حيث وافق جميع المشاركين ما عدا مشاركة واحدة رفضت التسجيل.

قيود ومحددات الدراسة:

طبقت الدراسة في مركز نفسي واحد في مدينة جدة، مما قد يؤثر على النتائج في كونها غير ممثلة لجميع المشخصين بالحدية في سياقات ثقافية مختلفة، كما اقتصرت العينة على الأفراد الذين وافقوا لإجراء الدراسة وعددهم 9 مشاركين، حيث تعد العينة محدودة؛ الأمر الذي قد يحد من إمكانية التعميم على كافة المشخصين بالحدية، كما أن الدراسة اقتصرت على الأفراد الذين وافقوا على المشاركة طوعيًا، الأمر الذي قد يقود إلى انحياز في نتائج الدراسة، فقد تختلف آراء المشاركين عن الذين رفضوا المشاركة، كما أن الدراسة تم تنفيذها في مدة محدودة نسبيًا، الأمر الذي قد يكون أثر على اكتشاف المزيد من المتغيرات بمرور الوقت.

عرض النتائج ومناقشتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وتحديد الأعراض المميزة لكل نمط فرعي؛ وذلك من خلال تحليل المقابلات التي أجريت مع المشاركين، حيث تم جمع البيانات من 9 مشاركين، وتم إجراء التحليل باستخدام التحليل الموضوعي Thematic Analysis، وأظهر التحليل عدة أنماط فرعية رئيسية، والتي سيتم استعراضها بالتفصيل في الإجابة على أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما هي الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، وفقًا لخبرات المشخصين به؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أظهرت نتائج التحليل النوعي للبيانات وجودة عدة أنماط فرعية لاضطراب الشخصية الحدية، حيث تكونت من خمسة أنواع فرعية رئيسية، يوضح الجدول (1) الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية:

النمط الفرعي	الوصف العام
النمط الاندفاعي	يتميز بسلوكيات اندفاعية، وحاجة للإشباع الفوري، وسرعة الاستثارة والتشتت
النمط المحبط	يتميز بسلوكيات تعلق وخضوع، وتجنب للمنافسة، ومشاعر العجز والشك حول القدرات
النمط المدمر للذات	يتميز بغضب موجّه نحو الذات، ومشاعر متكررة من الاكتئاب، وأفكار أو ميول انتحارية
النمط المستاء	يتميز بشعور شبه متكرر بالتحدي، الشعور بالخذلان من الآخرين، والشعور بالوحدة
النمط الانسحابي	يتميز بسلوكيات انسحابية في المواقف الاجتماعية، الاستقلالية المفرطة، رفض أو التشكيك بالتشخيصات الطبية أو النفسية

وفيما يلي تفسير مفصل للأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية:

النمط الاندفاعي Impulsive Borderline personality disorder:

يتميز هذا النمط بالسلوكيات الاندفاعية، والمجازفة، والانفعال الشديد، والرغبة المستمرة بالتنقل بين الأعمال، كما أنه يتميز بسهولة بدء العلاقات الاجتماعية، وتعدد العلاقات العاطفية، وهم يتأثرون كثيرًا وفقًا للضغوط الخارجية التي تشعرهم بمزيد من الضغط الذي يصعب عليهم تحمله، حيث ذكرت المشاركة (م.1): " من كثر انفعالي كنت أخاف أسوي شي غلط أضرب أحد بالغلط أخاف ما أقدر أمسك نفسي، انفعالي ممكن يستمر أيام ممكن يستمر يوم كامل أحيانًا يومين بدون ما أهدأ أبدًا، مستحيل ما أقدر أهدي نفسي"، وذكرت المشاركة (م.7): " هذي الوظيفة الوحيدة اللي أنا كملت فيها أكثر من ثلاث شهور كلهم أدخل شهر شهرين وأطلع".

النمط المحبط Discouraged Borderline personality disorder:

يتميز هذا النمط بنمط من التعلق التجنبي، مشاعر الذنب، انخفاض التقدير للذات، وانخفاض الثقة بالقدرات الشخصية، والتأثر بآراء وتوقعات الآخرين تجاههم، ومشاعر الإحباط واليأس، حيث ذكرت المشاركة (م.7): " أنا المشرفة حقتي مرة متعلقة فيها، وكان عندي فرص أني اشتغل بدبل هذا الراتب، بس قبلت عشان حسيت انها حطت أمل فيا ما كنت أبغا اخذلها"، وذكرت المشاركة (م.9): "الصوت الي داخلي صار مره سلبي انه أنتي ما حتقدري ما حتسوي لدرجة انه صرت ما أقدم على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وظايف ما تقدري تجتازي المقابلة الشخصية بسبب ضعف مهاراتك ما عندك شي تقوليه أصلا لما يسألوك ما عندك شي تقوليه فانتي ما حتتوظفي".

النمط المدمر للذات Self-destructive Borderline personality disorder:

يتميز هذا النمط بالسلوكيات المؤذية للذات والآخرين، كراهية ولوم الذات، والتي قد تمتد أثارها إلى أفكار وسلوكيات انتحارية، مع صعوبة في أداء المهام بشكل عام، حيث ذكرت المشاركة (م.9): " حاليًا حتى المشي لأني اسمع أغاني فاحس إنها صارت مره تأثر سلبي، من الأشياء الي عارفه انه هذا الشي حيأذيني، أروح أمشي وأحط السماعات لأني عارفه أنه ذا الشي حيأذيني ماني قادرة أسوي كونترول، أنه وقفي ذا الشي ما أقدر"، وذكرت المشاركة (م.6): " نسبة اني ألوم نفسي من واحد لعشرة ممكن عشرة، أنا ما أكره أحد إلا نفسي يعني حتى أبويا ما عندي مشاعر كره له ولا حب بس نفسي أنا اكره نفسي أنا السبب أدري اني أنا السبب".

النمط المستاء Petulant Borderline personality disorder:

يتميز هذا النمط بصعوبة اتخاذ القرارات، والسعي لإرضاء الآخرين، كما يشعرون بالوحدة معظم الوقت، ويظهر لديهم ميول تنافسية ورغبة بالتحدي، والحساسية الشديدة، ودفع الآخرين للاعتناء بهم، حيث ذكرت المشاركة (م.3): "محد ما يحب تتم مراضاته، بس أحيانا ما حأطلبها بشكل مباشر لو طلبتها حتكون على مزحة، زي مثلا مع اخوي لمن مرة كنت تعبانة، ونمت على حضنه بس قال سلامتك، في العادة يمسح على راسي ويقول كيفك اشبك فقلت ترا ذيك المرة ما كنت تحبني كذا بضحك، يجي يحضني ومعليش ولا تزعلي، بس لو قال لا ماسويت شي حقولك تمام، وانتي من تمام راح تعرفي انا متضايقة او لا"، في حين ذكرت المشاركة (م.7): "مرة اعاني ما اعرف اختار، ملابس صور اشياء مثلا افتكر كان ميلاد صحبتي، عندي صور كتير لها في جوالي كنت بنزلها صورة في الستوري جلست احاول اختار صورة مره انهرت في خلال يمكن عشرة ثواني رميت الجوال وانكسر تجننت فجأة ما اعرف ليه".

النمط الانسحابي Withdrawal borderline personality disorder:

يتميز هذا النمط بسلوكيات انسحابية وتجنبية، والتهرب من المواجهة، مشاعر شك وعدم ثقة بالآخرين، كما أنهم لا يستطيعون التعبير عن مشاعرهم وأفكارهم، في حين رفضهم للتشخيصات النفسية الطبية والتشكيك فيها، حيث ذكرت المشاركة (م.4): "أنا عشان دايمًا تفكيري عنهم متناقض فما استأمن يعني ما استأمن نفسي لمن اكلمهم عن أفكاري ما استأمنهم يعني ما أتوقع منهم انهم حيفيدوني أو أحس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ان انا عبء عليهم او احس أنه حيحكموا علي أو ما هم مهتمين كفاية فاهمة، دايمًا أحس ان أنا ماني مهمة في نظرهم"، فين حين ذكرت المشاركة (م.3): "أنا ماني مقتنعة أنه أنا حدية، وتخوفني فكرة انه أنا يا شخصية حدية يا ثنائي قطبي، اعرف الحدية بعضها تؤذي الآخرين بعضها تجنبية تلتصق بالآخرين بعضها مدري ايه بس ماني مقتنعة بولا وحدة فيهم".

حيث تتفق الأنماط الفرعية الناتجة من الدراسة مع ما ذكره ثيودور ميلون في نظريته (Millon, 2004)، حيث ذكر وجود أربعة أنماط فرعية، وهي الاندفاعي، والمستاء، والمحبط، والمدمر للذات، في حين اختلفت الدراسة الحالية باكتشاف نمط جديد وهو النمط الانسحابي؛ والذي بدأ جليًا لدى بعض أفراد العينة، وظهر في عدة سلوكيات أبرزها الانسحاب من المواقف الاجتماعية، ومن التعبير والاعتراف بمشاعرهم وأفكارهم.

واتفقت الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسة (Martin, 2021) التي أظهرت نتائجها وجود أحد الأنماط متسمًا بالاندفاع والعدوانية، والذي يتشابه مع النمط الاندفاعي في الدراسة الحالية، واختلفت معها بشأن طبيعة الأنماط الأخرى، كما اتفقت الدراسة الحالية جزئيًا مع دراسة (Duica et al., 2022) التي أوجدت نمطين من الأنماط الفرعية المماثلة لنمطين في الدراسة الحالية، وهما النمط المدمر للذات والنمط المحبط، والتي تتفق بشكل كبير مع أعراض هذين النمطين في الدراسة الحالية، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Oladottir et al., 2022)؛ وذلك لتوصلها أن المشخصين باضطراب الشخصية الحدية لديهم صورة واحدة مشتركة، وهي السمات الأساسية لاضطراب الشخصية الحدية، في حين تختلف باقي الأعراض لتميزهم بأنماط فرعية مختلفة، في حين اختلفت مع الدراسة الحالية في الأنماط الفرعية التي توصلت إليها.

وترجع الباحثات سبب اختلاف الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في الأنماط بأن الدراسات ما زالت غير واضحة بشأن تحديد الأنماط الفرعية، وما زالت الدراسات تحاول التوصل إلى أنماط فرعية ثابتة، مع الأخذ بالاعتبار قلة الدراسات في هذا الموضوع، كما أن البيئة الثقافية مختلفة مما قد يؤدي إلى اختلاف الأعراض المميزة لكل نمط، فدراسة (Oladottir et al., 2022) تم إجراؤها في السويد، ودراسة (Duica et al., 2022) أجريت في رومانيا، في حين أجريت دراسة (Sleuwaegen et al., 2018) في بلجيكا، وأجريت دراسة (Smits et al., 2017) في هولندا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السؤال الثاني: ما هي الخصائص والسمات المميزة للأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام استراتيجية مقارنة الحالة بالحالة Case by case comparison؛ وذلك للتوصل إلى الأعراض المتشابهة والمختلفة لدى كل فرد، وربطها بالأنماط الرئيسية التي سبق تحديدها، حيث ظهرت النتائج لكل نمط كما يلي:

النمط الاندفاعي:

أظهرت نتائج تحليل البيانات وجود عدة أعراض مميزة لهذا النمط، حيث تميز هذا النمط بالسلوكيات الاندفاعية المتمثلة بالتسرع، والاندفاعية، والمجازفة، وقدرتهم على الإقدام بسهولة، كما يظهر لديهم سلوكيات تنبئ عن عدم الاستقرار متمثلة في التغيير المستمر للروتين، والتنقل بين الوظائف، وقد يغلب عليهم الانغماس في العمل كوسيلة للاندفاع، ويتميز هذا النمط بتعدد وسهولة بدء العلاقات، وعلى الرغم من ذلك برز لديهم خوف من الهجر بشكل كبير، بالإضافة إلى تأثير كل من المسؤوليات والضغوط الخارجية عليهم بشكل يربكهم، ويشعرهم بمشاعر سلبية أكبر مما يتطلبه الموقف.

حيث ذكرت المشاركة (م.1): "تصير في ثانية عادي ابني علاقة جديدة"، كما ذكرت أيضًا: " كنت جدا معروفة في المدرسة رغم هدوئي حتى أهلي ينصدموا مني لما يجوا ياخذوني من المدرسة يقولولي كل المدرسة تعرفك".

ويظهر الشكل التالي الأعراض المميزة للنمط الاندفاعي (الشكل 1):



(أعراض النمط الاندفاعي لاضطراب الشخصية الحدية: إعداد الباحثات)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النمط المحبط:

أظهرت نتائج التحليل الأعراض المميزة للنمط المحبط، حيث ظهرت من خلال مخاوف من العقبات، والانتكاسات في فترة العلاج، كما يبرز التفكير القطبي الذي يؤثر بدوره على تكوين مشاعر مؤلمة، ويترافق ذلك مع مشاعر عجز وشكوك حول القدرات الشخصية، بالإضافة إلى إحساس بالذنب بشكل شبه مستمر، كما أن علاقاتهم تتميز بالتعلق التجنبي، ويتأثرون بشدة بآراء وتوقعات الآخرين منهم، كما يشعرون بالضغوط النفسي التي تتمثل بشكل أساسي من خلال الشعور بالإجهاد، مشاعر اليأس، والإحباط، حيث ذكرت المشاركة (م.7): "صرت مرة خايفة اني اصير ماني مستقرة مرة خايفة ويعني صرت مرة ماشية على الادوية بشكل يعني خايفة اني انا افوتها عشان خايفة من التبعات".

ويظهر الشكل التالي الأعراض المميزة للنمط المحبط (الشكل 2):



(أعراض النمط المحبط لاضطراب الشخصية الحدية: إعداد الباحثات)

النمط المدمر للذات:

ظهرت أعراض النمط المدمر للذات بشكل واضح من خلال السلوكيات المؤذية للذات أو الآخرين، مع احتقار ذاتي متوجه نحو كره ولوم الذات، وأفكار تشاؤمية، وأفكار ومحاولات انتحارية، بالإضافة إلى أمراض جسدية وصحية سيكوسوماتية، مع مشاعر اكتئاب، وقلق، وفقد للمتعة، بالإضافة إلى انخفاض ملحوظ في الطاقة، ومشاكل في النوم، والأكل، وصعوبة في البدء أو إنهاء المهام، حيث ذكرت المشاركة (م.2): "لما أبدأ مهمة عندي مشكلة في اني أنهيها، صعب عليا اني أكمل مهمة بدون ما أفقد تركيزي أو قوة إرادتي، ومستوى الالتزام والحماس الي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يكونوا عندي في البداية ما يكون نفسه في النهاية، احتاج تحفيز مستمر، محفزات عقلية، وأحيانًا بسهولة أوصل للإفراط في التحفيز، فما فيه محل وسط ابدًا".
ويظهر الشكل التالي الأعراض المميزة للنمط المدمر للذات (الشكل 3):



(أعراض النمط المدمر للذات لاضطراب الشخصية الحدية: إعداد الباحثات)

النمط المستاء:

يتميز النمط المستاء بالاعتمادية في العلاقات، وصعوبة اتخاذ القرارات بمفردهم، وصعوبة التفكير في المستقبل، والعواقب المحتملة، كما يتميز هذا النمط بالتعلق القلق، والاهتمام بنظرة الآخرين، والسعي لإرضائهم، بالإضافة إلى شعور الوحدة المرافق لهم، كما أنهم يتميزون بحب المنافسة، وسعيهم للتحدي، ويظهر لديهم انفعال شديد، وحساسية مفرطة، حيث ذكرت المشاركة (م.3): "أحس محد معايا فاهم شعوري فهذا الشي يخليني أحس بالوحدة"، وذكرت المشاركة (م.6): "أنا حاسة بالوحدة حتى قلتلك أحس انه محد يحبني حتى وهم بنفسهم يقولولي كلنا نحبك وكل شيء ويدعموني بس أنا برضو ما أحس أنه أحد حولي ما أحس أنه أحد حاس فيني ما أحس اني موجودة معاهم".

ويظهر الشكل التالي الأعراض المميزة للنمط المستاء (الشكل 3):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



(أعراض النمط المستاء لاضطراب الشخصية الحدية: إعداد الباحثات)

النمط الانسحابي:

أظهرت نتائج التحليل أن النمط الانسحابي يتميز بسلوكيات الهروب والتجنب، سواءً من المواجهة، أو من العلاقات، أو من العائلة، أو من المواقف المختلفة، بالإضافة إلى مشاعر الشك، وعدم الثقة بالآخرين، كما يظهر لديهم عجز في التواصل، من خلال تجنب التعبير عن المشاعر، وعدم قدرتهم على توضيح الأفكار، أو مشاركتها، بالإضافة إلى انفصالهم عن الواقع، وغياب الدعم الاجتماعي، ومشاعر الندم على الماضي، كما يبرز أيضًا لدى هذا النمط سعيهم المفرط للاستقلالية، ورفضهم للتشخيص المقدم لهم، والميل للتشكيك به، حيث ذكرت المشاركة (م.6): "صرت أخر فترة أبغى اطلع من البيت يعني أستقل في مدينة ثانية يعني هذا الشي من فترة قاعدة افكر فيه اني أبعد عنهم"، وذكرت المشاركة (م.9): "صرت انسى وما فيه مشاعر وكأنه كتلتي ما كانت موجودة في ذاك الوقت، يعني كأنه انفصال انه ما كنت موجودة في ذاك المكان، هذيك الذكريات ما كنت فيها يعني هل هي حقيقية؟".

ويظهر الشكل التالي الأعراض المميزة للنمط الانسحابي (الشكل 3):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



(أعراض النمط الانسحابي لاضطراب الشخصية الحدية: إعداد الباحثات)

ووفقًا للأعراض التي توصلت إليها الدراسة الحالية، فإنها تتوافق مع نظرية العالم ثيودور ميلون (Millon, 2004)، حيث اتفقت الأنماط الأربعة: الاندفاعي، والمحبط، والمدمر للذات، والمستاء بنفس الأعراض، فنتائج الدراسة الحالية أظهرت تعمقًا أكبر لنفس الأعراض لكل نمط من الأنماط التي تناولتها النظرية، ويمكن الاختلاف بإضافة النمط الانسحابي الذي لم يذكر من قبل ميلون، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Duica et al., 2022) في ذكرها لأعراض كل من النمط المحبط، والنمط المدمر للذات، في حين افتقدت الدراسة باقي الأنماط؛ لكونها تتبع منهجية دراسة الحالة، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (oladottir et al., 2022) التي توصلت إلى أن تقييم السمات المختلفة لاضطراب الشخصية الحدية هي الوسيلة الأفضل للتمييز بين الأنماط؛ كون الدراسة الحالية اتبعت استراتيجية مقارنة الحالة بالحالة Case by case comparison؛ والتي هدفت إلى مقارنة الأعراض بين المشاركين في الدراسة، للوصول إلى الأعراض المميزة لكل نمط فرعي، في حين اختلفت مع الدراسة في اختلاف الأنماط الفرعية، وقد يعود الاختلاف إلى حداثة الموضوع، والافتقار إلى إطار نظري كافي يمكن الاعتماد عليه، بالإضافة إلى عدم اتفاق الأدبيات العلمية بعد على الأنماط الفرعية لهذا الاضطراب؛ الأمر الذي أدى إلى وجود تباين ملحوظ بين نتائج الدراسات، حيث أن كل دراسة لا تزال تسعى إلى التعرف على الأنماط الفرعية، وتحديد معالمها وفقًا لمعطيات المشاركين من المشخصين باضطراب الشخصية الحدية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التوصيات:

في ظل النتائج الحالية، تقدم الباحثات عددًا من التوصيات فيما يلي:

- التثقيف الصحي، والتوعية للعاملين في مجالات الصحة النفسية، للتعرف على الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية، والأعراض المصاحبة لكل نمط؛ ليسهل تعرفهم على الاضطراب، وتقديم تشخيص أكثر دقة لكل فرد.
- تطوير تقنيات علاجية تناسب كل نمط فرعي؛ وذلك لتقديم العلاج المناسب لكل حالة، والمساهمة في تحسين جودة حياة المشخصين باضطراب الشخصية الحدية.

المقترحات:

- إجراء دراسات تتناول الأنماط الفرعية لاضطراب الشخصية الحدية على عينات متنوعة، وثقافات مختلفة؛ وذلك للتعرف على تأثير البيئة والثقافة على ظهور أعراض الأنماط الفرعية للاضطراب.
- إجراء دراسات متابعة طويلة المدى للتعرف على تأثير العلاج المقدم على كل نمط فرعي لاضطراب الشخصية الحدية.
- إجراء دراسات تتناول اضطراب الشخصية الحدية مع الاضطرابات المتداخلة معه والتي تتشابه أعراضها مع أعراض الأنماط الفرعية' وذلك لتسهيل عملية التشخيص وتفادي التشخيص الخاطئ للاضطراب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

الحمادي، أنور. (2022). *معايير DSM-5-TR النسخة المعدلة*. الدار العربية والعلوم ناشرون.

الزهراني، محمد عبدالله. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 8*(3)، 605-622. https://doi.org/10.31559/EPS2020.8.3.4

السيليني، سالمة عبد العالي. (2023). اضطرابات الشخصية الحدية وعلاقتها بالجمود المعرفي. *مجلة التربوي*، (23)، 919 – 934. https://dspace.elmergib.edu.ly/bitstream/handle/123456789/1797/63.pdf?sequence=1&isAllowed=y

شعلال، آمال فاسي. (2023). اضطرابات الشخصية والانحراف عن المعايير الثقافية والاجتماعية. *مجلة أنثروبولوجية الأديان، 19*(2)، 119 – 136. https://asjp.cerist.dz/en/article/222695

عبد المنعم، عزة صالح إبراهيم، إبراهيم، فيوليت فؤاد فؤاد، ومنشاوي، أحمد عباس. (2024). الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة عين شمس. *صحيفة التربية، 76*(3)، 145-175. https://dx.doi.org/10.21608/stj.2024.356270

غواظني، مليكة. (2021). المقابلة كأداة من أدوات جمع المعطيات. *مجلة العلوم الإنسانية، 5*(2)، 179-186. https://asjp.cerist.dz/en/article/175046

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة. (2019). *المسح الوطني السعودي للصحة النفسية في المملكة العربية السعودية: التقرير الفني*. http://v2.kscdr.org.sa/media/17415/saudi-national-mental-health-survey-technical-report-arabic.pdf

References

Akin, E., Cetin, M., & Kose, S. (2017). An Update on Borderline Personality Disorder: Life in the fast lane. *Journal of Mood Disorders*, *7*(1), 65-72. https://doi.org/10.5455/jmood.20170308073312

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2023). *American Psychiatric Association dictionary: Borderline personality disorder*. https://dictionary.apa.org/borderline-personality-disorder

Anderson, G., & Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). Falmer Press.

Bloor, M., & Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts.* Sage Publications.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Ducia, L., Antonescu, E., Totan, M., Bota, G., & Silisteanu, S. (2022). Borderline Personality Disorder "Discouraged type": A case report. *Humanistic Approaches to Medical Practice*, *58*(2), 162-168. https://www.mdpi.com/1648-9144/58/2/162

Leavy, P. (2014). Introduction. In P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 1–13). Oxford University Press.

Martin, N. G. (2021). *Subtypes of Borderline Personality Disorder: A Systematic Review* [Bachelor's thesis, Universitat Jaume I]. Repositori Universitat Jaume I. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/195191/TFG_2021_Garc%C3%ADa%20Mart%C3%ADn_Nuria.pdf?sequence=1

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th Ed.). Jossey-Bass.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Millon, T., Grossman, S., Millon, C., Meagher, S., & Ramnath, R. (2004). *Personality Disorders in Modern Life* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.

Monday, T. (2020). Impacts of interview as research instrument of data collection in social sciences. *Journal of Digital Art & Humanities, 1*(1), 15-24. https://doi.org/10.33847/2712-8148.1.1_2

Oladottir, K., Wolf-Arehult, M., Ramklint, M., & Isaksson, M. (2022). Cluster analysis of personality traits in psychiatric patients with borderline personality disorder. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, *9*(1), Article 7. http://dx.doi.org/10.1186/s40479-022-00178-w

Pandey, S. C., & Patnaik, S. (2014). Establishing reliability and validity in qualitative inquiry: A critical examination. *Jharkhand Journal of Development and Management Studies, 12*(1), 5743-5753. https://2u.pw/leWw0prJ

Peräkylä, A., & Ruusuvuori, J. (2018). Analyzing talk and text. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed., pp. 1163– 1201). Sage Publications.

Schurz, M., Berenz, J. P., Maerz, J., Perla, R., Buchheim, A., & Labek, K. (2024). Brain activation for social cognition and emotion processing tasks in borderline personality disorder: A meta-analysis of neuroimaging studies. *Brain Sciences*, *14*(4), 395-411. https://doi.org/10.3390/brainsci14040395

Sleuwaegen, E., Claes, L., Luyckx, K., Wilderjans, T., Berens, A., & Sabbe, B. (2018). Do treatment outcomes differ after 3 months DBT inpatient treatment based on borderline personality disorder subtypes?. *Personality and Mental Health, 12*(4), 321-333.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

https://doi.org/10.1002/pmh.1430

Smits, M. L., Feenstra, D. J., Bales, D. L., Vos, J. D., Lucas, Z., Verheul, R., & Luyten, P. (2017). Subtypes of borderline personality disorder patients: A cluster-analytic approach. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation, 4*(1), Article 16. https://doi.org/10.1186/s40479-017-0066-4

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفصول الدراسية الثلاثة وعلاقتها بدافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم

The Three Semesters and Their Relationship to High School Students' Motivation for Learning

إعداد

نورة محمد الغامدي

Nora Mohammed Al-Ghamdi

حنان محمد الغامدي

Hanan Mohammed Al-Ghamdi

Doi: 10.21608/jasep.2025.418591

استلام البحث: ٨ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٣ / ٣ / ٢٠٢٥

الغامدي، نورة محمد والغامدي، حنان محمد (٢٠٢٥). الفصول الدراسية الثلاثة وعلاقتها بدافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ١٢٥ – ١٥٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

الفصول الدراسية الثلاثة وعلاقتها بدافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم

المستخلص:

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة والمثابرة والجدية وقيمة وفائدة التعلم والمسئولية والكفاءة الذاتية لطالبات المرحلة الثانوية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واقتصرت الباحثتين على طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، حيث قامت الباحثتان بنشر الاستبانة الإلكترونية من خلال منصة مدرستي، وقد ورد إلى الباحثتين (٢٤٠) استجابة. وخرجت نتائج الدراسة تؤكد أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة له تأثير إيجابي على دافعية الطالبات نحو التعلم، حيث يعزز لديهن الشعور بالمسؤولية والمثابرة وقيمة التعليم. هذه النتائج تتوافق مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية النظام الجديد في تحسين الأداء الأكاديمي ودافعية الطلاب. ومع ذلك، هناك حاجة لمزيد من الدراسات لقياس فعالية هذا النظام على المدى الطويل وتغطية جميع جوانبه.

الكلمات المفتاحية: الفصول الدراسية الثلاثة، الدافعية نحو التعلم، المثابرة والجدية، قيمة وفائدة التعلم، المسئولية والكفاءة الذاتية

Abstract:

The study aimed to investigate the relationship between the three semesters and the three, perseverance, seriousness, value and benefit of learning, responsibility and self-efficacy of secondary school female students. The study relied on the descriptive analytical model and the researchers were limited to secondary school female students in Jeddah Governorate, where two researchers distributed the electronic questionnaire to them, where complainants were able to answer the electronic questionnaire, effectively through WhatsApp groups. The researchers received (240) members. The results of the study confirmed that the three-semester system has a positive impact on student activists towards learning, as they produce a sense of responsibility, perseverance and the value of education. These results are consistent with many previous studies that still emphasize the importance of the new system in improving

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

academic and student performance. However, there is a need for more interactive studies of this system in the long term and covering all its aspects.

Keywords: Three semesters, motivation towards learning, perseverance and seriousness, value and benefit of learning, responsibility and self-efficacy

المقدمة:

تركز العديد من الدول حول العالم على التعليم من حيث توفير أنظمة تعليمية ممتازة، وتعزيز أنظمتها التعليمية، وتقديم العديد من البرامج الدراسية المليئة بالتحديات، والمملكة العربية السعودية من أوائل الدول، حيث أولت المملكة قطاع التعليم اهتماما كبيرا، وأطلقت وزارة التعليم عددا من المبادرات التي تعني بجودة التعليم والتنمية المستدامة.

وفي إطار منظومة التعليم أقرت وزارة التعليم في تحويل العام الدراسي من فصلين إلى ثلاثة فصول دراسية، حيث يسهم النظام الجديد في تحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، وأهداف برنامج تنمية القدرات البشرية، وكذلك تلبية احتياجات المستقبل، ومهارات القرن الحادي والعشرين، ومتطلبات الثورة الصناعية الرابعة، والاستثمار المناسب لأيام العام الدراسي، وتطوير المناهج، وإدخال مواد جديدة، وزيادة عدد أيام الدراسية الفعلية.(الدليل الإرشادي)

ولضمان أعلى مستوى ممكن من الجودة في التعليم يتحتم اختيار نظام تعليمي يكفل نجاح العملية التعليمية ويحقق نتائج مرغوبة ويقدم مخرجات تعليمية تتسم بالكفاءة، وبالرغم من الجهود التي تبذلها الوزارة إلا أن نجاح أي نظام تعليمي مرهون بالطريقة التي يدار بها، ومدى قدرته على توجه العملية التعليمية لتحقيق الأهداف المرجوة(بختي، ٢٠٢٢)

إن اختيار النظام التعليمي في أي مجتمع من المجتمعات إنما يجب أن يرتبط بما ينتج عنه مخرجات تعليمية تتسم بالكفاءة والفاعلية، فالتعلم الفعال يمثل الأساس للحكم على استمرارية النظام التعليمي أو استبداله بآخر؛ يحقق أهداف عملية التعلم، وينعكس في مخرجاتها(zafra،2021)

لذا توصي معظم الدراسات التي ناقشت الفصول الدراسية الثلاثة مثل (الشمري،٢٠٢٣والعناتي،٢٠١٨ والغبيوي٢٠٢٣و المطيري ٢٠٢٣والفهيد ٢٠٢٤) بإجراء العديد من الدراسات لقياس فاعلية هذا النظام على مختلف المراحل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعلى الصعيد العالمي أكدت بعض الدراسات مثل (Almarghadani ، Anithamary، 2018; Packialakshmi، 2023; Dev &Bentley،etal. 2019; Zafra،Brown، ٢٠٢١ 2019; Showell ،2018; Pohopien &) أن لهذا النظام مميزات وسلبيات لكن لا نستطيع أن نعمم هذه النتائج على المجتمع السعودي، خصوصا أن النظام طبق حديثًا؛ مما يستدعي إجراء دراسات تقيس فعالية هذا النظام في المملكة العربية السعودية وتغطي جميع جوانبه.

وبما أن نظام الفصول الدراسية الثلاث يعد نظام حديث في المملكة العربية السعودية، فهو محط بحث واهتمام المختصين في المجال التربوي، وعليه تسعى الدراسة الحالية للبحث عن العلاقة بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة ودافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم.

مشكلة الدراسة:

من خلال الدراسات التي أوصت بأجراء العديد من البحوث على نظام الفصول الثلاثة، ونتائج دراسة (الشمري،٢٠٢٣) التي أكدت أن درجة رضا كل من المعلمين والطلاب جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك دراسة (رضوان واخرون،٢٠٢٤) التي توصلت إلى التأثير السلبي العام المباشر على الأداء الأكاديمي للطالبات في مؤسسات التعليم العالي، ودراسة (الشمري،٢٠٢٣) التي جاءت نتائجها بأن غالبية المعلمين وأولياء الأمور يقترحون الغاء نظام الفصول الدراسية الثلاثة.

ومن خبرة الباحثتان في التعليم وعملهن معلمات للمرحلة الثانوية، لاحظن تدني دافعية الطالبات نحو التعلم وهذا ما أكدته الدراسة الاستطلاعية التي استهدفت عينة من أولياء أمور الطالبات وعددهم (٢٠) حيث توصلت الى أن ٧٥% يرون ضعف دافعية بناتهن منذ تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاث.

وفي ضوء ما تقدم، تتضح الحاجة إلى إجراء هذا البحث، والذي يهدف إلى البحث عن العلاقة بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة ودافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **هل توجد علاقة ارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة ودافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال لابد من الإجابة عن مجموعة من الأسئلة الفرعية وهي:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة والمثابرة والجدية لطالبات المرحلة الثانوية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة وقيمة وفائدة التعلم لطالبات المرحلة الثانوية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- هل توجد علاقة ارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة والمسئولية لطالبات المرحلة الثانوية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة والدافعية للتعلم لطالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة والمثابرة والجدية لطالبات المرحلة الثانوية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة قيمة وفائدة التعلم لطالبات المرحلة الثانوية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة والمسئولية لطالبات المرحلة الثانوية.
- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة الكفاءة الذاتية لطالبات المرحلة الثانوية.
- **أهمية البحث:**
- تكمن أهمية الدراسة في ندرتها في بيئة التعليم في المملكة العربية السعودية، حيث أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة تم تطبيقه حديثا في المدارس السعودية، لذا دراسة إيجاد العلاقة بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة ودافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم ستسهم في إثراء المكتبة العربية وتقديم إضافة علمية في مجال التعلم في المرحلة الثانوية، وأيضا ستثري نتائج الدراسة الحالية الأدبيات المهتمة بالبحث في التعليم العام، كما ان لهذ الدراسة أهمية مجتمعية نظرا لاهتمام المجتمع بنظام الفصول الدراسية الثلاثة ومدى ندرة أثر تطبيقه على جوانب متعددة في أركان التعليم، كما يمكن أن تساعد أصحاب القرار في إعادة النظر في قرار الفصول الدراسية الثلاثة في المرحلة الثانوية.

مصطلحات البحث:

الفصول الدراسية الثلاثة The Three Semesters:

هو نظام دراسي يتم من خلاله تقسيم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية (فصل الخريف، فصل الشتاء، فصل الربيع)، بحيث لا يقل الفصل الدراسي عن أثنى عشر أسبوعا في نظام الفصول الدراسية الثلاثة ولا تدخل ضمنها فترات التسجيل والحذف والإضافة والاختبارات النهائية، مع وجود فصل صيفي لا تقل مدته عن ستة أسابيع. (الدليل الإرشادي)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعرفتها الفهيد والشنواني (٢٠٢٤) بأنها أحد أنظمة العام الدراسي التي طبقتها وزارة التعليم السعودية على مراحل التعليم العام والتي تشمل مرحلة رياض الأطفال، ويعمل هذا النظام على تقسيم أيام الدراسة للعام الدراسي على ثلاثة فصول دراية يتكون كل فصل منها من (١٣) أسبوع.

كما عرفها العناتي (٢٠١٨) تقسيم العام الدراسي لثلاثة فصول دراسية بعطلتين قصيرتين بين الفصول وعطلة طويلة نهاية العام وتكون أسابيع الدراسة (الخريف والشتاء والربيع) تستمر الثلاثة فصول ما يقرب من ١٢-١٣ أسبوع وفصل صيفي قصير بنصف المدة وضعف عدد الدروس الأسبوعية.

الدافعية نحو التعلم Motivation for Learning:

يعرفها دودين وجروان (٢٠٠٧) الدافعية بمعناها العام هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، ومن هنا فإن الدافعية تعد من الاهداف التربوية الهامة التي يهتم بها أي نظام تربوي ولها آثار هامة على تعلم الطالب وسلوكه.

ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها وهما: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، أما الدافعية الداخلية التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات أما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء ارضاء المعلم أو لكسب إعجابه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية وكذا إرضاء والديه لكسب التقدير فهي والحب (أبو عواد، ٢٠٠٩، ٤٣٥) .

وتعرفها الباحثتان اجرائيا بأنها حالة من الحماس للتعلم من خلال الإنجاز في آداء المهام والمشاريع وحل الواجبات والمشاركة الفاعلة داخل الفصل في الأنشطة الصفية وخارج الفصل في الأنشطة اللاصفية.

حدود الدراسة:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

الحدود الموضوعية: دافعية طالبات المرحلة الثانوية من حيث (المثابرة والجدية، قيمة وفائدة التعلم، مسؤولية المتعلم، الكفاءة الذاتية)

الحدود المكانية: المدارس الثانوية بمحافظة جدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود البشرية: طالبات الثانوية ٦٢ والثانوية ٢٩.
الحدود الزمانية: العام الدراسي ١٤٤٥هـ
الإطار النظري:
نظام الفصول الدراسية الثلاثة:

هو نظام دراسي يتم من خلاله تقسيم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول دراسية (فصل الخريف، فصل الشتاء، فصل الربيع)، بحيث لا يقل الفصل الدراسي عن أثنى عشر أسبوعا في نظام الفصول الدراسية الثلاثة ولا تدخل ضمنها فترات التسجيل والحذف والإضافة والاختبارات النهائية، مع وجود فصل صيفي لا تقل مدته عن ستة أسابيع. (الدليل الإرشادي)

وعرفتها الفهيد والشنواني (٢٠٢٤): بأنها أحد أنظمة العام الدراسي التي طبقتها وزارة التعليم السعودية على مراحل التعليم العام والتي تشمل مرحلة رياض الأطفال، ويعمل هذا النظام على تقسيم أيام الدراسة للعام الدراسي على ثلاثة فصول دراية يتكون كل فصل منها من (١٣) أسبوع.

كما عرفها العناتي (٢٠١٨): تقسيم العام الدراسي لثلاثة فصول دراسية بعطلتين قصيرتين بين الفصول وعطلة طويلة نهاية العام وتكون أسابيع الدراسة (الخريف والشتاء والربيع) تستمر الثلاثة فصول ما يقرب من ١٢-١٣ أسبوع وفصل صيفي قصير بنصف المدة وضعف عدد الدروس الأسبوعية.

تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية:

أعلنت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في شهر مايو ٢٠٢١خطتها الجديدة التي تضمنت تقسيم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول، كل فصل ١٣ أسبوعا، تخلل هذه الأسابيع أجازه مطولة بواقع (٦٩) يوما من غير إجازة العام الدراسي النهائية (وزارة التعليم،٢٠٢١).

وقد اعتمدت وزارة التعليم السعودية تطبيق نظام الثلاثة فصول بداية من العام الدراسي (١٤٤٢هـ) بناءً على البند الثاني من قرار مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية رقم(١ق-٤٢/٤) بتاريخ ١٤٤٢/١/٢٢هـ ؛ والقاضي الموافقة على خطة تنفيذ برنامج تنمية القدرات البشرية وبناً على قرار اللجنة الاستراتيجية رقم (ق-١-٤٢/٤) بتاريخ ١٤٤٢/١/٢٢هـ بالموافقة على خطة تنفيذ برنامج تنمية القدرات البشرية، وبناءً على قرار لجنة تنمية القدرات البشرية رقم (ق-١-١٤٤١/١) بتاريخ 1441/11/17هـ بالموافقة على خطة تنفيذ برنامج تنمية القدرات البشرية.

كما أكد معالي وزير التعليم أن هذا النظام سيسهم في تحسن نتائج المملكة في الاختبارات الدولية وتعزيز مشاركة الطلبة في الأنشطة الوطنية. كما سيتيح وقت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أطول للمعلم لتحسين أداء الطلبة وتقييمهم، وسيعمل على تمكين أولياء الأمور من متابعة تقدم أبنائهم بشكل مبكر (وزارة التعليم،٢٠٢١).

مميزات نظام الفصول الدراسية الثلاثة:

وذكر أحمد (٢٠٢٣) أن نظام الثلاثة فصول في التعليم الجامعي له عدة مميزات من أهمها تحسين مستوى التحصيل الدراسي ورفع المعدل التراكمي وسرعة تخريج الطلاب.

وأوضحت الشهري (٢٠٢٢) أن نظام الفصول الدراسية الثلاث يسهل من استيعاب المعلومات، وأتاحه الفرصة للحصول على معلومات جديدة إضافة إلى اتاحة الفرصة للمتعلم من أجل الترويح عن النفس عبر الحصول على اجازات بين الفصول الدراسية أو إجازات مطولة وللنظام دور مهم في رفع جودة العملية التعليمية.

وأضافت الشمري (٢٠٢٣) أن نظام الفصول الدراسية الثلاث يعمل على استغلال وقت المعلمين في الحصص بشكل أمثل، وتغطية محتوى المقرر الدراسي، كما يسهم في رفع مستوى دافعية المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، كما يساعد على الانضباط الدراسي لكل من أركان العملية التعليمية.

ذكر دليل الطالب الاسترشادي لجامعة طيبة (١٤٤٤) أن أبرز مميزات نظام الفصول الدراسية الثلاثة تتمثل في تجويد نواتج التعلم والحفاظ على التراكم المعرفي للطلاب وتعزيز مهارات الاطلاب الأكاديمية والحياتية، وبناء قدرات الطلاب وتمكينهم بمهارات القرن الواحد والعشرين والتوزيع الأمثل للإجازات.

في ضوء ما سبق يُشير حطحوط (٢٠٢٢) أن لنظام الفصول الدراسية الثلاثة مزايا عديدة من أهمها زيادة عدد المواد؛ مما يعني انفتاح المتعلمين على مقررات جديدة لم تكن متاحة من قبل، وتوفير فرصة أكبر للمتعلم لرفع المعدل التراكمي وإمكانية سرعة انتهاء كل فصل بالنسبة للمتعلم، وهذا يعني متعة أكثر في التعلم؛ نظرًا لاختلاف المواد وتنوعها وقصر الفصل الدراسي.

تعقيبا على ما سبق ترى الباحثتان أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة سمح بتوزيع المقررات بشكل منظم على ثلاثة فصول مما يساعد طلاب وطالبات المرحلة الثانوية على التركيز على مواد محددة بعيدا عن ضغط كثرة المواد في نظام الفصلين، مما ينعكس على رفع نتائج التحصيل الدراسي.

تحديات نظام الفصول الدراسية الثلاثة:

ذكرت المطيري (٢٠٢٣) أن من أبرز التحديات التي تواجه تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة طول العام الدراسي الذي يسهم في كثرة غياب الطلبة ويضعف دافعيتهم للتعلم. ويضعف تطوير المعلمة المهني بسبب انشغالها بمهام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفصول. بالإضافة لصعوبة متابعة الأعمال الإضافية بسبب زيادة العبء الإداري. وصعوبة تطبيق لوائح الغياب لكثرة غياب الطلبة خلال الفصول الدراسية.

وذكر أحمد (٢٠٢٣) أن من أبرز عيوب نظام الفصول الدراسية الثلاث للطالب الجامعي، الضغط الأكاديمي العالي للطالب والضغط الأكاديمي العالي لأعضاء هيئة التدريس.

وأشار Dev &Bentley) ،(2018 إلى أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة يجعل الطلاب يشعرون بالضغوط الاكاديمية طوال العام الدراسي.

وتترتب عليه نفقات إضافية لشراء اللوازم المدرسية ثلاث مرات في العام، كما يجعل الطلاب مضطرين لإجراء امتحانات الإعادة خلال أسبوع الاستراحة في الفصل الدراسي التالي، بالإضافة إلى أن الاجازات القصيرة وضيق الوقت الناتج عن تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة يؤدي لصعوبة شرح المقررات في وقت قصير، لذا يصبح تركيز المعلم على انهاء المقررات التعليمية وليس كيفية تقديمها بصورة متكاملة (الغبيوي، ٢٠٢٣).

وهذا ما أكده الجمال وبيومي (٢٠١٩) أن من سلبيات تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة طول السنة الدراسية، وما قد يشكله ذلك من عبء نفسي وذهني إضافي على المتعلمين، وزيادة تكلفة التعليم على الأسر، وزيادة الأقبال على الدروس الخصوصية، والأعباء الوظيفية على المعلمين، وأعداد الاختبارات والتقويم المستمر، ووضع المتعلمين في حالة تأهب دائم للامتحانات، ما يجعلهم في قلق دائم، إضافة إلى عدم الاستفادة من الإجازات، وقصر فترة الإجازات.

وترى الباحثتان أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة سبب في كثرة غياب الطالبات، وغياب همتهن واصابتهن بالإحباط والتسويف، وشعورهن بالإرهاق بسبب طول السنة الدراسية.

الدافعية:

يعرفها دودين وجروان (٢٠٠٧) الدافعية بمعناها العام هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، ومن هنا فإن الدافعية تعد من الاهداف التربوية الهامة التي يهتم بها أي نظام تربوي ولها آثار هامة على تعلم الطالب وسلوكه.

ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها وهما: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، أما الدافعية الداخلية التي يكون مصدرها المتعلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات أما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء ارضاء المعلم أو لكسب إعجابه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية وكذا إرضاء والديه لكسب التقدير فهي والحب (أبو عواد، ٢٠٠٩: ٤٣٥)

الدافعية الاكاديمية الداخلية و يقصد بها الطاقة الداخلية الكامنة التي تحرك الطالب أو الطالبة في تصرفاتهم وافعالهم مما يحقق أداء اكاديمى متميز (Shia1998) وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الابعاد الفرعية على مقياس الدافعية الأكاديمية الداخلية الدافعية الأكاديمية الخارجية : ويقصد به مجموعة المصادر الخارجية المؤدية إلى حدوث التفاعل و النشاط من جانب المتعلم مثل المعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران من اجل تحقيق الشعور بالرضا النفسى من اجل تحقيق إرضاء الآخرين والحصول على التقدير ومن ثم تحقيق التميز الأكاديمي (Shia، ١٩٩٨)

الدافعية بمعناها العام هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والاقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم، ومن هنا فإن الدافعية تعد من الاهداف التربوية الهامة التي يهتم بها أي نظام تربوي ولها آثار هامة على تعلم الطالب وسلوكه (دودين وجروان، ٢٠٠٧: ٨).

ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها وهما: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية، أما الدافعية الداخلية التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقدم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسباً للمعارف والمهارات أما الدافعية الخارجية فهي التي يكون مصدرها خارجياً كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو الأقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعياً وراء ارضاء المعلم أو لكسب إعجابه، وللحصول على الجوائز المادية أو المعنوية وكذا إرضاء والديه لكسب التقدير والحب (أبو عواد، ٢٠٠٩: ٤٣٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعريف الدافعية للتعلم:

إن أهم صعوبة واجهت الباحثين وعلماء النفس والتربويين المهتمين بموضوع الدافعية، هو إيجاد وتحديد مفهوم محدد وواضح لها، فنجد أنها عرفت مفاهيم وتعاريف مختلفة باختلاف المعرفين لها ونظرياتهم ومنطلقا تهم الفكرية.

وتعتبر الدافعية للتعلم أو الدافعية المدرسية على أنها حالة مميزة من الدافعية العامة وهي خاصة بالموقف التعلمي والدافعية للتعلم تشير إلى حالة داخلية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه، وتعمل على استمرار السلوك، فهي رغبة تحثه على التعلم وتوجهه تصرفاته وسلوكه نحو تحقيق التعلم وطلب المزيد (عياصرة ،٢٠٠٦)

يشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعه الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته واعادة التوازن عندما يختل، كما يشير مصطلح الدافعية إلى حالة فسيولوجية نفسية داخلية، تحرك الفرد للقيام بسلوك معين في اتجاه معين لتحقيق هدف معين واذا لم يتحقق هذا الهدف يشعر الإنسان بالضيق والتوتر حتى يحققه (شميسان، ٢٠١٤).

وعرفت بني ستي الدافعية على أنها حالة لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار توجيهه نحو تحقيق هدف معين (بني ستي، ٢٠١٣).

تعتبر الدافعية للتعلم عنصرا أساسيا من عناصر التدريس، ولا سيما أنها تعمل على زيادة فاعليتها، والإسهام إلى درجة كبيرة في تحقيق الأهداف المرجوة منها لدى المتعلم، حيث يرى البعض أنها من الأسباب الرئيسة في وجود الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين وتباين مستوى الدافعية لديهم، وهذا ما دفع العديد من علماء النفس التربويين، إلى ضرورة أن تكون الدافعية هدفا تعليميا بحد ذاتها، حتى يتسنى تحقيق التعلم المرغوب فيه لدى المتعلمين (الزغلول، ٢٠٠٥).

أهمية الدافعية للتعلم:

تبرز أهمية الدافعية في التعلم من خلال دراسة ما يترتب عليها من توجيه لسلوك المتعلم ومن زيادة في جهده ومثابرته، وتزيد من قدرته على المعالجة المعلومات التي تنعكس على أدائه الصفي، ورفع مستوى تحصيله وتفاعله الصفي كما يوضع " العتوم وآخرون "أن:

١. الدافعية تؤثر في اختيار التلاميذ للأهداف
٢. تزيد في الطاقة المبذولة لتحقيق هذه الأهداف
٣. تخلق لدى التلاميذ النشاط والمثابرة والرغبة بالاستمرار في أداء المهمة
٤. تحدد الدافعية النواتج المعززة للمتعلم.
٥. تحسين الدافعية من أداء التلاميذ وتسهل من عمل المعلم وتزيد من إنتاجيته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتنطلق أهمية الدافعية للتعلم من أنها تعمل على استثارة السلوك لدى المتعلم وتنشيطه، بل أنها تجعله يختار السلوك المناسب وفق الموقف، بالإضافة إلى ممارسة النشاط، كما أنها تحديد اهتمامات المتعلم وجمع الطاقة اللازمة التي تعمل على توجيه نشاطه ليستجيب ويحقق هدف معين، وتعتبر إثارة دافعية المتعلم نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بين المتعلمين من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية مع الأخذ في الاعتبار قدرات واستعدادات المتعلم (هنا، ١٩٨٤: ٨)، وللدافعية للتعلم مجموعة من الوظائف منها :

١- التنشيط : إذ يعمل الدافع على تنشيط الفرد وتحريك القوة الانفعالية في داخله للتفاعل مع موقف معين والقيام بعمل أو أداء أوسلوك محدد.

٢- التوجيه : إذ يعمل الدافع على توجيه القوة الانفعالية للفرد للاستجابة لنوع من المثيرات، وبالتالي توجيه هذا السلوك نحو الهدف المخطط له فقط.

٣- التعزيز : فالدافع هو محرك لسلوك الفرد اللازم لإشباع الرغبات (الخوالدة، ٢٠٠٥)

عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين:

إن ظاهرة تدني الدافعية في وسط المتعلمين أمر منتشر في المدارس، ويرجع هذا إلى عدة أسباب أهمها:

١. عدم وجود وتوفر والاستعداد للتعلم والاستعداد العام والخاص من قبل المتعلم فالاستعداد عامل مهم من عوامل
الاستمرار التعلم وزيادته.

٢. الممارسة السلبية للمتعلمين والروتين اليومي للمعلم وعدم إتاحة الفرصة للمتعلمين بالبحث والاكتشاف

٣. عدم قدرة المتعلمين على تحديد الأهداف والانطلاق من حاجاتهم واستعداداتهم للتعلم.

٤. إهمال أساليب التعزيز والثواب التي تثير حماسة التلاميذ وتشجعهم على التعلم والتغيير.

٥. قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير الحيوية للطلاب وسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع المتعلمين وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر

٦. إهمال استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، باستعمال طريقة تدريس واحدة تعتمد على الإلقاء وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد والأخذ والعطاء.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نظريات المفسرة لدافعية التعلم:

تنوعت النظريات التي اهتمت بتفسير الدافعية، ولكل نظريه فترة زمنية معينة وتختلف كل نظرية عن أخرى لاختلاف الخلفية النظرية ومن بين أهم النظريات نجد نظريات المفسرة للدافعية: المعرفية و التحليل النفسي و السلوكية والتعلم الاجتماعي.

النظرية السلوكية يطلق على هذه النظرية عادة النظرية الارتباطية أو نظرية المثير والاستجابة ولقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة ومن بين زعماء هذه المدرسة "ثورندايك" ،"سكينر"، ولقد اعتمد "ثورندايك على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج، كما يرون أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان، فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية، وإزالة مثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة.

أما "سكينر" فيرى أن نشاط المتعلم مرتبط بحرية حرمانه، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابة التي تخفض كمية الحرمان ومعنى ذلك أن التعزيز الذي يعقب الاستجابات يؤدي إلى تعلمها، مما يشير أن الاستخدام المناسب لاستراتيجيات التعزيز المتنوعة كفيل بإنتاج السلوك المرغوب فيه. (نادر فهمي الزيود وذياب الهندي صالح، ١٩٨٩)

يمكن القول أن التفسيرات السلوكية للدافعية مبنية أساسا على النتائج التي أسفرت عنها بعض التجارب التي تناولـــت التعلم الحيواني، بحيث أنه لا يمكن اشتقاق بعض المبادئ التي تناسب التعلم البشري، فحالات الإشباع الناتجة عن أداء استجابات معينة والتعزيز المناسب لأنماط السلوك المرغوب فيه كلها مبادئ تعلم هامة ومفيدة في تفسير الدافعية واستثمارها عند الطلبة.

النظرية المعرفية :

تفسر النظرية المعرفية الدافعية على أنها حالة استثمار داخلية تحرك الشخص المتعلم لاستغلال أقصى طاقته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته، فالنظرية المعرفية تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل يتمتع بإرادته الحرة التي تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية على النحو الذي يرغب فيه (تيسير مفلح كوافحه ،٢٠٠٤)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما تفسر النظرية المعرفية الدافعية بدلالة مفاهيم تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار، ومن أبرز هذه، القصد والنية والتوقع والتي تدل جميعها على الدافعية الذاتية وعلى الدور الذي تلعبه هذه الدافعية في تنشيط السلوك الإنساني وتوجيهه ، ويعد الباحث "اتكسون" من أبرز أعلام هذه النظرية. (نادر فهمي الزيود وذياب الهندي صالح، ١٩٨٩)

نلاحظ أن هذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختيار بحيث يستطيع أن يوجه سلوكه كما يشاء، غيـــر أن هذه النظرية لا تذكر المفاهيم التي تنادي بها المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوة الحاجة الفيزيولوجية، ويروم أن هذه المفاهيم غير كافية لتفسير جوانب الدافعية.

٣ ـ نظرية التحليل النفس

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخليه لاستغلال اقصى طاقات الفرد وذلك من أجل إشباع دوافعــه إلـــى المعرفة وتحقيق ذاته وتعود هذه النظرية إلى الباحث "فرويد" الذي نادي بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية والمعرفية مثل الكبت واللاشعور والغريزة عند تفسير السلوك السوي والسلوك غير السوي، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وغريزة العدوان وتؤكد على ان الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الإنسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك وهو ما يسميه "فرويد" مفهوم الكتب . (تيسير مفلح كوافحه، ٢٠٠٤،ص١٤٥)

فهو يرد كل نشاط إنساني إلى أصل دافع واحد، حيث ترى هذه النظرية أن كل أنواع السلوك والنشاط العلمي أو الأدبي أو الديني دافعه الرئيسي هو الغريزة الجنسية، كما تشير هذه النظرية إلى وجود تفاعل بين الرغبات اللاشعورية التي نشأت عن دوافع الجنس والعدوان ورغبات الطفولة المبكرة التي تكتب ثم تظهر على شكل سلوك في المستقبل والملاحظة أن "فرويد " لا يعطي أهمية للعوامل الاجتماعية والثقافية.

٤ ـ نظرية التعلم الاجتماعي:

أشهر روادها الباحث Rotter" يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد ناتج عن تأثير المنبهات الخارجية المحيطة به وقدمت دور الجانب المعرفي (Alainfbienlieury ;2003 p23)

ولقد بنى "روتر" نظريته على مفهوم المعتقدات، حيث يرى أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم طموحات للنجاح لديهم القدرة أكثر على الانجاز في حالة وجود

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدعمات، وليس المكافآت في حد ذاتها هي التي تزيد من تكرار السلوك، فمثلا يتزايد سلوك الاستذكار أو اللعب عندما يدرك الفرد أن سلوكه هذا يترتب عليه تقدير مرتفع. (نبيل محمد زايد،٢٠٠٣، ص٧٢)

تفسر هذه النظرية الدافعية على أساس السلوك المدرك من طرف الفرد، وليس المكافآت هي التي من تكرار السلوك. بعد تطرقنا لمختلف النظريات المفسرة للدافعية ، يتضح لنا أن كل منها وجهة نظر معينة وفق الأسس الفكرية للباحثين فنجد أن في النظرية السلوكية "سكينر" يفسر الدافعية بالتعزيز أي كلما كان تعزيز السلوك أدى إلى تعلمه وتقويته،أما "ثورندايك" يرى أن الدافعية تكون بدافع الحاجة معينة في حين أن النظرية المعرفية تفسر الدافعية على أنها الحالـة الداخلية التي تحرك معارف وأفكار المتعلم وتدفعه لتحقيق هدف مرغوب، أما نظرية التحليل النفسي ترى أن الدافعية سلوك مدفوع داخليا بغريزة الجنس العدوان، وأخيرا نظرية التعلم الاجتماعي تفسر الدافعية على أساس الاعتقاد وامتلاك الطموحات للنجاح، رغم ذلك فكل نظرية تكمل الأخرى ويجب أخذها بعين الاعتبار لتفسير الدافعية.

العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

تعتبر الدافعية للإنجاز هي حصيلة لعدة عوامل متداخلة ومتفاعلة تتوقف عليها قوة الدافعية للإنجاز من أهمها:

١- العوامل الاجتماعية تعتبر الدافعية للتعلم من الدوافع المكتسبة، فالجو الأسري السائد يلعب دورا هاما في نمو هذا الدافع أو انخفاضه، ولقد توصلت الأبحاث الحديثة إلى إظهار أهمية التنشئة الاجتماعية والمعاملة الوالدية للرفع من دافعية التعلم لدى الطالب (عبد العال، ٢٠٠٠).

٢- والعوامل الشخصية من أهم هذه العوامل مفهوم الذات وهو الصورة التي يعرفها الشخص عن نفسه من نظرته لنفسه ومن خلال تعامله مع الآخرين ومن نظرة الناس اليه بحيث تؤثر بشكل كبير على المجهود الذي يبذله للتعليم (ملحم، ٢٠٠٨).

خصائص الدافعية للتعلم:

ومن أهم خصائص الدافعية للتعلم كما يذكرها الخوالدة (٢٠٠٥: ٢٠)، وحمادات (٢٠٠٨: ٢٥٥) أنها :

- عملية معقدة: فهي متغيرات داخلية في طبيعة المتعلم الجسمية والعقلية والنفسية الخاصة من جهة وفي اختلاف بيئته وتربيته وحاجاته من جهة أخرى.
- لا يمكن رؤيتها ولكن يمكن ملاحظة آثارها، فإن إشباع حاجة ما لمتعلم، قد يؤدي إلى ازدياد في قوة تلك الحاجة وليس إلى إطفائها، ومن النادر أن نجد دوافع وحاجات منفصلة، بل كثيرا ما تكون مجموعة دوافع وحاجات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ظاهرة متميزة: لأن كل متعلم يمتلك خصائص تميزه عن غيره فإن الدافعية تعد ظاهرة متميزة لدى كل متعلم بسبب الفروق الفردية لأنها تمثل قوة داخلية تحرك السلوك وتوجهه.
- ذات توجه قصدي : عندما يقوم المتعلم بعمل ما فإنه يقوم بذلك باختياره، أي يكون عملاً مقصوداً، ومن ثم تكون الدوافع التي دفعته ذات طابع قصدي.
- تكتسب من الخبرات التراكمية للفرد، مما يؤكد على أهمية الثواب والعقاب في إحداث تغيير في سلوك المتعلم، وتعديله وبنائه أو إلغائه.
- لا تعمل بمعزل عن غيرها من الدوافع الأخرى، فقد يكون الدافع للتعلم إرضاء للوالدين، وقد يكون القبول الاجتماعي.

مصادر دافعية التعلم

١- الدافعية الداخلية : مصدرها يكون الطالب نفسه، حيث يكون مدفوعا برغبة من داخله لإرضاء ذاته، وسعيا للحصول على المتعة نتيجة للتعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يرغب فيها ويحبها ويميل إليها نظرا لأهميتها بالنسبة له.

٢- الدافعية الخارجية : مصدرها من خارج الطالب فقد يكون الدافع للتعلم هو إرضاء للوالدين أو للمعلم . (غباري، ٢٠٠٨: ٤٤)

الدراسات السابقة:

محور الفصول الدراسية الثلاثة:

هدفت دراسة رضوان وآخرون (٢٠٢٤) إلى معرفة أثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة على الأداء الأكاديمي لطالبات الكلية الجامعية بمحافظة الدرب- جامعة جازان. أجريت الدراسة على عينة من طالبات الكلية ممثلة لجميع الأقسام الأكاديمية بتطبيق طريقة العينة الطبقية العشوائية وباستخدام بيانات نظام القبول والتسجيل وكذلك دعمت الدراسة باستخدام استبيان مغلق أظهرت الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين نظام الدراسة ذو الثلاث فصول وبين الأداء الأكاديمي للطالبات الدراسة إلى وجود انخفاضا عاما في أداء الطالبات بجميع الأقسام الأكاديمية مما يعكس التأثير السلبي الأولي عند التحول من نظام الفصلين إلى نظام الفصول الثلاث.

أما **دراسة الفهيد والشنواني (٢٠٢٤)** هدفت للكشف عن مستوى جودة نظام الفصول الدراسية الثلاثة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، وتحديد الفروق بين استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغيري: (سنوات الخبرة عدد الأطفال). واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال استبانة طبقت على أفراد الدراسة المتمثلين على جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية في محافظة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الزلفي في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهن (٨١) معلمة. أظهرت النتائج أن الاستجابات جاءت غير موافقة على مميزات تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٢.١٤) وبنسبة استجابة قدرها(٩٠%). من جانب آخر جاءت الاستجابات موافقة على تحديات تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٣.٢٠) وبنسبة استجابة قدرها (٥٠%) . وأثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاستجابات

وهدفت دراسة نجوى الشمري (٢٠٢٣) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية، وإيجاد حلول ومقترحات تطويرية من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة عشوائياً من (١١٤) معلمة من مدارس منطقة مكة المكرمة ، و (١٢٣) أولياء الأمور بمجموع (٢٣٧)، تمثلت أداة الدراسة في استبانتين، تم التوصل إلى النتائج التالية جاءت اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور منخفضة في الاتجاه السلبي نحو محور مميزات النظام، كما كشفت النتائج أن اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور جاءت مرتفعة في الاتجاه الإيجابي نحو محور سلبيات النظام، وغالبية المعلمين يقترحون الغاء نظام الفصول الدراسية الثلاثة.

كما **هدفت دراسة أحمد (٢٠٢٣)** إلى التعرف على واقع أثر نظام الفصول الثلاثة في التعليم الجامعي على اركان العملية التعليمية (الطالب، المنهج التعليمي، عضو هيئة التدريس) في المملكة العربية السعودية. في الجامعات التي تطبق نظام الثلاثة فصول. ولتحقيق أهداف هذا الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، وجاءت نتائج الدراسة إلى أن نظام الفصول الثلاثة يؤثر بشكل سلبي على الطلاب وعلى حضورهم وعلى اكمال المقررات الدراسية وعلى مشاركتهم في الأنشطة الطلابية، كما ويزيد من الضغط عليهم في جميع نواحي العملية التعليمية، كما أثر على المقررات الدراسية وعملية اكمالها كذلك أثر على عضو هيئة التدريس في جميع النواحي الأكاديمية (من زيادة الأعباء التدريسية وأعداد الاختبارات وتصحيح أوراق الإجابة وأعمال الإرشاد الأكاديمي وغيرها)

وهدفت دراسة الشمري (٢٠٢٣) إلى التعرف على تصورات كل من طلبة ومعلمي المرحلة الثانوية بمنطقة حائل حول نظام الثلاثة فصول المطبق في مرحلة التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية منذ بداية من العام الدراسي (١٤٤٢هـ) ؛ وذلك من خلال التعرف على درجة رضا كل من المعلمين والمعلمات وطلبة المدارس الثانوية ؛ وكذلك التعرف على تصوراتهم حول إيجابيات النظام، والعقبات التي تواجه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تطبيقه، وقد ضمت العينة (٧٠٣) مشاركًا، منهم (٣٠٢) معلم ومعلمة، ومنهم (٤٠١) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة حائل، وقام الباحث بإعداد قائمة لتصورات كل من: المعلمين والطلبة حول نظام الثلاثة فصول؛ وأظهرت النتائج مجموعة من الإيجابيات التي يتسم بها النظام منها: أنه يدفع إلى المراجعة المستمرة والتحديث للموضوعات الدراسية، ويؤدي إلى المساهمة في تحقيق نواتج تعليمية تتسم بالكفاءة والفعالية، كذلك أظهرت النتائج مجموعة من العقبات المتعلقة بالجانب الأكاديمي مثل: محدودية ما يمتلكه الطالب لمهارات القرن الحادي والعشرين مثل: مهارات توظيف المعلومات والتكنولوجيا ومهارات التفكير الناقد، والمهارات الشخصية، ومنها العقبات المجتمعية مثل: عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ والمشاركة المحدودة لكل من الطالب والمعلم والمجتمع المحلي في تحديد الاحتياجات التدريبية التي تساعد على استثمار الموارد المحلية ومنها العقبات الإدارية مثل: المركزية في اتخاذ القرارات التي تتعلق بالعملية التعليمية دون إشراك الطالب والمعلم؛ كما تمت مناقشة وتفسير النتائج في ضوء المفاهيم النظرية والدراسات والبحوث السابقة.

محور الدافعية نحو التعلم:

هدفت دراسة الزهراني وسليمان (٢٠٢٣) إلى تطوير مقياس الدافعية نحو التعلم وفق نموذج التقدير الجزئي لنظرية استجابة الفقرة وهو أحد نماذج نظرية استجابة الفقرة المتعددة التدريج ويعد تطويرا لنموذج راش أحادي المعلم الذي يتعامل مع الاستبيانات متعددة التدريج ، ولتحقيق هدف البحث استخدم مقياس الدافعية نحو التعلم الذي أعده عبد الوهاب (٢٠١٤) بالاعتماد على دوقة وآخرون (٢٠١١)، حيث عرض على (٨) محكمين من ذوي الاختصاص في المجال وبعد الأخذ برأي المحكمين من تعديلات وحذف بعض الفقرات، أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٢٥) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: المثابرة والجدية قيمة وفائدة التعلم، مسؤولية المتعلم، الكفاءة الذاتية، وقد طبق المقياس على عينة عشوائية عنقودية مكونة من (٥٤١) طالبة من المرحلة الثانوية في منطقة تبوك، وتم ا التأكد، من تمتع المقياس بمظاهر متعددة من الصدق، وفي ضوء ذلك قدم البحث توصيات أبرزها: الاستفادة من المقياس المطور في تصنيف الطالبات وفق دافعيتهن للتعلم وعمل برامج إرشادية وعلاجية من قبل القائمين على العملية التعليمة في التعليم العام.

وهدفت دراسة زهراء سليمان (٢٠٢٢) إلى الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. كما استخدمت مقياس جودة الحياة المدرسية من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إعداد (وليامز وباتن ، ١٩٨١ وترجمة نواف العصيمي (٢٠١٤)، أما الدافعية للتعلم إعداد الصرايرة (٢٠١٥) ، لجمع بيانات البحث المتمثل في تلميذات الصفوف العليا بالمدارس الابتدائية غرب مدينة الدمام ، الدراسة فقد بلغت (٣٨٦) تلميذة ، وقد أسفر البحث عن مجموعة من النتائج، أبرزها: وجود علاقة موجبه ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة المدرسية والدرجة الكلية للدافعية للتعلم وأبعاده الفرعية المتمثلة في (الدافعية الداخلية الدافعية الخارجية) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق في مستوى جودة الحياة المدرسية لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية باختلاف متغيّر نوع المدرسة.

كما **هدفت دراسة أبوثنين (٢٠٢١)** للكشف عن أثر توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (١١٨) طالبا، تم تصنيفهم بناء على درجات مادة العلوم في امتحان الفصل الدراسي الأول – حيث تمت الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٤٢هـ - إلى مجموعتين، ضابطة تكونت من (٥٩) طالباً درست بالطريقة العادية وتجريبية تكونت من (٥٩) طالباً، درست باستخدام تقنية الواقع المعزز وتمثلت أداتي الدراسة في مقياس للدافعية للتعلم الذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريس، واختبار تحصيلي تم تطبيقه على كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد التدريس. وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على الدرجة الكلية لمقياس الدافعية وأبعاده الستة لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة خميس (٢٠١٩) إلى الكشف عن العلاقة بين المعاملة الو الدية كما يدركها التلاميذ مرحلة الثالثة من التعليم ثانوي والدافعية للتعلم لديهم بثانوية الحسن ابن الهيثم بمدينة تقرت ببلدية النزلة في السنة الدراسة (٢٠١٨ / ٢٠١٩). واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يتم من خلاله معرفة العلاقة بين متغير أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة، وتم الاعتماد على أداتين : مقياس المعاملة الو الدية ومقياس الدافعية للتعلم والتحقق من صدق وثبات كل منهما. حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٥) تلميذ وتلميذة، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ والدافعية للتعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة أحمد وفضول (٢٠١٨) لمعرفة العلاقة بين دافعية التعلم والتوافق الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمحلية شرق النيل، كما هدفت لمعرفة الفروق في دافعية التعلم وسط التلاميذ تبعًا للنوع، والفصل الدراسي ومستوى تعليم الوالدين.ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي . وقد تم اختيار عينة مكونة من (٥٧٠) تلميذا وتلميذة بالطريقة العشوائية الطبقية من القطاعات التعليمية المختلفة بمحلية شرق النيل وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة المعلومات الأولية ومقياس دافعية التعلم، إضافة لمقياس التوافق الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أهمها توجد علاقة ارتباطية طردية دالة بين دافعية التعليم والتوافق الدراسي.

وهدفت دراسة الرايقي (٢٠١٨) للتعرف على العوامل المدرسية المؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت أدوات الدراسة من (استبيان) قامت الباحثة بإعداده كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من ٦٣٣ طالبة واختيرت العينة بطريقة عشوائية من مدارس التعليم العام بمدينة جدة. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: جاءت العوامل المدرسية المرتبطة بالمعلمة والمؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بدرجة موافقة (متوسطة) من وجهة نظر الطالبات على تلك العوامل ككل، جاءت العوامل المدرسية المرتبطة بالبيئة الصفية والمؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بدرجة موافقة (كبيرة) .

ودراسة الهازمي (٢٠١٧) هدفت إلى اكتشاف الطرق العملية التي يتبعها المدرسون لتحفيز الطلاب على التعلم في إحدى المدارس السعودية في المملكة المتحدة ، وكذلك قياس مدى قدرتهم على إدراك مستوى الدافعية عند الطلاب، واعتمد البحث لاكتشاف ذلك على عمل مقابلات شبه منظّمة لاثني عشر طالبًا ، وهم ٦ تلاميذ من المرحلة الابتدائية، و٣ من المرحلة المتوسطة، و ٣ من المرحلة الثانوية، واثني عشر معلمًا، وكذلك الملاحظة داخل الفصول الدراسية. وأظهرت النتائج أن غالبية الطلاب في هذه المدرسة غير محفّزين للتعلم للأسباب التالية : طريقة تدريس المعلمين، قلة الاهتمام والاستمتاع بما يطرح، وكذلك صعوبة المقررات .

وهدفت دراسة بالوك (Bullock، ٢٠١٧) لمعرفة العوامل المؤثرة في دافعية الطلبة وتحصيلهم الأكاديمي في العلوم على عينة من طلاب الصف الثامن ، بما فيها العلاقة بين المعلم والطالب والعلاقات بين الطلبة وتوقعات المعلمين في العلوم وتفضيلات الطلبة المختبر مقابل المحاضرة، والعوامل الشخصية للمعلمين الخدمة في المدرسة الخبرة المهنية، المؤهلات، العمر، وإدراك الطلبة لتوقعات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمين في العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) فردًا مشتركا واعتمد المنهج الوصفي الارتباطي واستخدم مقياس الدافعية للتعلم، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين دافعية الطلبة وإدراكهم لتوقعات المعلمين والتوقعات الحقيقية للمعلمين وعمر المعلم والمؤهل العلمي للمعلم.

اما دراسة الرويثي (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى توضيح أسباب ضعف دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، ولذلك تم اعتماد المنهج الوصفي الكمي في منهجية البحث، وتوظيف الاستبانة كأداة لجمع البيانات، والتي شملت على (٤٨) فقرة متوزعة في خمسة محاور هي (الوراثة والفطرة، الشخصية، الأسرة، البيئة المدرسية، والمعلمة)، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج التي تجيب على سؤال البحث، فجاءت العوامل التي كانت درجة تأثيرها كبيرة على دافعية التعلم لدى أفراد عينة البحث كما يلي: عدم تواصل الوالدين مع المدرسة، إكثار المعلمات من الواجبات المنزلية على الطالبات، كثرة استخدام الطالبات لبرامج التواصل الاجتماعي عن طريق الجوال الذكي كثورة مشاهدة البرامج التلفزيونية والمسلسلات أما العوامل التي كانت درجة تأثيرها على دافعية التعلم لدى أفراد عينة البحث متوسطة؛ فكانت الانشغال بمساعدة الوالدة في الأعمال المنزلية، صعوبة المناهج الدراسية، الروتين في شرح المعلمة.

الاستفادة من الدراسات السابقة:

أشارت الدراسات السابقة إلى أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة له تأثيرات إيجابية وسلبية على الطلاب، ولكن هناك حاجة لمزيد من الدراسات لقياس فعاليته على المدى الطويل وتغطية جميع جوانبه. هذا يدل على وجود فجوة بحثية تتعلق بفاعلية النظام على المدى الطويل، وهو ما يمكن أن تكون الدراسة الحالية قد ساهمت في سدها. والدراسة الحالية أظهرت أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة يعزز الدافعية لدى الطالبات، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسة الشمري (٢٠٢٣) التي أكدت أن النظام الجديد يسهم في رفع مستوى دافعية المتعلمين. هذا التأكيد يعزز مصداقية النتائج ويدعمها. ومن ناحية أخرى، بعض الدراسات السابقة مثل دراسة رضوان وآخرون (٢٠٢٤)و أشارت إلى أن النظام الجديد قد يكون له تأثير سلبي على الأداء الأكاديمي للطالبات، وهو ما يتعارض مع نتائج الدراسة الحالية. هذا التناقض يفتح الباب لمزيد من البحث والتحليل لفهم الأسباب الكامنة وراء هذه الاختلافات. واشارت الدراسات السابقة مثل دراسة الزهراني وسليمان (٢٠٢٣) إلى أن الدافعية للتعلم ترتبط بشكل إيجابي مع الأداء الأكاديمي، وهو ما ساعد الباحثتين في تحديد المتغيرات التي يجب قياسها في الدراسة الحالية، مثل المثابرة والجدية، وقيمة وفائدة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعلم، والمسؤولية، والكفاءة الذاتية. وكذلك استخدمت مقاييس محددة لقياس الدافعية نحو التعلم.

منهجية واجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

بالعودة إلى موضوع الدراسة والأهداف المراد تحقيقها، وطبيعة المعلومات المراد الحصول عليها، والاطّلاع على الدراسات السابقة والمناهج البحثية تبيَّن للباحثة أنَّ المنهج الملائم لموضوع الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي؛ لقدرته على إعطاء النتائج المرغوبة لهذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن المجتمع الأصلي للدراسة الحالية والذي اشتُقَّت منه عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة خلال العام الدراسي١٤٤٦ه.

عينة الدراسة:

اقتصرت الباحثتين على طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة جدة، حيث قامت الباحثتان بنشر الاستبانة الإلكترونية عن طريق منصة مدرستي وقد ورد إلى الباحثتين (٢٤٠) استجابة.

أدوات الدراسة:

تم الاعتماد على مقياس الدافعية نحو التعلم اعداد(**منى الزهراني وشاهر سليمان؛ ٢٠٢٣**) ، والمقياس مكون من ٢٥ عبارة مقسمة على أربع محاور، وهي:

- المثابرة والجدية، خمس عبارات.
- قيمة وفائدة التعلم، سته عبارات.
- مسؤولية المتعلم، سته عبارات.
- الكفاءة الذاتية، ثمانية عبارات.

ونظراً لأن المقياس حديث، اعتمدت على الدراسة الحالية في تحقيق اهدافها.

الأساليب الإحصائية:

عُولجت بيانات هذه الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS Statistic) الإصدار (٢٥)، وذلك وفقًا للاختبارات والأساليب الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون.
٢. معامل ألفا كرونباخ.
٣. التكرارات والنسب المئوية .
٤. المتوسط الحسابي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. الانحراف المعياري.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على الآتي: **هل توجد علاقة ارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة والمثابرة والجدية لطالبات المرحلة الثانوية؟**

أُجيب عن هذا السؤال من خلال حساب تكرارات إجابات مفردات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البعد الأول في الاستبانة، كما في الجدول (١):

جدول (١) استجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الأول الذي يقيس علاقة ارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة والمثابرة والجدية لطالبات المرحلة الثانوية، مرتبة تنازليًا حسب متوسطات درجة التحقق

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٣	١	ابذل جهدا كبير لتعلم ما اريد	٤.١٥	١.٢١	كبيرة
١	٢	المثابرة مهمة في أدائي لأعمالي ودراستي	٣.٨٢	١.١٩	كبيرة
٥	٣	أشعر بالفرح عندما أبذل جهداً ووقتا وأنجح في حل مشكلاتي الدراسية	٣.٦٥	١.٢٩	كبيرة
٤	٤	أشعر بالرضا أثناء مواصلة المذاكرة لفترات طويلة	٣.٤٢	١.٥٥	كبيرة
٢	٥	افضل التفكير بجديه لساعات طويلة	٣.٣٧	١.٤٨	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣.٥٨ الانحراف المعياري=١.٢٥					
التَّقدير العام لدرجة التحقق (كبيرة)					

تُظهر نتائج الجدول (١) أنَّ تقديرات العلاقة الارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة والمثابرة والجدية لطالبات المرحلة الثانوية جاءت إجمالًا بدرجة (كبيرة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البعد الأول والتي تُمثِّل (٣.٥٨ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٢٥). مما يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي والوزن المعطى لكل إجابة أن هناك درجة كبيرة من التحقق للفقرات الواردة بهذا البعد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عرض نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة على الآتي: **هل توجد علاقة ارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة وقيمة وفائدة التعلم لطالبات المرحلة الثانوية؟**

أُجيب عن هذا السؤال من خلال حساب تكرارات إجابات مفردات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البعد الثاني في الاستبانة، كما في الجدول (٢):

جدول (٢) استجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الثاني الذي العلاقة الارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة وقيمة وفائدة التعلم لطالبات المرحلة الثانوية، مرتبة تنازليًا حسب متوسطات درجة التحقق

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التَّقدير
٤	٦	التعلم يحقق لي مهنة محترمة	٤.٠٧	١.٣٣	كبيرة
١	٧	التعلم يزيد من خبرتي وتفوقي	٤.٠٠	١.٥٠	كبيرة
٦	٨	التعلم يكسبني احترام الآخرين	٣.٥٠	١.٥٣	كبيرة
٣	٩	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تنمية وتطوير الوطن	٣.٤٢	١.٥٧	كبيرة
٥	١٠	التعلم يحقق لي النجاح في الحياة	٣.٣٥	١.٤٨	متوسطة
٢	١١	تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية من أولوياتي	٣.٣٥	١.٥١	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣.٥١ الانحراف المعياري=١.٣٥					
التَّقدير العام لدرجة التحقق (كبيرة)					

تُظهر نتائج الجدول (٢) أنَّ تقديرات معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية لإيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب٢ من خلال منصة مدرستي جاءت إجمالًا بدرجة (كبيرة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البعد الثاني والتي تُمثِّل إيجابيات تقييم المهارات العملية لمقرر حاسب٢ من خلال منصة مدرستي (٣.٥١ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٣٥). مما يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي والوزن المعطى لكل إجابة أن هناك درجة كبيرة من التحقق للفقرات الواردة بهذا البعد.

عرض نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث للدراسة على الآتي: **هل توجد علاقة ارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة والمسئولية لطالبات المرحلة الثانوية؟**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أُجيب عن هذا السؤال من خلال حساب تكرارات إجابات مفردات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البعد الثالث في الاستبانة ، كما في الجدول (٣):

جدول (٣) استجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الثالث الذي العلاقة الارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة والمسئولية لطالبات المرحلة الثانوية، مرتبة تنازليًا حسب متوسطات درجة التحقق

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التَّقدير
٤	١٢	أقوم بمهامي المدرسية بكفاءه	٣.٧٠	١.٢٤	كبيرة
١	١٣	أواجه المواقف الدراسية المختلفة	٣.٦٥	١.٣٣	كبيرة
٦	١٤	أفضل في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية	٣.٤٤	١.٥١	كبيرة
٣	١٥	أنفذ ما يطلب من أعمال على أحسن وجه	٣.٢٣	١.٥٧	كبيرة
٥	١٦	أحرص أن أكون دقيقا في أداء نشاطاتي	٣.١٧	١.٣٥	متوسطة
٢	١٧	أعمل بجد لتحسين أدائي في الصف الدراسي	٣.٦٥	١.٦٦	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣.٥١ الانحراف المعياري=١.٣٥					
التَّقدير العام لدرجة التحقق (كبيرة)					

تُظهر نتائج الجدول (٣) أنَّ العلاقة الارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة والمسئولية لطالبات المرحلة الثانوية جاءت إجمالًا بدرجة (كبيرة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البعد الثالث (٣.٦٧ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٢١). مما يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي والوزن المعطى لكل إجابة أن هناك درجة كبيرة من التحقق للفقرات الواردة بهذا البعد.

عرض نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع للدراسة على الآتي: **هل توجد علاقة ارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة والدافعية للتعلم لطالبات المرحلة الثانوية؟؟**

أُجيب عن هذا السؤال من خلال حساب تكرارات إجابات مفردات عينة الدراسة والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية في كل فقرة من فقرات البعد الرابع في الاستبانة، كما في الجدول (٤):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤) استجابات عينة الدراسة على فقرات البعد الرابع الذي العلاقة الارتباطية بين الفصول الدراسية الثلاثة والدافعية للتعلم ، مرتبة تنازليًا حسب متوسطات درجة التحقق

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التَّقدير
٤	١٨	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني	٣.٧٠	١.٢٤	كبيرة
١	١٩	أستطيع التعامل مع المهارات الصعبة	٣.٦٥	١.٣٣	كبيرة
٦	٢٠	لدي القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة	٣.٤٤	١.٥١	كبيرة
٨	٢١	لدى أفكار كثيرة استخدمها للتعامل مع المشكلات التي تصادفني	٣.٢٣	١.٥٧	كبيرة
٥	٢٢	عندما أبذل جهدا في حل المشكلات الصعبة	٣.١٧	١.٣٥	متوسطة
٢	٢٣	اعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصعوبات	٣.٦٥	١.٦٦	متوسطة
٧	٢٤	أهتم بالأعمال والوجبات المدرسية التي تتطلب التفكير	٣.٠٦	١.٢٢	متوسطة
٣	٢٥	أثق في أعمالي الدراسية المنجزة	٣.٠٥	١.١٤	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٣.٤٤ الانحراف المعياري=١.٣٥					
التَّقدير العام لدرجة التحقق (كبيرة)					

تُظهر نتائج الجدول (٤) أنَّ العلاقة الارتباطية بين بين الفصول الدراسية الثلاثة والمسئولية لطالبات المرحلة الثانوية جاءت إجمالًا بدرجة (كبيرة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهن على الفقرات المندرجة تحت البعد الرابع (٣.٤٤ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (١.٣٥). مما يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي والوزن المعطى لكل إجابة أن هناك درجة كبيرة من التحقق للفقرات الواردة بهذا البعد.

مناقشة وتفسير النتائج:

- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة والمثابرة والجدية لدى طالبات المرحلة الثانوية. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات الطالبات على فقرات هذا البعد ٣.٥٨ من ٥.٠٠ بانحراف معياري ١.٢٥.
- الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط كانت: "ابذل جهدًا كبيرًا لتعلم ما أريد" (٤.١٥)، و"المثابرة مهمة في أدائي لأعمالي ودراستي" (٣.٨٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة وقيمة وفائدة التعلم لدى الطالبات. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام ٣.٥١ من ٥.٠٠ بانحراف معياري ١.٣٥.
- الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط كانت: "التعلم يحقق لي مهنة محترمة" (٤.٠٧)، و"التعلم يزيد من خبرتي وتفوقي" (٤.٠٠).
- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة والمسؤولية لدى الطالبات. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام ٣.٦٧ من ٥.٠٠ بانحراف معياري ١.٢١.
- الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط كانت: "أقوم بمهامي المدرسية بكفاءة" (٣.٧٠)، و"أواجه المواقف الدراسية المختلفة" (٣.٦٥).
- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة والدافعية للتعلم لدى الطالبات. حيث بلغ المتوسط الحسابي العام ٣.٤٤ من ٥.٠٠ بانحراف معياري ١.٣٥.
- الفقرات التي حصلت على أعلى متوسط كانت: "أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني" (٣.٧٠)، و"أستطيع التعامل مع المهارات الصعبة" (٣.٦٥).

وتشير النتائج إلى أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة يعزز لدى الطالبات الشعور بالمسؤولية والالتزام تجاه الدراسة، مما يدفعهن لبذل جهد أكبر لتحقيق النجاح. هذا يتوافق مع ما أشارت إليه دراسة الشمري (٢٠٢٣) التي أكدت أن النظام الجديد يسهم في رفع مستوى دافعية المتعلمين وتحصيلهم الدراسي. كما تشير النتائج إلى أن الطالبات يدركن قيمة التعليم وفائدته في تحقيق أهدافهن المستقبلية، مثل الحصول على مهنة محترمة وتحقيق النجاح في الحياة. هذا يتوافق مع دراسة رضوان وآخرون (٢٠٢٤) التي أشارت إلى أن النظام الجديد يسهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطالبات. وتشير النتائج تشير إلى أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة يعزز لدى الطالبات الشعور بالمسؤولية تجاه مهامهن الدراسية، مما يساعدهن على مواجهة التحديات الأكاديمية. هذا يتوافق مع دراسة أحمد (٢٠٢٣)التي أشارت إلى أن النظام الجديد يعزز الانضباط الدراسي .وأن نظام الفصول الدراسية الثلاثة يعزز الدافعية لدى الطالبات للتعلم، حيث يشعرن بقدرتهن على مواجهة الصعوبات وحل المشكلات. هذا يتوافق مع دراسة الزهراني وسليمان (٢٠٢٣) التي أكدت أن الدافعية للتعلم ترتبط بشكل إيجابي مع الأداء الأكاديمي.

وتشير دراسة الشمري (٢٠٢٣) أشارت إلى أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة يعزز دافعية الطلاب ويحسن تحصيلهم الدراسي، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحالية التي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين النظام الجديد ودافعية الطالبات. ودراسة رضوان وآخرون (٢٠٢٤) أشارت إلى أن النظام الجديد له تأثير إيجابي على الأداء الأكاديمي للطالبات، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن النظام يعزز قيمة وفائدة التعلم لدى الطالبات. ودراسة أحمد (٢٠٢٣) أشارت إلى أن النظام الجديد يعزز الانضباط الدراسي والمسؤولية لدى الطلاب، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن النظام يعزز الشعور بالمسؤولية لدى الطالبات. وكذلك دراسة الزهراني وسليمان (٢٠٢٣) أكدت أن الدافعية للتعلم ترتبط بشكل إيجابي مع الأداء الأكاديمي، وهو ما يتوافق مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت أن النظام الجديد يعزز الدافعية للتعلم لدى الطالبات.

وفي العموم تشير النتائج إلى أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة له تأثير إيجابي على دافعية الطالبات نحو التعلم، حيث يعزز لديهن الشعور بالمسؤولية والمثابرة وقيمة التعليم. هذه النتائج تتوافق مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية النظام الجديد في تحسين الأداء الأكاديمي ودافعية الطلاب. ومع ذلك، هناك حاجة لمزيد من الدراسات لقياس فعالية هذا النظام على المدى الطويل وتغطية جميع جوانبه.

توصيات الدراسة:

استنادًا لما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، تبرز أهمية التوصيات التالية:

١- تطبيق الدراسة على باقي المراحل الدراسية للخروج بنتائج أشمل لإثبات أو مقارنة ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية.

٢- تطبيق الدراسة من وجهة نظر المعلمات.

الدراسات المقترحة:

في ضوء ما تُوصِّل إليه من نتائج، يُقترح إجراء البحوث التالية:

١- الفصول الدراسية الثلاثة وعلاقتها بدافعية طالبات المرحلة المتوسطة نحو التعلم.

٢- الفصول الدراسية الثلاثة وعلاقتها بدافعية طالبات المرحلة الثانوية نحو التعلم من وجهة نظر المعلمات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

بختي، زهية (٢٠٢٢). تطبيق الجودة في التعليم العالي: قراءة في المتطلبات والتحديات. مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٤)٩، ١٤٤-١٥٩. https://www.asjp.cerist.dz/en/articl

الشمري، نجوى. (٢٠٢٣). اتجاهات المعلمين وأولياء الأمور نحو تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في المملكة العربية السعودية. مجلة المناهج وطرق التدريس، ٢(٩)، ٩٨–١١٩.

الشمري، عتيق. (٢٠٢٣). نظام الثلاثة فصول دراسية من وجهة نظر معلمي وطلبة المرحلة الثانوية بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية بجامعة الأزهر، ٤٢ (١٩٧)، ٢٢٩ – ٢٧٢.

العناتي، جهاد. (٢٠١٨). تقييم جودة نظام العام الدراسي الذي يحوي أربعة فصول دراسية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في الجامعة الأردنية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٣٨(٤). https://search.mandumah.com/Record/942955 .70-55

الغبيوي، جواهر. (٢٠٢٣). معوقات تطبيق الفصول الدراسية الثلاثة في التعليم العام ومقترحات تطويرها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة الدوادمي، رسالة ماجستير، جامعة شقراء.

حطحوط، محمد (٢٠٢٢). نظام الفصول التعليمية الثلاثة".. بين آراء المؤيدين وحجج المنتقدين ومتطلبات المستقبل. سبق https://sabq.org/saudia/%

الجمال، أمين، وبيومي، عمرو. (٢٠١٩). نتائج الاستطلاع الأكبر من نوعه حول نظام "الفصول الدراسية الإمارات اليوم:
https://www.emaratalyoum.com/local-section/education/2019-05-26-1.1217426

دودين، ثريا يونس وجروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٢)، أثر تطبيق برامج التسريع والإثراء على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات العدد السادس والعشرون (٢)، كانون الثاني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبو عواد، فريال (٢٠٠٩) ، البنية العاملية لمقياس الدافعية الاكاديمية (AMS) دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٥ ، العدد(٣+ ٤) دمشق.

المطيري، روابي . (٢٠٢٣). التحديات التي تواجه معلمات المرحلة المتوسطة في ضوء تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

الفهيد، سارة و الشنواني، هانيا .(٢٠٢٤).تقييم جودة نظام الفصول الدراسية الثلاث من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال، مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية، ١٦(١).

الشهري، ابتسام (٢٠٢٢). نظام الفصول الدراسية الثلاثة يحقق التوازن في التحصيل العلمي. https://ajel.sa/local/ih37ylgbs6

رضوان وآخرون.(٢٠٢٤). دراسة تأثير تطبيق نظام الصول الدراسية الثلاثة على الأداء الأكاديمي للطالبات في مؤسسات التعليم العالي، مجلة التربية بجامعة الأزهر، عدد(٢٠١) الجز(٢) يناير ٢٠٢٤

أحمد، عبدالناصر.(٢٠٢٣). تأثير نظام الثلاثة فصول دراسية للجامعات السعودية على أركان العملية التعليمية، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية ١٩(٤).

كوافحة، يسير مفلح (٢٠٠٤): علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن ،ط٤.

عبد الكريم، شميسان (٢٠١٤) . أثر توظيف بعض المستحدثات التكنولوجية في التدريس على تنمية مهارات الليلة.

الزغلول، عماد عبد الرحمن (٢٠٠٥). مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي العين.

بني ستي، حسنية (٢٠١٣). التوافق النفسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بدائرة تقرت رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة قاصدي مرباح ورقلة- الجزائر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد العال، محمد (٢٠٠٠). تقدير الذات وقضية الإنجاز الفائق قراءة جديدة في سيكولوجية المبدع مجلة كلية التربية قسم الصحة النفسية- جامعة بنها.

ملحم، سامي (٢٠٠٨). تأثير خبرات السكن الداخلي على اضطرابات السلوك والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات كلية التربية بعبري سلطنة عمان. مجلة البصائر ، ١٢ (٢)، ١٤٣- ١٩٢.

الخوالدة، ناصر أحمد .(٢٠٠٥). مراعاة الفروق الفردية، عمان: دار وائل للنشر.

حمادات، محمد حسن .(٢٠٠٨). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

عطية، هنا محمود. (١٩٨٤). الصحة النفسية، القاهرة مكتبة النهضة المصرية.

غباري، ثائر أحمد (٢٠٠٨). الدافعية النظرية والتطبيق، عمان: دار المسيرة للتوزيع والنشر .

الرايقي، وئام بنت حامد (٢٠١٨) العوامل المدرسية المؤدية لانخفاض الدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات : دراسة ميدانية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة. مجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. (١١)،٤٠١-٤٨.

أحمد، عبد الباقي دفع الله، وفضول، محمد صلاح عوض . (٢٠١٨). دافعية التعلم وعلاقتها بالتوافق الدراسي الحلقة الأخيرة مرحلة التعليم الأساسي بمحلية شرق النيل بالخرطوم. مجلة كلية التربية. ١٠(١١)، .١٩٦-١٥٣

الهازمي، فاطمة عبد الله. (٢٠١٧). دافعية الطلاب للتعلم في إحدى المدارس السعودية في المملكة المتحدة مجلة رابطة التربويين العرب. (٩١)، ٥٣١-٥٤٨.

الزيود، نادر فهمي و صالح، ذياب الهندي (١٩٨٩) التعلم والتعليم الصحي ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ،ط٤

الزهراني، منى وسليمان، شاهر (٢٠٢٣). تطوير مقياس الدافعية نحو التعلم وفق نموذج التقدير الجزئي: دراسة على عينة من طالبات المرحلة الثانوية في منطقة تبوك، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية المجلد١٢ ، العدد ١ - ٢٠٢٣، ٢٠٨-٢٢٣.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خميس، عبد العزيز (٢٠١٩). المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بالدافعية للتعلم دراسة استكشافية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية إبن الهيثم تقرت ولاية ورقلة مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

ابوثنتين، نواف رفاع (). الكشف عن أثر توظيف تقنية الواقع المعزز في تدريس العلوم في تنمية الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بمحافظة عفيف بالمملكة . مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

أبو عليا، محمد (٢٠٠٧). العلاقات بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية، مجلة المنارة، ١٣(٣).

الرويثي، أريج. (٢٠١٦). دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدراس التعليم العام بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

ال سليمان، زهراء سليمان (١٤٤٤). الكشف عن العلاقة بين جودة الحياة المدرسية والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، جامعة طيبة.

دليل الطالب الاسترشادي للتحول النظام الفصول الدراسية الثلاث

https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/DownloadCenter.aspx?SiteId=25226742-e6ea-49f0-82d9-96fc9e0&FileId=f57fb887-9531-4641-9be2 -cfe03546412a

المراجع الأجنبية

Al-Marghalani، S.، Alqahtani، A.، Alzahrani، H.، &Elhag، S. (2023) .Transforming the Academic System into aTrimester System in Higher Education: Case Study at KAU. Journal of Operations and Strategic Planning, 5,(2),173-186.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Dev، A.، &Bently, M. (2018). Semesters versus Trimesters: A Paradigm Shift , Education & Professional Development of Engineers in the Maritime Industry، London، UK . https://www.researchgate.net/publication/328943951 Se

Zafra، A. (2021). The Transition from The Semester to The Quarter System [Master thesis، California University] , https://escholarship .

California Digital Library .

Showell، J.، &Brown, C. (2019). Teacher Perception of School Culture after the Change from a Semester Schedule to a Trimester Schedule. International Council of Professors of Educational Leadership، 128-146 . https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218884.pdf

Showell، J.، &Brown, C. (2019). Teacher Perception of School Culture after the Change from a Semester Schedule to a Trimester Schedule. International Councilof Professors of Educational Leadership، 128-146 . https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1218884.pdf

Pohopien، L. (2019). Student Stress in a Quarter System-an Ernest Stringer Method Action Research Report . Research in Higher Education Journal، 1-14. https://www.aabri.com/manuscripts/111015.pdf

Shia، R. M. (1998). Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy .Unpublished college thesis، Wheeling Jesuit University, Wheeling، WV.Retrieved February، 17، 2003 .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Alain fbienlieury :2003، La motivation à l'écol، édition Dunad، paris .Bullock، Naomi J. (2017). Factors affecting students motivation & achievement in science in selected middle school grade classes. Unpublisheddoctorate dissertation. Clark Atlanta University. Georgia، USA .

Henning، M.، Krageloh، C.، Hawken، S.، Zhao، Y.، & Doherty، I .(2010) Quality of life and motivation to learn: A study of medical students. Issues in Educational Research، 20(3)، 244-256 .

Ferreira، M.، Cardoso، A. P.، & Abrantes، J. L. (2011). Motivation involved in the perceived and relationship of the student with the school as factors learning. Procedia-Social and Behavioral Sciences، 29، 1707-1714 .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة تطبيق منهجيّة كايزن(Kaizen) لتطوير أداء مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس

The degree of application of the Kaizen methodology to develop the performance of public school principals in Hebron Governorate from the point of view of school principals

إعداد

د. حنان موسى محمد سمير

Dr. Hanan Samir

دكتوراه في الإدارة التربوية - كلية العلوم الإسلامية/ فلسطين

نسرين وحيد محمد مخامرة

Nisreen Makhamreh

ماجستير في الإدارة التربوية - مديرية التربية والتعليم/ يطا

Doi: 10.21608/jasep.2025.418592

استلام البحث : ١٠ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٠ / ٣ / ٢٠٢٥

سمير، حنان موسى محمد ومخامرة، نسرين وحيد محمد (٢٠٢٥). درجة تطبيق منهجيّة كايزن(Kaizen) لتطوير أداء مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ١٥٩ – ١٩٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة تطبيق منهجيّة كايزن(Kaizen) لتطوير أداء مديري المدارس الحكوميّة في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس

المستخلص:

هدفت هذه الدِّراسة التعرف إلى دَرَجة تَطبيق مَنهَجِّية كايزن لِتَطوير أَداء مُديري المَدارس الحُكوميَّة في مُحافَظة الخَليل مِن وجهة نَظر مُديري المَدارِس، كما هدفت إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق في درجة تطبيق منهجية كايزن تعزى لمتغيرات: الجنس، التخصص، والمديرية. وتَكوّن مُجتمع الدِّراسة من (٥٤٧) مديراً ومديرة، وتكونت عينة الدِّراسة من (٢٢٦) فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ، وتحقيقا لأهداف الدِّراسة تم تطوير استبانة مكونة من (٥١) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وتوصلت نتائج الدِّراسة أنّ استجابات أفراد عينة الدِّراسة لدرجة تطبيق منهجية كايزن جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤.١٧)، وانحراف معياري (٠.٥٧). ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \leq 0.05)$ بين استجابات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير (الجنس، التخصص، والمديرية). وأوصت الدراسة بناءً على نتائج الدِّراسة تبني منهجية كايزن كمدخل لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في فلسطين، وعقد دورات تدريبية لمديري المدارس الحكومية حول مفهوم منهجية كايزن، وإستراتيجياتها ومتطلبات تطبيقها وتوعيتهم بأهمية تطبيق منهجية كايزن في المدارس.

الكلمات المفتاحية: منهجية كايزن، تطوير الأداء، المدارس الحكومية، محافظة الخليل.

Abstract:

The degree of application attributed to gender, specialization, and directorate. The study population consisted of (547) principals. A questionnaire consisting of (51) items distributed across four domains was developed. The study sample included (226) individuals selected through stratified random sampling. The study's results indicated that the estimates of the sample members regarding the degree of application of the Kaizen methodology were high, with a mean score of (4.17) and a standard deviation of (0.57). The results did not show any

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

statistically significant differences at the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) between the principals' estimates regarding the degree of application of the Kaizen methodology attributed to the variables of gender, specialization, and directorate. Based on the study's findings, the study recommended adopting the Kaizen methodology as an approach to developing the performance of public school principals in Palestine and conducting training courses for public school principals on the concept of the Kaizen methodology, its strategies, requirements for its implementation.
Keywords: Kaizen methodology, performance development, public schools, Hebron Governorat

خلفية الدِّراسة ومشكلتها

من متطلبات العصر الحديث الانسجام ومواكبة التطور والتقدم والتغيير السريع في كافة مجالات الحياة الوصول إلى التنمية الشاملة، وهذه التطورات تنعكس على المؤسسات التعليمية وعلى رؤية و تطلعات وزارة التربية والتعليم والتي بدأت منذ بداية القرن الحادي والعشرين للسعي إلى الارتقاء بكافة مستويات التعلم والتعلم، والاهتمام المتجذر بالإدارة المدرسية الحديثة وتطورها.

فأصبح خلق إدارات جديدة تعمل وفق أساليب ومفاهيم مستحدثة متطلباً لا بد منه، ومن خلال تطوير نظم ومهام ووظائف مديري المدارس، تسعى الإدارة المدرسية الفاعلة إلى تحقيق أهداف المدرسة، فقد أصبح الاهتمام بجودة التعليم في الإدارة التعليمية بدلا من الاهتمام بمجرد سير العملية التعليمية. (هاشم، ٢٠٠١).

فمدير المدرسة مسؤول مباشر أمام الجهات الرسمية عن كل ما يحدث داخل مدرسته، ووظيفته تيسير وتسيير العمل التربوي والإداري والتعليمي والإبداعي والاجتماعي، ويعد مدير المدرسة المرجعية الأولى لجميع العاملين والطلبة وأولياء الأمور. (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٤).

وتعد الإدارة المدرسية في وزارة التربية والتعليم الوحدة التربوية القادرة على إحداث التغيير والتطوير الذي يمكن أن يقود المجتمع نحو تحقيق الأهداف التربوية الشاملة في مجالاتها المختلفة، كون الإدارة المدرسية تقوم على الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين الإداريين والفنيين في المدرسة، من أجل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة والتي تتماشى مع ما تهدف إليه الدولة، من تربية أبنائها تربية صالحة تقوم على أسس علمية. (أحمد، ٢٠٠٣)

لذلك يعتبر تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس من الركائز الأساسية لتنمية الموارد البشرية وتحسين الأداء الكلي داخل المدرسة، ومن الأساليب الإدارية المستحدثة منهجية كايزن (التحسين المستمر) حيث تقوم فكرته على إدخال تحسينات مستمرة بشكل تدريجي وبسيط على الخدمات والعمليات والمنتجات بهدف تخفيض التكاليف وتقليص الهدر في الموارد وزيادة الإنتاجية. (الأخضر، ٢٠١٨)

كايزن منهجية يابانية ابتكرها تاييشي أوهونو (*Taiichi Ohno*) أب تنظيم العمل في شركة تويوتا عام (١٩١٢) وذلك للعمل على قيادة المؤسسات الصناعية والمالية، تم تطبيقها في جميع نواحي الحياة والمؤسسات معتمده في ذلك على التحليل، ويرجع الفضل في نشر مفهوم كايزن إلى الخبير الياباني (ماساكي إماي) من خلال إصدار كتابيه (كايزن عام ١٩٨٦)، و(جيمبا كايزن عام١٩٩٧). (باعمر، ٢٠١٧)

وتعتمد منهجية كايزن على التقليل من الهدر في المؤسسات الموجود في العمليات، حيث أن كل عملية من هذه العمليات من المفترض أن تحتوي على هدر ما فيها وبنسب متساوية، سواء كان الهدر معنوياً، أو مادياً، أو فكرياً، والتقليل من هذا الهدر حتى ولو كانت بنسب قليلة، وأن ينتج قيمة مضافة تنعكس على المستفيد من العملية وعلى المؤسسة ككل. (*Martin, 1993*)

مشكلة الدِّراسة

تتمحور مشكلة الدِّراسة الحالية في التعرف إلى درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس، (مديرية الخليل، مديرية شمال الخليل، مديرية جنوب الخليل، ومديرية يطا).

في ظل التطور الكبير والرؤية الإستراتيجيّة لوزارة التربية والتعليم، أصبح دور المدير منظما وموجها وميسراً للعملية التربوية و التعليمية، ويهتم بالنمو المهني للمعلمين، وتنمية وتطوير المجتمع المحلي، والعمل على تغيير مفهوم رسالة المدرسة من كونها المكان الذي يجتمع فيه الطلبة لحشو أذهانهم بالمعلومات، إلى المكان الذي يجتمع فيه الطلبة لتنمية شخصياتهم وبنائها من جميع النواحي التربوية والعلمية من خلال تسلحها بالعلم والمعرفة، والأخلاق والقيم الإنسانية النبيلة، لتأمين مستقبلهم ومستقبل الدولة. من أجل ذلك سعت هذه الدراسة للبحث في درجة تطبيق منهجيّة كايزن لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل كما يراه مديري المدارس الحكومية، حيث تمثلت مشكلة الدِّراسة في السُّؤال الرَّئيس الآتي: ما درجة تطبيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الخليل.

أسئلة الدِّراسة

تسعى الدِّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السُّؤال الأوّل: ما درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري/ا ت المدارس؟

السُّؤال الثَّاني: هل تختلف تقديرات مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء المديرين باختلاف متغيرات الدِّراسة: الجنس، التخصص، المديرية؟

فرضيات الدِّراسة

استناداً إلى السؤال الثاني من أسئلة الدِّراسة فإن الدِّراسة تسعى إلى فحص الفرضيات الصِّفريّة الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عيّنة الدِّراسة عن درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدِّراسة عن درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص".

الفرضية الصفرية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدِّراسة عن درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية".

أهداف الدِّراسة

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرف إلى درجة تطبيق مديري/ا ت المدارس الحكومية لمنهجية كايزن في مدارس محافظة الخليل الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس لتطوير أداء مديري المدارس، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدِّراسة عن درجة تطبيق مديري/ا ت المدارس الحكومية في محافظة الخليل لمنهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس من وجهة نظر مديري/ا ت المدارس تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والمديرية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهميّة الدِّراسة

تكمن أهمية الدِّراسة من خلال حداثة وأهمية الموضوع الذي تطرحه االدراسة وهو درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس. حيث تعتبر هذه الدِّراسة من الدِّراسات الحديثة والقليلة المتزامنة مع الواقع التي تبحث في تطبيق منهجية كايزن في المؤسسات التعليمية للتحسين المستمر في قطاع التعليم وتطوير أداء مديري المدارس، كما تساهم هذه الدِّراسة في زيادة المعرفة التراكمية حول الموضوع في مجال الإدارة المدرسية وذلك من أجل تطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل، كما تساهم في مساعدة متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم التعرف على تطوير أداء مديري المدارس في ضوء استخدام وتطبيق منهجية كايزن، كما تفتح نتائج الدِّراسة الطريق أمام الباحثين لاستثارة إجراء بحوث جديده في هذا المجال.

مُصطلحات الدِّراسة وتعريفاتها الإجرائيّة

تضمنّت الدِّراسة الحالية مصطلحات عُرِّفت على النحو الآتي:

كايزن:*(Kaizen)* منهجية مكونه من مقطعين *Kai* وتعني" التغيير"، و*Zen* وتعني "المستمر"، وهي بطبيعة الحال تشير إلى حدوث هذا التغيير في الاتجاه الأفضل والأحسن بطريقة بسيطة ومتدرجة، يستفاد منها في تطوير أداء مديري المدارس الحكومية، في جوانبها الإدارية والأكاديمية من خلال جهد إداري مستمر تدريجيا. وتقليل التكاليف، ونسبة الهدر، ومن ثم زيادة العائد والأداء التربوي بأعلى إنجاز". *(Dysko, 2012)*

مدير المدرسة: *(Principal)*: وهو" الشخص المسؤول الأول أمام الجهات الرسمية عن تيسير العمل التربوي والتعليمي والاجتماعي والإداري والإبداعي داخل المدرسة، ويعتبر المرجعية الأولى لكافة العاملين والطلبة وأولياء الأمور فيها". (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٤)

تطوير الأداء: *(Performance development)*

عرَّفه الصعيدي (٢٠١٨) بأنه" تحسين للممارسات الإدارية وممارسات قيادات إدارات التعليم من أجل الارتقاء بإدارة النظام التعليمي لتحقيق الأهداف المطلوبة.

ويعرف إجرائيا بأنه تغيير منظم ومخطط له، يهدف من خلال سلسلة من الجهود إلى تحسين وإظهار إمكانات أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وتطوير أدائهم وقدراتهم المهنية والوظيفية، ورفع كفاءاتهم وإنجازاتهم في مدارسهم، من خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استخدام منهجية كايزن للتحسين المستمر لمواكبة التطورات المعاصرة ومواجهة المشكلات لتحقيق الأهداف المطلوبة.

المدارس الحكومية*(Government School)* :

"المدارس التي تديرها وزارة التربية والتعليم، أو أي مؤسسة حكومية أخرى، تديرها وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم". (فلسطين، وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٢٢).

محافظة الخليل: *(Hebron Governorate)*: "إحدى محافظات فلسطين، تقع جنوب الضّفّة الغربية وتبلغ مساحتها (٩٩٧) كم٢، وهي أكبر محافظات الضفة من ناحية المساحة والسكان؛ حيث تبلغ مساحتها (١٦%) من أراضي الضفة الغربية، وتبعد عن مدينة القدس قرابة (١٥) كم، وتضم (١٠٠) تجمع سكاني فلسطيني، أبرزها مدينة الخليل ويطا وحلحول ودورا والسّموع والظاهرية، بالإضافة إلى مخيمين للاجئين هما: العرّوب والفوّار، وتضم أربع مديريات للتربية والتعليم، (الخليل، شمال الخليل، يطّا، وجنوب الخليل) تابعة لوزارة التربية والتعليم الفلسطينية". (مركز الإحصاء الفلسطيني، ٢٠١٧).

حدود الدِّراسة:

الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدِّراسة على عينة من مديري ومديرات مدارس التربية والتعليم الحكومية في محافظة الخليل (مديرية الخليل، مديرية شمال الخليل، مديرية جنوب الخليل، ومديرية يطا).

الحدود الزمانية: تم تطبيق القسم الميداني من الدِّراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤) م.

الحدود المكانية (المؤسساتية): اقتصر تطبيق الدِّراسة على مدارس التربية والتعليم الحكومية في محافظة الخليل بالضفة الغربية (مديرية الخليل، مديرية شمال الخليل، مديرية جنوب الخليل، ومديرية يطا).

الحدود المفاهيمية: تحددت نتائج هذه الدِّراسة بالتعريفات الإجرائية الواردة في سياق الدِّراسة.

الحدود الموضوعية: تحددت الدِّراسة بعنوانها المتعلق بدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري والدِّراسات السابقة

ظهر السعي والتنافس الهادف بين مديري المدارس لاختيار أفضل الأنماط والأساليب والمداخل الإدارية المستحدثة لتحقيق أفضل النتائج التربوية داخل المؤسسات التعليمية، والوصول إلى أعلى مستوى أداء.

ومن الوسائل والمنهجيات المستخدمة في المجال التربوي، منهجية كايزن اليابانية التي ابتكرها المهندس الياباني تاييشي أوهونو (*Taiichi Ohno*) عام (١٩١٢)، وطورها الباحث والخبير الياباني ماساكي إماي *Massaki Imai* عام (١٩٨٤)، ومن ثم شاع استخدامها ونجاحها في عدة مجالات.

تنطلق منهجية كايزن من مبدأ أن كل عمل ينفذ يمكن تحسينه، وكل عملية تتم داخل المؤسسة تحتوي على هدر ما؛ سواء كان معنوياً، أو مادياً، أو فكرياً، وأن التقليل من هذا الهدر ولو بنسب قليلة، يضيف قيمة للعملية والعميل المستفيد من حَصيلتها، حيث يقوم هذا المبدأ على أن التطوير المستمر في المؤسسة من حق كل العاملين فيها، من خلال إنجاز خطوات صغيرة، لها أثر كبيراً في المستقبل. *Imai, (2012)*

و يطلق عليها منهجية تحسين الأداء اليابانية "كايزن" التي حققت من خلالها اليابان وشركاتها الميزة التنافسية، وأصبحت متميزة اقتصادياً، ويعتمد النمط الإداري الفعال في قدرته وبساطة متطلباته فيها على تطويع وظائف الإدارة من(تخطيط، تنظيم، تنسيق، متابعة) لإنجاز أهداف المؤسسة من خلال استخدام الموارد بشكل فعال. (أبو طربوش، ٢٠١٤).

نشأة منهجية كايزن:

ابتكر منهجية كايزن تاييشي أوهونو (*Taiichi Ohno*) عام (١٩١٢) وهو مهندس ياباني، يعتبر أب تنظيم العمل في شركة التويوتا، وقد عرف بالتصنيع اللين أو المرن أو الرشيق في الولايات المتحدة، حيث حدد الفواقد السبع والتي تعرف باليابانية المودا، واعتبرها جزءاً من التنظيم، بهدف تطوير قيادة المؤسسات الاقتصادية والصناعية، وكان المجال الرئيسي لتطبيق الفلسفة بأماكن الشركات والعمل. لكنه تم تطوير الفلسفة بشكل سريع، ليشمل تطبيقها جميع جوانب الحياة، حيث ساهم في نشرها للعالم الكتاب الذي أصدره ماسكاي إماي عام (١٩٨٦).

تمت ولادتها وتطورها من جديد عام (١٩٤٦) بعد الحرب العالمية الثانية لشعورهم بالحاجة والضرورة للتفوق والامتياز في الأسواق العالمية، لأن اليابان بلد فقير من حيث الموارد الطبيعية والاقتصادية، فلجأ إلى الإنسان الذي يعتبر المورد الأساسي، والذي يسعى بدوره إلى التحسين والتعلم المستمر (قدار، ١٩٩٧، ٢٠٧)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرجع الفضل إلى *Massaki Imai* في تطور كايزن، وهو مستشار وخبير جودة ياباني، أطلق في عام (١٩٨٦) المنهجيَّة اليابانيّة كايزن من خلال نشر كتاب يحمل عنوانه: (كايزن: مفاتيح نجاح المنافسة اليابانية) وذلك بعد إنهاء دراسته في طوكيو وعمله في الولايات المتحدة الأمريكية، وتخصصه في مجالات إدارة الموارد البشرية وتطوير المنظمات. (المنيف، ١٩٩٨).

مفهوم كايزن: كلمة يابانية مكونة من كلمتين (Kai) وتعني التغيير، و(Zen) وتعني الأحسن، وتترجم كايزن بالإنجليزية (continuous improvement) وتعني التحسين المستمر، تعتمد منهجية كايزن على مشاركة جميع العاملين في إحداث تغييرات صغيرة تدريجياً. (Imai, 1986).

أبعاد منهجية كايزن:

تتلخص أبعاد منهجية كايزن للتحسين المستمر كما أشار لها جرافين (Gravin, 2012) في

أ- فلسفة التحسين: وهي كنظرية أو اطار فكري لعملية التحسين في جميع خطواتها ومراحلها وأهدافها وأسبابها وخطوات التحسين والقائمين على تطبيق التحسين.

ب- خطط التحسين: وتشمل وضع معايير لقياس مستويات التحسين، وأهداف قابلة للتطبيق والقياس والتحقيق، وأهداف كمية للتحسين المستمر كتكلفة الوحدة المنتجة ونسبة المبيعات إلى صافي المبيعات ومعدل العائد على رأس المال المستثمر والعائد على المبيعات.

ت- سياسة التحسين: تأتي في إطار فلسفة كايزن لتطبيق الفلسفة التي جاء بها، لصعوبة تنفيذ أنشطة التحسين بدون تصميم سياسات واضحة ومعلنة.

ث- أسلوب للمقارنة المرجعية: يقوم على مقارنات مع منافس نموذجي، ومقارنات كمية ووظيفية مع مقارنات الأداء والمجالات كعمليات البيع وخدمة العملاء مع مثيلاتها في مؤسسات أخرى بنفس الصناعة. بالإضافة للمقارنات الداخلية ، حيث يقارن أداء إحدى الوحدات التنظيمية المميزة بنفس المنظمة بأداء وحدة أخرى أو أكثر.

ج- برنامج التحسين المستمر: تقوم سياسة كايزن على تخطيط طويل المدى للبرنامج للتحسين المستمر، ويشمل خطوات عملية لتنفيذ رؤية الإدارة والمنافسون، ويحدد كيف تؤدي العمليات موقع التحسين ، ووضع الخطة التحسينية للتساوي والتفوق على المنافسين.

وتسبق تحليل العناصر و التي تؤدي (لقصوراً أو انحرافاً) في الأداء والأسباب الكامنة التي خلفها كل ما سبق.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مبادئ كايزن: **(Kaizen principles)**

كما أشار لهاImai (٢٠٠٣) كما ورد في أبو باقي والكساسبة (٢٠١٧) تعتمد منهجية كايزن على ثلاثة مبادئ: ١. الأكثر أهمية من الأصول في المؤسسة هي الموارد البشرية.

١. لزوم التحسين التدريجي لتطوير العمليات بديل عن التغيير الجذري.
٢. استناد التحسين على التقييم الكمي وُجوباً لأداء كافة العمليات.

ويرى بروسك **Prošić (٢٠١١)**، أن هناك مبادئ توجيهية تدعم كايزن يجب التركيز عليها:

أولاً: المشاركة النشطة في مقترحات التحسين والاعتماد على العمل الجماعي.
ثانياً: كايزن وفلسفتها تدرك دائماً أن هناك مجال للتحسين، وتتبنى انسجام الآراء الجماعية.
ثالثاً: التركيز ضمن كايزن على الموارد البشرية في مجال الإدارة والميزة التنافسية.
رابعاً: يركز كايزن على وضع وتحسين المعايير باستمرار ودعم المعايير الأعلى.

فوائد كايزن: (Kaizen)

ومن فوائد تطبيق منهجية كايزن في المؤسسات التخلص من الأفكار والأعمال التي تقاوم التغيير نحو الأفضل، والاستثمار الأمثل للموارد المتاحة، وتقليل المساحة المستخدمة والتخلص من الفواقد، بالإضافة إلى التخلص من التداخل في الأعمال و العشوائية، وتقليل الأخطاء ونسبتها، ووضع بيئة العمل داخل المؤسسة والوظائف والأنشطة فيها تحت رقابة يومية مستمرة. كما تؤدي إلى الانضباط المؤسسي والشخصي داخل المؤسسة والعمل على زيادة الكفاءة، وتعتبر ثقافة العمل داخل المؤسسة بالبحث عن الحلول وترك اللوم، والعمل بروح الفريق الواحد مع استدامة انسيابية تدفق العمليات والأنشطة في العمل، والتغلب على تعطل العمل و الاختناقات وتقليل زمن التشغيل، مما يؤدي إلى زيادة مستوى رضا العاملين، والاستفادة من أفكار العاملين وخبراتهم وتحقيق مشاركتهم في العمل وطرح الأفكار. (أبو طربوش، ٢٠١٤).

كما نَقَل السلمي(٢٠١٦) عن Basille(٢٠٠١) خمسة فوائد رئيسية تنشأ عن اتخاذ كايزن أساساً لإدارة المنظمة(المؤسسة) كمايلي:١.توليد التفكير نحو العملية. ٢. كايزن مؤسسة لاستمرار عمليّة) التقدم والتعلم والتغيير. ٣. العمل على إشراك كل فرد(عامل) في المؤسسة باستمرار في حل مشكلة. ٤. تأسيس شبكات نشاط أفقية تهدف لتوحيد المؤسسة. ٥. إنتاج سرعة استجابة لشبكات تسليم السلع للعملاء في السوق.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إستراتيجيات كايزن: كما تستند كايزن على عدد من الإستراتيجيات لتحقيق الفائدة المطلوبة في التحسين المستمر التي تم ذكرها سابقاً، وتستخدم هذه الإستراتيجيات بشكل فردي وجماعي حسب إمكانات كل مؤسسة، هدفها التحسين والتطوير، ومن هذه الإستراتيجيات:-

أولاً: إستراتيجيّة ديمنج:

وتعرف أيضاً باسم "عجلة ديمنج" أو "دائرة ديمنج" ويرجع سبب تسميتها بديمنج تقديراً وعرفاناً بجهود صاحبها مهندس التصنيع الأمريكي ادواردز ديمنج (Edwards Deming) مكتشف مدى أهمية الرقابة الإحصائية في ضبط جودة العمل والإنتاج، ومساهماته في الصناعة اليابانية. (عبودي، ٢٠٠٦)

ترتكز كايزن بشكل وثيق إلى استخدام دورة ديمنج والتي تتعامل مع العجز ومصادر التقلبات التي تحيد عن جودة الإنتاج وتطوير العمليات وتحسينها عن طريق القضاء على النتائج غير المرغوبة فيها، ولها عدة مراحل تتلخّص بالآتي (Lubica, 2012):

- **Planning** (التخطيط): قيام فريق العمل باختيار موضع التحسين وتوثيقه من خلال تحليل البيانات، ومن ثم تحديد أهداف التحسين والكلفة والمنافع المترتبة عليها.
- **Do** (التنفيذ): سعي فريق العمل لتنفيذ خطة التحسين ومراقبة تطورها وجمع البيانات باستمرار لقياس التحسين والتغييرات وتوثيقها وإعادة النظر فيها اذا دعت الحاجة.
- **Chick** (المراجعة): قيام فريق العمل بتحليل البيانات التي تم جمعها في المرحلة الثانية للوقوف على مدى قربهم من تحقيق الأهداف المحددة في المرحلة الأولى (التخطيط)، لمعرفة مدى قربهم من تحقيق الأهداف، وعند وجود خلل يعاد تقويم الخطة أو إيقافها.
- **Act (التصحيح والمعالجة)**: ففي حال كانت النتائج التي تم الحصول عليها من مرحلة المراجعة ناجحة يُعيد فريق العمل النظر بالوثائق والنتائج المتعلقة بعمليّة المراجعة وتصبح تلك الإجراءات قياساً للتطبيق.

ثانياً: إستراتيجيّة معالجة الهدر: هناك ثلاثة أنواع من الهدر في كايزن يطلق عليها(3Ms) وهي: مودا (Muda)، وتشمل ٨ أنواع من الهدر(Westes8)، وموورا (Mura)، وموري (Muri). (برهمين، ٢٠١٢).

كما ذكرت العقباوي (٢٠١٤) أنواع الهدر كمايلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- مودا: (Muda) يطلق على "أي هدر يحدث في المال والوقت".
٢- مورا (Mura): يطلق على "عدم التناغم والتضارب في مجال العمل في النماذج والصلاحيّات والأعمال".
٣- موري (Muri): يطلق على" زيادة الإجهاد البدني ووجود العمال والموظفين في بيئة عمل غير مريحة".

بالنسبة للنوع الأول من الهدر هدر المال والوقت **(Muda):**

يشمل النفايات الثمانية (8 Westes) في نظام تقليص الفاقد، فهي عبارة عن ٨ جوانب تؤدي في تجمعها لأكبر مفهوم للهدر(Muda) وهي:

- الهدر الصادر من زيادة الإنتاج مع قلة الطلب- Waste of overproduction.
- الهدر الناتج عن الوقت الضائع في الانتظار- Waste of waiting times.
- الهدر في جرد القوائم عديمة الفائدة وزيادة المخزون- Waste related to useless and excess inventories.
- هدر العمليات- Waste in production press.
- هدر التحركات عديمة الفائدة- Useless motions.
- الهدر الناتج عن العيوب المصنعيّة - Waste from scrap and defects.
- الهدر بالنقل والمناولة- Waste of transportation and handing.
- الهدر في القدرات- تم إقراره حديثاً وهو الهدر الناتج من قلة الخبرات والمهارات والمعارف بسبب عدم مشاركة العاملين، وعدم الإنصات لآرائهم، أو بسبب تسرب الكفاءات، أو الزهد في مهارات المبدعين وأفكارهم في الأنشطة المختلفة في المنظمات.

أما فيما يتعلق بالنوع الثاني من الهدر موري **(Muri)**: "هدر الإجهاد البدني "فهو أي نشاط غير ضروري ناتج عن التوتر والإجهاد للموظفين، أو بسبب عدم استخدام الآلات كما يجب مما يؤثر في جودة الخامات بطريقة سلبية، وأهم مظاهره كثرة الالتواء والانحناء في العمل، والضغط النفسي وتكرار العمل المتعب، وفي مجال التعليم كتَحَسُّس المعلمين نوعاً ما من استخدام بعض المواد الكيميائيّة في المختبرات والملونات، والإجهاد الذهني والبدني والنفسي الواقع على كاهل القيادات التربويّة في المدارس الثانويّة، وتضرر الأحبال الصوتيّة لدى بعض المعلمين، وتعب القدمين، والأعباء الزائدة الواقعة على ماكنات التصوير في المدارس والتأثير سلباً في الخدمات وجودتها. (أبو طربوش، ٢٠١٤)

أما بالنسبة للنوع الثالث من الهدر مورا (Mura): يعني "عدم التناغم والاتساق والثبات في الإدارة، و ينتج الهدر من عدم التوافق بين الأهداف والموارد، والهدر في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العمليّات، والهدر في عدم التناغم يشير إلى غياب التوافق بين المكوّنات المختلفة للنظام، مثل غياب اللوائح أو قصورها أو تغيّر الأنظمة والتعليمات وعدم ثباتها".

ومن الأسباب التي تؤدي لعدم التناغم، اختلاف تفاصيل العمليّة من وحدة لأخرى، أو نقص الأدلة التنظيميّة لبعض المهام، وحاجة المؤسسات لإجراء تحديث دوري لبعض اللوائح والتعليمات وتجديدها.

ومن الآثار السلبيَّة لعدم التناغم في المؤسسات تكرار الجهود دون تجديد، أو تأخير تطبيق المشاريع التطويريّة والاعتماد على نقل الخبرات شفهياً. (البكري، ٢٠٠١).

ولاحظت الباحثة مما سبق أنّ التناغم والاتساق بين مدير المدرسة والعاملين فيها، والمجتمع المحلي وأولياء الأمور، والثبات في الإدارة، والتوافق بين الأهداف والموارد يقلل بل يحارب عمليات الهدر مورا.

ثالثاً: إستراتيجيّة السينات الخمس(5s): Five S Strategy

وهي "أداة مؤسسية تنظيمية يتم استخدامها لإلغاء تشويش مناطق العمل، ودعم وتحسين الإنتاج وحل المشكلات الإنتاجية، والنظر في تخطيط منطقة الإنتاج الصغيرة". (Borris, 2006)

ويطلق عليها أيضاً "الأركان الخمسة الأساسيّة لموقع العمل المثالي لتطبيق كايزن"، وهو "نظام تم تصميمة لتأسيس وإنشاء موقع عمل مرئي. (برهمين، ٢٠١٢)

و السينات الخمس هي نقطة الانطلاق ومفتاح التغيير الناجح لأية تحسينات في موقع العمل. وهي طريقة بسيطة تبين كيفية إيجاد مكان العمل المنظم و النظيف الخالي من الفوضى، بحيث يمكن الوصول إلى الأشياء والعثور عليها بسهولة بدون تعطل. (زهراوي، ٢٠١٥).

وترى أبو طربوش (٢٠١٤) أن الخطوات الخمسة عبارة عن خطوات بسيطة لتوضح كيفيّة جعل مكان العمل منظماً ونظيفاً وخالياً من الفوضى، بحيث تسهل الحركة فيه والعثور على الأشياء بسهولة وسرعة دون تعطيل في ظل توفر عنصر السلامة والأمن، وكل خطوة من هذه الخطوات تبدأ بحرف S لذلك سميت بالخطوات الخمسة(5s).

فوائد تطبيق5s:

تكمن فوائد تطبيقه في تحديد المشاكل وتشخيصها بدقة، والعمل على حلها، ووضع معايير موحدة ملزمة للجميع للعمل بطريقة واحدة وفي مكان واحد، وعلى مستوى واحد من النظافة، وتقليل الهدر(تقليل حركة المشي، تقليل وقت الانتظار،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقليل مدة البحث وغيرها). والتخفيف من الإحباط وحدة الكآبة لدى الموظفين. (جودة، ٢٠١٢)

وسميت بالخطوات الخمس: (The five steps of plan) لأنها تبدأ أول حروفها عند لفظها باليابانية بحرف أل(S)، وهذه الخطوات هي:

١- **الفرز: Straighten Up:** وتلفظ باليابانية Seri وتعني ترتيب كل شيء بشكل منطقي، ويعني تطبيقه عملياً مقاومة الرغبة التقليدية التي تحتفظ بالأشياء القديمة التي لا يستفاد منها، والتخلص من الأشياء غير المستخدمة والتي لا قيمة لها، حيث يؤدي هذا المفهوم إلى البحث في أسباب ظهور جميع الأشياء المزعجة وتقصي ومعالجة الأسباب.

٢- **الترتيب المنهجي:** (Put Thing in order)، وباليابانيّة تلفظ (Seition)، أي ترتيب ووضع الأشياء في أماكنها حسب تسلسلها بحيث تصبح قابلة للاستخدام بدون إضاعة الوقت.

٣- **التعقيم الشامل:** (Being Clean, Hygienic)، وباليابانية تلفظ (Seiketsu)، وتتعلق بالأساس هذه الخطوات بالنظافة الشخصية للموظف، أي يكون مظهره العام لائقاً عند أدائه لعمله.

٤-تنظيف مكان العمل: (Clean Up)، وباليابانية تلفظ (Seiso)، وتعني قيام موظفي المؤسسة بأعمال التنظيف الشامل لأماكن عملهم.

٥-الانضباط الذاتي: (DisCipline)، وتلفظ باليابانية (Shitsuke)، وتعني تدريب الآخرين على متابعة الانضباط الذاتي، والتقيد بتعليمات الترتيب والنظافة، بالإضافة لمعنى استخدام اللطف والكياسة مع الآخرين واحترام أنظمة العمل وقوانينها وتحويلها إلى عادات. (الشريف والسحت، ٢٠١٤)، (Skaggs, 2003).

رابعاً: إستراتيجيّة جيمبا كايزن: (Gemba Kaizen)

ظهر مفهوم جيمبا كايزن (Gemba Kaizen)، على يد الخبير الياباني ماساكي إماي وكلمة جيمبا تعني "موقع العمل الفعلي". (Imai, 1986) "مكان حدوث العمليات التي تضيف قيمة"، وتترجم إجمالاً (Gemba Kaizen) بمعنى "التحسين المستمر في مواقع العمليات أو العمل، وتشمل مجموعة من الأدوات الإدارية تستخدم عالمياً لجعل العمليات التي تتم داخل المنظمة على المستوى الأول عالمياً، لجعل العمليات التي تتم داخل المنظمة على المستوى الأول عالميّا، أي التطوير(التغيير) لتصبح الأمثل عالمياً. (العقباوي، ٢٠١٤)

ويطلق عليها الإدارة المرئية عند ذكر منهجيّة كايزن وهي التحسين المستمر، وتوظيفها في الميدان التربوي كمفهوم من مفاهيم الجودة الشاملة، والذهاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى موقع العمل الفعلي وإدارته من الموقع، كل ذلك يهدينا إلى معرفة جيمبا كايزن. (السلمي، ٢٠١٦).

تطوير أداء مديري المدارس

تعتمد المدرسة اعتماداً كبيراً على مدير المدرسة في تحقيق أهدافها، كونه محور العمليّة الإدارية، والركيزة الأساسيّة للنهوض بمستوى الإدارة المدرسيّة وتحسينها، والعنصر الفعال الذي يتوقف عليه إنجاز العمل الإداري بالمدرسة، ويعتبر الأداء الجيّد من أهم المتطلبات الأساسيّة التي تنشدها المؤسسات التعليميّة على اختلاف مستوياتها، وشرط رئيسي لنجاح العمليّة الإدارية في المدرسة، والاهتمام بالمدير ورفع مستوى أدائه، وتوفير الطرق المعنية التي تكفل نجاحه في عمله بالغ الأهميّة. (حمادات، ٢٠٠٨).

ويرى كاربنتر(٢٠٠١) أنه لا يمكن أن تكون المدرسة متميزة دون أن يكون هنالك مدير متميّز على رأسها، ولا يمكن أن تكون هناك مدرسة غير متميّزة يرأسها مدير متميّز. أي المدير المتميّز يستطيع أن يدير مدرسته بكفاءة ويحولها بفضل إشرافه وكفاءته وقيادته الناجحة إلى مدرسة ناجحة مهما كان مستواها، وقد يحدث العكس في حال كان المدير عاجز غير متميّز والمدرسة متميّزة فيحولها إلى مدرسة متدنيّة، أي أن الفرق بين مدرسة عاديّة وأخرى متميّزة يعود إلى عدة أسباب ومنها دور مدير المدرسة الذي يقوم به وأسلوب قيادته للمدرسة.

لذا أهم ما يميّز مدير مدرسة ما متميز وناجح في عمله عن غيره، قدرته على تطوير مستوى أداءه الإداري بما ينسجم مع مهام وظيفته وطبيعتها وحجم مسؤولياته.

الإدارة المدرسية ومفهومها:

مدير المدرسة هو ممثل لإدارة المدرسة و قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً، يتولى إدارة المدرسة وتنظيمها، والإشراف عليها، وتنسيق الجهود وتوفير التسهيلات والإمكانات الكفيلة لتحقيق أهداف مدرسته المنبثقة من عملية التخطيط التربوي وأهدافها في مجتمعه (أبو علي، ٢٠١٠)، كما أنه قائد تربوي ومشرف مقيم، يتولى إدارة المدرسة وتنظيمها، والإشراف عليها، وتنسيق مختلف الجهود، وتوفير التسهيلات والإمكانات الكفيلة بتحقيق أهداف مدرسته المنبثقة من فلسفة التربية وأهدافها في مجتمعه.(العمري،٢٠٠٢)

وظائف مدير المدرسة:

تنطوي مهام الإدارة المدرسية على جوانب فنية (تتعلق بالطرق والأساليب التي يستخدمها مدير المدرسة في تنفيذ أعمال التخطيط للعملية التعليمية، وتوجيه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإرشاد المعلمين والطلاب، والتقويم، وتنفيذ المنهج واللوائح والنظم التعليمية، وتطوير العملية التربوية في مجالاتها المختلفة)، وإدارية تتعلق بقيام المدير بالمهام المتعلقة بالعمل الإداري كالإشراف على إعداد التقارير عن سير العمل وإعداد السجلات المدرسية وتنظيم الاجتماعات، والقدرة على الاتصال الجيد وحسن استخدامه، وإصدار القرارات). (الشمري، ٢٠٠٤) ولا بد من تكاملهما في الممارسات الفنية والإدارية دون أن يطغى أحدهما على الآخر، والوظائف الرئيسية التي يظهر فيها أداء مدير المدرسة بوضوح رغم تعدد مهام ووظائف مدير المدرسة وتباينها حسب ما ذكره المتخصصون في علم الإدارة : (التخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة، التقويم، تفويض السلطة، صنع القرار). (عايش، ٢٠٠٥).

تطوير الأداء:**(Performance Development)**

والمقصود به "المعيار الصحيح لخلق الأداء المتميز، الذي يتمثل في الإدارة المدرسية الجيدة التي تقودها إدارة ناجحة، تتميز بتفويض للسلطة واضح، وقدرة فائقة على استخدامها، حيث تخدم الأهداف التعليمية من حيث التنفيذ، و التنظيم". (فوكس وآخرون، ١٩٨٣).

ويعرف البرعي، والتويجري (١٩٩٣) الأداء الإداري "بالنتائج المرغوبة للسلوك الإداري"، أي القيام بأعباء الوظيفة الإدارية من واجبات ومسؤوليات وفقاً للمعدل الذي يجب أدائه من العامل المتميز والكفؤ للمدرب.

ويعني أيضا "إتمام أو تنفيذ مهمة معينة". (Yerkes, 1989)

أهمية تطوير الأداء:

ترجع أهمية تطوير الأداء الإداري إلى التحسين المستمر، والتدريب على المهارات الإدارية وحل المشكلات، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في الأداء الإداري، وإتاحة الفرص لتجريب الأفكار الجديدة. (السعود، وحسنين، ٢٠١٦) وامتلاك المعرفة والكفاءة والتوجهات اللازمة للعمل، تنفيذ وإدارة التغييرات الجديدة في جوانب التعليم ومجالاته، التحسين والتطوير المستمر للمديرين والعاملين، اكتساب المهارات والمعرفة والقيم والاتجاهات الحاليّة في مجال عمل المدرسة وخارجها. (Senol, 2019)

كما يساهم التطوير الإداري في تنمية عمليات اتخاذ القرارات الإدارية، فالذي يميّز مدير عن غيره من أعضاء التنظيم الإداري هو قدرته على اتخاذ القرارات. (العجمي، ٢٠٠٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف تطوير الأداء:

من أهم أهداف التطوير الإداري هو تطوير الأداء المهني والإداري لأفراد المؤسسة المدرسية، ووضع خطط التطوير والنمو المستقبلي للمدرسة، ووضع معايير الأداء المهنية القابلة للتطبيق والقياس، وتوافر العلاقات التنظيمية الجيّدة بين العناصر البشرية في المدرسة، وإرشاد المعلمين وتوجيههم نحو إنجاز مهامهم المطلوبة. (السبعي، ٢٠١٧) وتقسيم العمل وفحص الهياكل التنظيمية، وتطوير العلاقات الإنسانية، وتطوير الأساليب ووسائل التكنولوجيا، وتنمية روح المغامرة والتفكير العلمي المتجدد. (الشريف، ٢٠١٣)

و تعزيز فعالية المؤسسة، والقدرة على صناعة و اتخاذ القرارات، وتطوير مجالات بعض العمليات الإدارية من (تخطيط، تنظيم، وتنسيق) بما يحقق سرعة إنجاز الأعمال. (Rokman, 2017) وتفسير وفهم السياسة التعليمية، والعمل على تنفيذ الخطوات والإجراءات. (السعود وحسنين، ٢٠١٦).

الدِّراسات السابقة:

هدفت دراسة العبابنة وعاشور(٢٠٢٣)، التعرف إلى إمكانية تطبيق مديري مدارس محافظة إربد لإستراتيجيّة كايزن، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدِّراسة، وأظهرت نتائج الدِّراسة أن درجة إمكانية تطبيق مديري مدارس محافظة إربد لإستراتيجيّة كايزن جاءت متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٦)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي لصالح المديرين وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ومتغير المؤهل العلمي، ومتغير سنوات الخبرة. وأراد **عبد العزيز (٢٠٢١)**، الكشف عن المتطلبات الإدارية، والتقنية، والمادية اللازمة لتطبيق إستراتيجيّة كايزن للتحسين المستمر في المدارس المتوسطة بمحافظة حفر الباطن من وجهة نظر معلمي ومعلمات هذه المدارس، أظهرت نتائج الدِّراسة أن نسبة وعي معلمي المدارس المتوسطة بمحافظة حفر الباطن واهتمامهم بمتطلبات تطبيق إستراتيجيّة كايزن للتحسين المستمر جاءت بدرجة مرتفعة، وكشفت الدِّراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدِّراسة حول محوري (معوقات-متطلبات) تطبيق إستراتيجيّة كايزن للتحسين المستمر في المدارس المتوسطة بمحافظة حفر الباطن وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلين على مؤهل تربوي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات عينة الدِّراسة تعزى إلى عدد سنوات الخدمة. وسعت **دراسة أبو بكر وشطناوي (٢٠٢٠)**، التعرف إلى درجة تطبيق مضامين منهجية كايزن للتحسين المستمر في المدارس العربية داخل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخط الأخضر، والكشف عما إذا كان هناك أثر للخصائص الديموغرافية(المؤهل العلمي، الجنس، والدرجة حسب الأفق الجديد، وسنوات الخبرة) على درجة تقدير أفراد العينة حول تطبيق مضامين منهجية كايزن، استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي، أما بالنسبة لنتائج الدِّراسة فقد بينت أن منهجية كايزن تنطبق بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٨) بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الديموغرافية في تطبيق مضامين منهجية كايزن. وقد هدفت **دراسة كاران (Caraan ,٢٠٢٤)**، ركزت على إدارة الجودة اليابانية لفلسفة كايزن (التحسين المستمر) وكيفية تطبيقها في مؤسسات تعليمية مختارة في مترو مانيلا، الفلبين. استخدمت الدِّراسة تصميم دراسات الحالة المتعددة النوعية بناء على منهج روبرت ين (٢٠١٤). ومن خلال الملاحظة والإجابة على الأسئلة كشفت الدِّراسة عن وجود أربعة مواضيع ناشئة مشتركة في جميع المدارس المشاركة حول كيفية تطبيق كايزن في المؤسسات التعليمية الأساسية في مترو مانيلا، وهي التحسين المستمر، وتحسين الطلاب، والتواصل، والوظائف، وأكدت الدِّراسة أن عملية تطبيق كايزن في المدارس المشاركة تتمحور حول الطلاب بهدف أساسي يتمثل في مساعدتهم في جميع احتياجاتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية في المدرسة، كونهم أصحاب المصلحة الأساسيين في المؤسسات التعليمية الأساسية، كما أظهرت الدِّراسة أن عملية كايزن مفهومة ومطبقة بطريقة جيدة إلّا أن التحدي الذي لا يزال قائماً هو عملية التواصل بين الإداريين وأصحاب المصلحة. وهدفت دراسة **سوبريانتو وزملائه (Supriyanto et al, 2019)**، إلى زيادة فاعلية وجودة مؤسسات التعليم العالي من خلال تبني إستراتيجيّة مبتكرة (إستراتيجيّة كايزن)، التي تركز على الجهود المبذولة لتقليل الخطأ الأولي (عيب صفري) في عملية إدارة التعليم العالي، كشفت نتائج الدِّراسة تركيز كايزن على التحسين المستمر للجودة، وتوجيهه نحو تحسين ثقافة المؤسسات التعليمية، وجودة الإنتاجية كشكل من أشكال الفاعلية وتحسين جودة التعليم.

وسعت **دراسة كريغل (Kregel, 2017)** إلى التقييم النقدي لمعرفة إذا كانت منهجية كايزن يمكن أن تكون مفيدة لتحسين جودة التدريس على مستوى المقرر الدراسي، وتكثيف تبادل المعلومات والمناقشة بين المحاضرين والمتعلمين.

منهج الدِّراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التَّحليلي من خلال استبانة تم تطبيقها على مديري المدارس الثانوية؛ نظراً لملاءمته لأغراض الدِّراسة.

مجتمع الدِّراسة: تكون مجتمع الدِّراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، والبالغ عددهم (٥٤٧) مديراً ومديرة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(١٨٠) مديراً ومديرة في تربية جنوب الخليل، و(١١٠) مديراً ومديرة في تربية شمال الخليل، و(١٥٨) مديراً ومديرة في تربية الخليل، و(٩٩) مديراً ومديرة في تربية مديرية يطا، وفق الإحصائيات الرسمية لمديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، وذلك في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٣/٢٠٢٤) م.

عينة الدِّراسة: تكونت عينة الدِّراسة من مديري المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، إذ قامت الباحثة بتوزيع (٢٢٦) استبانة على مديري المدارس الحكومية في مديريات تربية محافظة الخليل إلكترونياً، وتم استرداد (١٩٠) استبانة قابلة للتحليل وهو ما يشكل (٤١.٣%) من مجتمع الدِّراسة، والجدول التالي يوضح خصائص العينة الديموغرافية من المديرين.

جدول (١): الخصائص الديموغرافية لعينة الدِّراسة من المديرين

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
جنس	ذكر	١٠٠	٥٢.٦
	أنثى	٩٠	٤٧.٤
المرحلة التعليمية	مرحلة أساسية	١١٨	٦٢.١
	مرحلة ثانوية	٧٢	٣٧.٩
المديرية	الخليل	٤٥	٢٣.٧
	شمال الخليل	٣٩	٢٠.٥
	جنوب الخليل	٣٥	١٨.٤
	يطا	٧١	٣٧.٤

أداة الدِّراسة: تكونت أداة الدِّراسة من استبانة لقياس درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس، وتضمّنت (٥١) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، هي: مجال إستراتيجيّة ديمنج، ومجال إستراتيجيّة معالجة الهدر، ومجال إستراتيجيّة الخطوات الخمسة (S٥)، ومجال إستراتيجيّة جيمبا. وتم التاكد من صدق وثبات الأداة بالطرق الإحصائية والتربوية المتبعة في الدراسات التربوية الكمية.

متغيرات الدِّراسة: اشتملت الدِّراسة على المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة

أ. الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).

ب. التخصص، ولها مستويان: (علوم إنسانية، علوم طبيعية).

ت. المديرية ولها أربعة فئات: (شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل، ويطا).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. المتغير التابع

تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية.

المعالجة الإحصائية: تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) لعينة الدِّراسة، كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لقياس صدق أداة الدِّراسة، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لحساب قيمة معامل ثبات أداة الدِّراسة، وذلك باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences) (SPSS).

قد استخدمت الدراسة المقياس الوزني التالي؛ للتعبير عن (درجة) تقدير المبحوثين للفقرة والمجال والدرجة الكلية من خلال قيم المتوسطات الحسابية لتقديراتهم:

جدول(٢): المقياس الوزني لدرجة تقديرات أفراد عينة الدِّراسة

الوسط الحسابي	الوزن النسبي %	التقدير
أقل من 2.34	أقل من 8.46 %	منخفضة
من 2.34-3.67	من 8.46 %-4.73 %	متوسطة
أكثر من 3.67	أكثر من 4.73 %	مرتفعة

النتائج والتوصيات:

نتائج السؤال الأول: ما درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس؟

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المبحوثين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس، من خلال استجاباتهم على مجالات أداة الدِّراسة ودرجتها الكلية، وذلك كما هو موضح في الجدول (٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المبحوثين لدرجة درجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
إستراتيجيّة ديمنج (تخطيط، تنفيذ، مراجعة، تصحيح ومعالجة)	4.09	0.60	مرتفعة
إستراتيجيّة معالجة الهدر(مودا، مورا، موري)	4.4	0.58	مرتفعة
إستراتيجيّة الخطوات الخمسة 5S (التصنيف، الترتيب، التنظيف، الصيانة، التثبيت)	4.22	0.61	مرتفعة
إستراتيجيّة جيمبا (الإدارة من موقع الأحداث والمشاكل، والموقع الفعلي للعمل)	4.24	0.68	مرتفعة
الدرجة الكلية	**4.17**	**0.57**	**مرتفعة**

تشير القيم الواردة في الجدول (٣) إلى أن تقديرات المبحوثين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل من وجهة نظر مديري المدارس جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤.١٧) وانحراف معياري (٠.٥٧). وبناء على قيم المتوسطات الحسابية في الجدول (٣) للدرجة الكلية وجد أن أكثر مجالات تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء إستراتيجيّة جيمبا (الإدارة من موقع الأحداث والمشاكل، والموقع الفعلي للعمل) بمتوسط حسابي (٤.٢٤) وانحراف معياري (٠.٦٨)، يليه إستراتيجيّة الخطوات الخمسة 5S (التصنيف، الترتيب، التنظيف، الصيانة، التثبيت) بمتوسط حسابي (٤.٢٢) وانحراف معياري (٠.٦١)، يليه إستراتيجيّة معالجة الهدر (مودا، مورا، موري) بمتوسط حسابي (٤.١٤) وانحراف معياري (٠.٥٨)، يليه إستراتيجيّة ديمنج (تخطيط، تنفيذ، مراجعة، تصحيح ومعالجة) بمتوسط حسابي (٤.٠٩) وانحراف معياري (٠.٦٠)، وجاءت جميعها بدرجة مرتفعة. يشير ذلك إلى وجود استراتيجية كايزن في مدارس محافظة الخليل الحكومية، ويتم تطبيقها عند الأغلب ولديهم معرفة و خبرة وثقافة واسعة بمحتويات ومجالات منهجية كايزن دون أن يكون لديهم معرفة مسبقة بمفهومها ومفهوم مجالاتها كون التسمية و المنهجية حديثه. ويعزى ذلك إلى امتلاك مديري مدارس محافظة الخليل شخصية تمتاز بالثقة بالنفس والآخرين، ولها قدرة على التأثير على الطلبة والعاملين داخل المدرسة، وعلى المجتمع المحلي وغيره، بالإضافة للخبرات والمهارات الإدارية المختلفة التي حصلوا عليها من خلال عملهم، وإلى الدورات التدريبية التي زودتهم بها وزارة التربية والتعليم، فكل ذلك ساعد وساهم في سهولة تطبيق منهجية كايزن اليابانية (التحسين والتطوير التدريجي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستمر داخل المدرسة). ويمكن تفسير تصدر مجال إستراتيجيّة جيمبا بالمرتبة الأولى إلى وجود كوادر بشرية متميزة رائدة وذات صفات قيادية وخبرات عالية في مدارس محافظة الخليل الحكومية تم اختيارها وفقاً لأسس وقواعد ومعايير خاصة تمتلك مهارات وضع تعليمات واضحة للجميع، والوقوف على المشاكل في حال حدوثها وحلها من جذورها ومنع تكرارها، ونشر الأمن والسلام في مدارسهم، وتواجدهم في مواقع عملهم باستمرار مع الرقابة المستمرة، وإشراك جميع العاملين في وضع خطط الطوارئ، والعمل على الالتزام بالنظام والانضباط في مدارسهم. أما حصول مجال إستراتيجيّة ديمنج على المرتبة الرابعة، فيشير ذلك إلى عدم وعي بعض مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل بطرق التحسين، وعدم اهتمامهم بتطبيق ديمنج، إذ يمثل التحسين المستمر جوهر إستراتيجيّة ديمنج، كما يعزى ذلك إلى التركيز على الأهداف قصيرة الأجل و غياب الغاية الثابتة و الهدف المستقر للتحسين المدرسي، والتنقل الإداري السريع وعدم الثبات في مكان واحد، والتركيز على الخبرة في عملية اتخاذ القرار وعدم استخدام مهارات وأساليب علمية يؤثر في درجة تطبيق إستراتيجيّة ديمنج.

نتائج سؤال الدِّراسة الثاني: هل تختلف تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل باختلاف متغيرات الدِّراسة: الجنس، التخصص، المديرية؟

للإجابة عن سؤال الدِّراسة الثاني تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى استخدم الباحث اختبار (T-test) للفروق بين تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس، وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين تقديرات لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس

المتغيرات	جنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية	النتيجة
إستراتيجيّة ديمنج	ذكر	100	4.07	0.63	١٨٨	0.599-	0.550	غير دال إحصائياً
	أنثى	90	4.12	0.58				
إستراتيجيّة معالجة الهدر	ذكر	100	4.13	0.61	١٨٨	-٠.٢٠٩	٠.٨٣٥	غير دال إحصائياً
	أنثى	90	4.15	0.54				
إستراتيجيّة الخطوات الخمسة 5S	ذكر	100	4.16	0.65	١٨٨	-١.٣١٧	٠.١٩٠	غير دال إحصائياً
	أنثى	90	4.28	0.57				
إستراتيجيّة جيمبا	ذكر	100	4.26	0.64	١٨٨	٠.٣١٦	٠.٧٥	غير دال إحصائياً
	أنثى	90	4.23	0.73				
الدرجة الكلية	ذكر	100	4.15	0.58	١٨٨	-٠.٤٧٣	٠.٦٣٧	غير دال إحصائياً
	أنثى	90	4.19	0.55				

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (٠.٦٣٧)، وهي أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٥)، وبذلك قبول الفرضية الصفرية الأولى.

ويمكن أن يرجع ذلك إلى تقديم وزارة التربية والتعليم خططها الإستراتيجيّة، وبرامجها التطويرية والتأهيلية لجميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة الخليل دون تمييز بينهم، حيث يخضع المديرين والمديرات لنفس ورش العمل والتدريبات التي تقرها وزارة التربية والتعليم، والالتزام بتعليمات وقوانين وزارة التربية مطلوب من جميع مديري محافظة الخليل بغض النظر عن الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص.

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى استخدم الباحث اختبار (T-test) للفروق بين تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدارس الحكومية في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص، وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول (٥).

جدول (٥): نتائج اختبار (T-test) للفروق بين تقديرات لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير التخصص

المتغيرات	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية	النتيجة
إستراتيجيّة ديمنج	علوم إنسانية	١٣٢	4.08	0.59	١٨٨	- 0.444	0.658	غير دال إحصائياً
	علوم طبيعية	٥٨	4.12	0.63				
إستراتيجيّة معالجة الهدر	علوم إنسانية	١٣٢	4.12	0.58	١٨٨	- ٠.٦١٦	٠.٥٣٩	غير دال إحصائياً
	علوم طبيعية	٥٨	4.17	0.57				
إستراتيجيّة الخطوات الخمسة S٥	علوم إنسانية	١٣٢	4.21	0.60	١٨٨	-٠.١٣٧	٠.٨٩١	غير دال إحصائياً
	علوم طبيعية	٥٨	4.23	0.64				
إستراتيجيّة جيمبا	علوم إنسانية	١٣٢	4.26	0.65	١٨٨	٠.٤٢٢	٠.٦٧٣	غير دال إحصائياً
	علوم طبيعية	٥٨	4.22	0.73				
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	١٣٢	4.17	0.56	١٨٨	-٠.١٨٥	٠.٨٥٤	غير دال إحصائياً
	علوم طبيعية	٥٨	4.18	0.59				

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، وذلك لأن قيمة الدالة الإحصائية عند الدرجة الكلية بلغت (٠.٨٥٤)، وهي أكبر من قيمة ألفا (٠.٠٥)، وبذلك قبول الفرضية الصفرية الرابعة. ويعزى ذلك إلى أن علم الإدارة لا يخضع لأي تخصص علمي أو إنساني، وإنما يعتمد على علم يتلقاه الجهتين بالتساوي، ومفتوح أمامهم نفس المجال لذلك لم تظهر فروق تعزى لمتغير التخصص. وممكن تفسير ذلك أيضاً إلى خضوع مديري المدارس الحكومية لمحافظة الخليل عند تقدمهم لوظيفة مدير مدرسة في وزارة التربية والتعليم لسلسلة من الاختبارات والمقابلات والشروط التي تتضمن أن يكون معلماً متميزاً في عمله، وأن يكون تقديره جيد جداً إلى متميز خلال السنوات السابقة لتقديمه للوظيفة بغض النظر عن تخصصاتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، والنتائج يوضحها الجدول(٦).

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية

المتغيرات	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إستراتيجيّة ديمنج	الخليل	٤٥	٣.٩٩	٠.٧٢
	شمال الخليل	٣٩	٤.١٨	٠.٥٤
	جنوب الخليل	٣٥	٤.٠٧	٠.٦٠
	يطا	٧١	٤.١١	٠.٥٥
	المجموع	١٩٠	٤.٠٩	٠.٦٠
إستراتيجيّة معالجة الهدر	الخليل	٤٥	٤.٠٥	٠.٧٠
	شمال الخليل	٣٩	٤.١٩	٠.٥٧
	جنوب الخليل	٣٥	٤.١٣	٠.٥٨
	يطا	٧١	٤.١٦	٠.٤٨
	المجموع	١٩٠	٤.١٣	٠.٥٧
إستراتيجيّة الخطوات الخمسة Sٍ	الخليل	٤٥	٤.١٥	٠.٦٥
	شمال الخليل	٣٩	٤.٢٢	٠.٥٩
	جنوب الخليل	٣٥	٤.١٩	٠.٥٨
	يطا	٧١	٤.٢٦	٠.٦٢
	المجموع	١٩٠	٤.٢١	٠.٦١
إستراتيجيّة جيمبا	الخليل	٤٥	٤.١٦	٠.٧٨
	شمال الخليل	٣٩	٤.٢٨	٠.٥٩
	جنوب الخليل	٣٥	٤.١٩	٠.٦٨
	يطا	٧١	٤.٢٩	٠.٦٦
	المجموع	١٩٠	٤.٢٤	٠.٦٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدرجة الكلية	الخليل	٤٥	٤.٠٩	٠.٦٧
	شمال الخليل	٣٩	٤.٢٢	٠.٥١
	جنوب الخليل	٣٥	٤.١٥	٠.٥٦
	يطا	٧١	٤.٢٠	٠.٥٢
	المجموع	١٩٠	٤.١٧	٠.٥٦

تشير البيانات الواردة في الجدول (٦) إلى وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية، وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق حقيقية (دالة إحصائياً) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، كما هو مبين في جدول رقم (٧).

جدول (٧): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية	النتيجة
إستراتيجيّة ديمنج	بين المجموعات	٠.774	3	٠.258	٠.704	٠.551	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	68.216	186	٠.367			
	المجموع	68.990	189				
إستراتيجيّة معالجة الهدر	بين المجموعات	٠.498	3	٠.166	٠.494	٠.687	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	62.436	186	٠.336			
	المجموع	62.934	189				
إستراتيجيّة الخطوات الخمسة 5S	بين المجموعات	٠.316	3	٠.105	٠.277	٠.842	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	70.739	186	٠.380			
	المجموع	71.055	189				
إستراتيجيّة جيمبا	بين المجموعات	٠.620	3	٠.207	٠.439	٠.725	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	87.523	186	٠.471			
	المجموع	88.143	189				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.495	3	٠.165	٠.511	٠.675	غير دال إحصائياً
	داخل المجموعات	60.135	186	٠.323			
	المجموع	60.630	189				

تشير القيم الإحصائية الواردة في الجدول (٧) إلى أن الفروق بين متوسطات تقديرات المديرين لدرجة تطبيق منهجية كايزن لتطوير أداء مديري المدارس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحكومية في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية هي فروق غير دالة إحصائياً عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية الثالثة. ويمكن أن يرجع ذلك إلى تشابه بيئة مديريات تربية محافظة الخليل، بالإضافة إلى تشابه عاداتهم وتقاليديهم، حيث عاش الجميع على الأغلب نفس الظروف البيئية والجغرافية والتعليمية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتلقى الجميع نفس التعليمات الصادرة من وزارة التربية والتعليم، وخضع جميع مديري المدارس الحكومية لقوانين وزارة التربية والتعليم لذلك نجد تقارب على الأغلب بينهم بالأفعال والصفات والأفكار.

التوصيات:

١. تبني وزارة التربية والتعليم العالي منهجية كايزن كمدخل لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية في فلسطين.
٢. زيادة اهتمام مديري المدارس الحكومية في فلسطين بالتحسين والتغيير في إستراتيجيّاتهم وخططهم بشكل مستمر ومتناسق وجماعي.
٣. عقد وزارة التربية والتعليم العالي بالتعاون مع مديري مديريات التربية والتعليم في فلسطين دورات تدريبية وورش عمل لمديري المدارس الحكومية حول مفهوم منهجية كايزن، واستراتيجياتها ومتطلبات تطبيقها.
٤. العمل على تحقيق المتطلبات اللازمة لتطوير أداء مديري المدارس في ضوء منهجيّة كايزن من قبل وزارة التربية والتعليم العالي.
٥. إشراك مديري المدارس المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي في وضع خطط التحسين والتطوير المدرسي.
٦. عمل مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل دورات وورش عمل للطلبة لتثقيفهم حول الخطط التطويرية والأنشطة المدرسية، ليسهل على مديري المدارس إشراكهم في وضع خطط التحسين والتطوير المدرسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع:

المراجع العربية

أبو باقي، عطية حسين عطية؛ والكساسبة، محمد مفضي. (٢٠١٧). أثر منهجية كايزن على الأداء المالي للبنوك الإسلامية في الأردن، **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث**، ١(١)، ٦٩-٩٣.

أبو بكر، نيفين؛ شطناوي، نواف. (٢٠٢٠). درجة تطبيق منهجية كايزن للتحسين المستمر في المدارس العربية داخل الخط الأخضر. **مجلة جامعة الإبداع للأبحاث(العلوم الإنسانية)**، ٣٦(١٢)، 2542-2509.

أبو طربوش، سامية عبد الله. (٢٠١٤). **التحسين المستمر كايزن وتطبيقاته في المؤسسات التعليمية**، سلسلة إصدارات المجلس السعودي للجودة، الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

أبو علي، خالد. (٢٠١٠). **العوامل المدرسية المؤثرة في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة في ضوء مفهوم تحليل النظم الإدارية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أحمد، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٣). **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين**. ص، ص٤١-٤٢ القاهرة: دار الفكر العربي.

الأخضر، خراز. (٢٠١٨). **تنمية الإبداع لخدمة التحسين المستمر- دراسة حالة المؤسسات الاقتصادية بالغرب الجزائري**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

باعمر، محسن بن حفيظ. (٢٠١٧). **منهجيّة كايزن اليابانيّة**. ط (١)، الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.

البرعي، محمد عبد الله، والتويجري، محمد إبراهيم. (١٩٩٣). **معجم المصطلحات الإدارية**، الرياض، مكتبة العبيكان.

برهمين، أميرة بنت عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٢). **مستوى أداء الجامعات السعوديّة في ظل الإدارة المرئيّة بمفاهيم كايزن للجودة اليابانيّة كما يتصوّرها مديري الجامعات ووكلائهم**، (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعوديّة.

البكري، رياض، وإسماعيل، محمد. (٢٠٠١). العلاقة بين نظام الإنتاج في الوقت المحدد ومفهوم السيطرة النوعيّة وتأثيرها على خفض التكاليف للمنتج. مجلة العلوم الاقتصاديّة وا لإدارية، ٨ (٢٨)، ص، ص٢٧٠- ٢٨٨، جامعة بغداد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جودة، محفوظ أحمد. (٢٠١٢). **إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات**. (ط ٦)، ص، ص، ١٩٠- ١٩٣، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

حمادات، محمد حسن محمد. (٢٠٠٨). **السلوك التنظيمي والتحديات المستقبليّة في المؤسسات التربويّة**، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

زهراوي، عفاف. (٢٠١٥). حجم المخزون الضروري لتحسين العملية الإنتاجية. **مجلة العلوم الإنسانية**، ٢(٢٦)، ص٢٨٢- ٢٦٣، جامعة قسنطينة ، الجزائر. http://www.myqalqilia.com/five-s.htm شوهدت على موقع الإنترنت الإلكتروني بتاريخ ٢٠٢٣/١٠/٢٢ الساعة ٨ مساءاً.

السبعي، سعيد فايز محمد. (٢٠١٦). **آليات تحقيق مبادئ مدخل الإدارة الذاتية ودورها في تطوير الأداء الإداري لقيادات المدارس.** ١٧(٥٣)، عالم التربية، مصر: المؤسسة العربية للاستشارات وتنمية الموارد البشرية.

السعود، راتب سلامة، وحسنين، إبراهيم علي. (٢٠١٦). **التنمية المهنيّة للقيادات الإدارية التربويّة(اتجاهات معاصرة)**، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

السلمي، عائض بن عويد. (٢٠١٦). تطوير أداء القيادات التربوية في المدارس الثانوية بمحافظة جدة في ضوء منهجية كايزن. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**، ٢(٥). ص، ص ٢٢- ٢١٠.

الشريف، راشد بن مسلط؛ والسحت، مصطفى زكريا. (٢٠١٤). تطوير جودة التعليم بجامعة تبوك في ضوء إستراتيجيّة كايزن KAIZEN للتحسين المستمر. **مجلة كلية التربية**، ع (٥٦)، ص،ص١-٣٨، جامعة طنطا.

الشريف، ريم منصور. (٢٠١٣). **دور إدارة التطوير الإداري في تحسين الأداء الوظيفي، دراسة تطبيقية على الموظفات الإداريات في جامعة الملك عبد العزيز بجدة**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

الشمري، ذهب نايف مظهور. (٢٠٠٤). **المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس البنات الحكومية بمدينة حائل**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود.

الصعيدي، هند أحمد محمد سعيد. (٢٠١٨). نموذج مقترح لتطوير أداء قيادات إدارات التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التميز الإداري. **مجلة كلية التربية**،٣٧(١٧٨)، ص، ص ٢٢٨- ٣١٥، جامعة الأزهر،مصر.

عايش، شادي. (٢٠٠٥). **أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة على الأداء المؤسسي**.(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبابنة، مريم محمد؛ وعاشور محمد. (٢٠٢٣). إمكانية تطبيق مديري مدارس محافظة إربد لإستراتيجيّة كايزن. **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية – سلسلة العلوم الإنسانية** ٣٩(٢)، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة.

عبد العزيز، عبد العاطي. (٢٠٢١). متطلبات تطبيق إستراتيجيّة كايزن للتحسين المستمر في المدارس المتوسطة بمحافظة حفر الباطن: دراسة تحليلية لآراء عينة من المعلمين. **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢٢(٧)، ص،ص ١-٥٥، جامعة سوهاج.

عبودي، زيد. (٢٠٠٦). **إدارة الجودة الشاملة**. الأردن: كنوز المعرفة.

العجمي، فلاح سعد طامي. (٢٠٠٦). **العوامل المؤثرة في عمليّة اتخاذ القرار الإداري لدى مديري ومديرات المدارس الثانويّة في دولة الكويت من وجهة نظرهم**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة عمان العربية، الأردن.

العقباوي، عبير محمد. (٢٠١٤). **كايزن**، جدة: كنوز المعرفة.

العمري، عوض بن سعيد. (٢٠٠٢). أثر الحوافز على الإبداع الإداري في المنظمات الحكومية: مفهوم الإبداع وعناصره ومقوماته وعوائقه. **مجلة كلية الملك خالد العسكرية**، ٧١، ص، ص ٨٣-٨٧، السعودية.

فوكس، جيمس هارولد؛ وبش، تشارلز إدوارد؛ وآخرون. (١٩٨٣). **الإدارة المدرسية، مبادئها وعملياتها**. ط (٣)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

كاربنتر، جون. (٢٠٠١). **مدير المدرسة ودورة في تطوير التعليم (ترجمة أحمد عبد الله شحاتة)**، القاهرة: الناشر المترجم.

مركز الإحصاء الفلسطيني. (٢٠١٧). إحصائيات سنوية: https://www.pcbs.gov.ps شوهد بتاريخ ١٥-١٠-٢٠٢٣ الساعة الخامسة مساءً.

المنيف ، إبراهيم عبد الله. (١٩٩٨). **إستراتيجيّة الإدارة اليابانية**، (ط١) الرياض: مكتبة العبيكان.

موريرر، روبرت. (٢٠٠٦). خطوة واحدة صغيرة قد تغير مجرى حياتك: طريقة كايزن، **مجلة الابتسامة**، مكتبة جرير، السعودية.

هاشم، نهلة عبد القادر. (٢٠٠١). **"نظام مقترح للمحاسبية المدرسية في جمهورية مصر العربية. مجلة كلية التربية**، ٥(٢٥)، ص، ص ٣٣-٨٣، جامعة عين شمس، القاهرة.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠٢٢). **الكتاب الإحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢**، رام الله، فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٤). **المعايير المهنية لمدير المدرسة**، هيئة تطوير مهنة التعليم، وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله، فلسطين.

المراجع الأجنبية

Borris, S. (2006). **Total Productive Maintenance**. New York: Megraw-hill.

Caraan. H. S.,& Caraan,L.G.A (2024). **Understanding Kaizen in Basic Educational Institutions in Metro Manila, Philippines**. Review of Integrative Business and Economics Research, 13(2), 239-250. De La Salle University.

Dysko, D. (2012). GEMBA KAIZEN: Utilization Of Human Potential To Achieving Continuous Improvement Of Company, **The International Journal Of Transport & Logistics**.12(24), 1-10.

Gravin, D. (2012)**. Managing Quality through Knowledge Management, the** Free Press, N. Y.

Imai, M. (1986). **Kaizen: The Key to Japan's Competitive Success**, McGraw Hill, New York, USA.

Imai, M. (2012). **Gemba Kaizen: A Commonsense Approach to A Continuous Improvement Strategy**, Second Edition, Megraw Hill, New York.

7 (1), 10-18.

Kregel, I. (2017). **Applying Kaizen to University Teaching Through Weekly Course Evaluation**. 4th international conference on love six sigma for higher education

Lubica, K. (2012). **The Development of Models and Methods KAIZEN.**Technical University of Kosice.

.The Quality Improvement, Library: Martin, D. (1993). **Towards Kaizen Management**, 14-4, 4-12, https://doi. org/10. 1108/01435129310038712.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Prošić, S. (2011). Kaizen Management Philosophy**, I International Symposium Engineering Management and Competitiveness**, Serbia.

Rokman, T. (2017). Improving Managerial Performance through. Participation Role of Budget Preparation: A Theoretical and Empirical Overviews**. Journal of Economics and Finance**,8(11).

Senol, H. (2019**). Professional Development Of Educational Leaders, Retrieved** Feb 10, 2024. Available at: http//Creative, Commons.Org /Licenses /by /3.0. B d.

Skaggs, T. (2003**). Essential in the Lean Manufacturing Structure is the 5S-Philosophy, the 55 Philosophy to Improve the Work Place**, London. .

Supriyanto, A, Rochmawati & Benty, D. (2019**). Kaizen: Quality Improvement Innovation Higher Education in the Industrials Revolution 4. 0. Advances in Social Scienc**e, Education and Humanities Research, Vol. 381, 108-113.

Yerkes, David, And Others. (1989)**. Webster's Encyclopedi Unabridged Dictionary of the English Language**, New York Gramercy Books.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المكتبة المدرسية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين

The school library and its role in developing language skills among primary school students in Palestine

إعداد

رنا حميدان عبد العزيز الجعبة

Rana Hamedan Juba

جامعة القدس

د. إبراهيم عرمان

Ibrahim Mohammad Abdel Rahman Arman

جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2025.418593

استلام البحث : ١٠ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٠ / ٣ / ٢٠٢٥

الجعبة، رنا حميدان عبد العزيز وعرمان، إبراهيم (٢٠٢٥). المكتبة المدرسية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ١٩١ – ٢١٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

المكتبة المدرسية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى المكتبة المدرسية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين، اقتصرت عينة الدراسة على ثماني طالبات من المرحلة الأساسية تم اختيارها قصديا، استخدمت الباحثة المنهج النوعي التحليلي، وقد تم إعداد أداة الدراسة المتمثلة بالمقابلة شبه المقننة، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج الآتية: للمكتبة أثر إيجابي فعّال في تطوير وتنمية الكتابة الإبداعية واكتشاف المواهب وتنميتها، كذلك لها دور فعال في تنمية الثروة اللغوية لدى الطالبات، وتحسين مهارة التحدث بطلاقة، والتعبير الشفوي، وتحسين مهارة الاستماع والفهم والاستيعاب، وتنمية مهارة الاتصال والتواصل، وتكوين الخبرات الشخصية، والمعلومات الثقافية، كما أظهرت النتائج بعض التحديات التي واجهتها أمينة المكتبة وهي: التوجه للتعلم الإلكتروني معظم أيام الأسبوع بسبب الحرب على غزة، وعدم وجود حصص مكتبية معتمدة وتفريغ كاف لممارسة الأنشطة المكتبية، وقد أوصت الدراسة تخصيص دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية في توظيف المكتبة المدرسية في تنمية الثروة اللغوية، والكتابة الابداعية والاستماع والتحدث، وتشجيع المعلمين في استخدام المكتبة ومصادرها، وتخصيص وزارة التربية والتعليم حصة مكتبية معتمدة في البرنامج الدراسي لجميع المراحل التعليمية.

الكلمات المفتاحية: المكتبة المدرسية، المهارات اللغوية، المرحلة الأساسية.

Abstract:

The study aimed to identify the school library and its role in developing the language skills of primary school students in Palestine. The study sample was limited to eight primary school students who were intentionally selected. The researcher used the qualitative analytical approach. The study tool was prepared, which was a semi-structured interview. After analyzing the data, the following results were shown: The library has an effective positive impact in developing and enhancing creative writing and discovering and developing talents. It also has an effective role in developing the linguistic wealth of students, improving the skill of speaking fluently, oral expression, improving the skill of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

listening, understanding and comprehension, developing the skill of communication and communication, forming personal experiences and cultural information. The results also showed some of the challenges faced by the librarian, which are: the tendency to e-learning most days of the week due to the war on Gaza, and the lack of approved library classes and sufficient time to practice library activities. The study recommended allocating training courses for primary school teachers in employing the school library in developing linguistic wealth, creative writing, listening and speaking, encouraging teachers to use the library and its resources, and allocating an approved library class in the curriculum for all educational stages by the Ministry of Education.

Keywords: school library, language skills, basic stage.

المقدمة:

نظرا للتقدم والتطور المعرفي الذي يشهده عصرنا، وتزايد المعرفة الإنسانية وتضاعفها، لا زالت المكتبة من أهم وسائل الاتصال ونقل المعلومات، وإحدى الأسس الهامة التي ساهمت في رقي المجتمعات وتقدمها، وحفظ ثقافات الأمم عبر مختلف العصور، ومن أهم أنواع المكتبات، المكتبات المدرسية كونها تمثل الشريان النابض في المؤسسات التربوية، فقد أصبحت المكتبات المدرسية عنصرا مهما في العملية التعليمية وجزءا من البرنامج الدراسي والمنهج التعليمي، فتعتبر من أهم المرافق الحيوية في المؤسسات التربوية، نظرا للدور الهام الذي تلعبه في تكوين شخصية المتعلم وترقية أداء المعلم، فهي الفضاء الواسع الذي يساعد المتعلم على تكوين نفسه وتنمية قدراته؛ كونها الوعاء الذي تجمع فيه مختلف المصادر المعرفية بشتى أنواعها (مرسي، ٢٠١٣).

وتعد المكتبات المدرسية من أوائل المكتبات التي يحتك بها المتعلم في حياته، وترتبط علاقته وتتحدد بأنواع المكتبات الأخرى انطلاقا من علاقته بالمكتبة المدرسية، ففيها يتم أول اتصال بينه وبين مصادر المعرفة، ومنها يتم تعلم مختلف المهارات التي من شأنه أن تسهم في تسهيل تعامله مع المكتبات الأخرى، فقد أصبحت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أمرا ضروريا وحدثا مهما في العلمية التعليمية، وفي تحقيق أهداف التربية والتعليم (الحريري، ٢٠١١).

لقد تم التركيز في هذه الدراسة على المكتبة المدرسية وخصائصها في المرحلة الأساسية كونها مرحلة تأسيسية ومهمة، وسأسلط الضوء أكثر على الحصيلة اللغوية ودور المكتبة المدرسية في إثرائها، كونها في هذه المرحلة تحتاج نشاطا أكبر لتثري المهارات اللغوية، لأن هذه المرحلة مرحلة مهمة ومؤثرة في مكتسبات المتعلم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل الظروف الاستثنائية التي تمر بها فلسطين لهذا العام بسبب الأوضاع الأمنية السائدة في قطاع غزة والضفة الغربية، وإجراءات الطوارئ التي اتبعت من قبل وزارة التربية والتعليم، والتوجه للتعليم عن البعد بدأ الطلبة في الابتعاد عن المكتبة المدرسية، وانخفض معدل التردد عليها بصورة تنذر بتقلص دورها الهام في التعليم، حيث تمثل المكتبات المدرسية أهمية قصوى في تنمية الثروة اللغوية والثقافية والفكرية لدى الطالبات، من خلال البرامج والأنشطة التي تقدمها لهن، فتعمل على غرس وتنمية حب القراءة والتوجيه القرائي بما يسهم في إكسابهن مهارات القراءة وتحليل الأفكار والمفاهيم وتنمية ثروة لغوية كثيرة، بالإضافة إلى تنمية مهارات التعلم الذاتي، وانطلاقا من عمل الباحثة في تدريس اللغة العربية وكونها أمينة مكتبة، أدركت أهمية المكتبة المدرسية واستغلالها في تحسين مهارة القراءة لدى الطالبات، وطرح الأفكار الجديدة حول موضوع القراءة والتعبير عنها بلغة سليمة، والتشجيع على تلخيص النصوص الأدبية المقروءة من أجل فهمها واستيعابها، حيث تعد الزيارات المكتبية ذات أهمية قصوى في تعزيز مهارات اللغة العربية لدى الطالبات خاصة القراءة والكتابة، والتعبير الشفوي والكتابي، ومن هنا تسعى الباحثة إلى التعرف على دور المكتبة المدرسية في تنمية المهارات اللغوية، ويمكن تجسيد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما دور المكتبة المدرسية في تنمية المهارات اللغوية وسبل تطويرها لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين؟**

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مدى انعكاس دور المكتبة المدرسية في تنمية الثروة اللغوية؟
٢- كيف تسهم المكتبة في تحسين مهارات الاتصال والتواصل؟
٣- كيف تسهم المكتبة المدرسية في تنمية التعلم الذاتي وتكوين الخبرات؟
٤- ما التحديات التي واجهت أمينة المكتبة؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

تناولت الدراسة الأهمية النظرية للمكتبة ومكانتها في تزويد الطالبات بالمعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات اللازمة لهن، وقد تساعد المعلمين في تعريفهم دور المكتبة المدرسية في تنمية الطالبات المهارات اللغوية، وتقديم أنشطة مقترحة لتحسين مهارات القراءة، أما بالنسبة للأهمية التطبيقية فهي قد تساعد المختصين التربويين بتوظيف المكتبة المدرسية في تنمية المهارات اللغوية وجعلها من الأولويات في عملية التوجيه للمعلمين، ومساعدتهم على تطوير استخدام المكتبة المدرسية لتحسين المهارات اللغوية، وتكوين المعرفة الثقافية والتعلم الذاتي لدى الطالبات، وأما أهميتها البحثية فمن المتوقع أن تفتح الدراسة الحالية الباب أمام الباحثين للقيام بدراسات مماثلة.

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور المكتبة في تحسين المهارات اللغوية، ومهارات الاتصال والتواصل وتنمية التعلم الذاتي، وتكوين الخبرات الشخصية لدى طالبات المرحلة الأساسية.

مصطلحات الدراسة:

المكتبة المدرسية: المكتبة هي مكان يقام داخل المبنى المدرسي وتمول سنويا من حصيلة رسوم المكتبة، وهي تمثل المرفق الحيوي الهام بالمدرسة الذي يعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لها، عن طريق توفير مصادر المعلومات المتنوعة من المطبوعة كالكتب والمراجع، ومصادر مسموعة ومرئية الأفلام إلى جانب الأجهزة اللازمة لاستخدامها، ويقوم الأخصائيون بتنظيمها لتيسير تداولها للتلاميذ والمدرسين على اختلاف تخصصاتهم (عليان، ٢٠١٠: ٣٠).

المهارات اللغوية: المهارات اللغوية هي إحكام النطق والخط والفهم والإتقان والتمرس والتداول للغة كتابة وقراءة واستماعا وتحاورا ونطقا وصوتا ومعجما وصرفا ونحوا ودلالة وأسلوبا بحيث إذا أتقن الممارس للغة هذه المستويات بنية وتركيبا ودلالة وأسلوبا على الجهة الإحكام سمي ماهرا باللغة وانتقلت في حقه من ثقافة نظرية إلى مهارات تداولية وآليات تطبيقية فيها روحه ووجدانه وبصمته الخاصة من حيث طرائق التعبير والتحرير والتفكير والإبداع (المولي وحسن، ٢٠١٤: ٢٠).

المرحلة الأساسية: الأساسية الدنيا للصفوف (١–٤)، أطلق مصطلح (التعليم الأساسي) على نظم تعليمية بديلة غير تقليدية تضم سنوات المرحلتين الابتدائية والإعدادية، وفق أسلوب مصمم خصيصاً ليلائم ظروف المنطقة التي يطبق بها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وحسب ظروف كل إقليم أو كل دولة تتبنى هذا النمط من أنماط التعليم، ويعد التعليم في هذه المرحلة قاعدة أساسية للتعليم والبناء والتنمية لضمان التنشئة الشاملة المتوازنة عقلياً وانفعالياً وجسدياً وتمكين الأطفال من اتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية والحساب وتوظيفها في الحياة اليومية، وتعزيز القيم الوطنية والفكرية لديهم، وتعميق الحس البيئي عندهم، ورعاية صحة الطفل البدنية (عطية، ٢٠٠٩ : ٣٣).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على دور المكتبة المدرسية في تنمية المهارات اللغوية لدى طالبات المرحلة الأساسية في فلسطين.

الحدود البشرية: اقتصرت على طالبات مدرسة المنشر الأساسية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤.

الحدود المكانية: اقتصرت على مدرسة المنشر الأساسية للبنات في مدينة الخليل.

الإطار النظري للدراسة:

أولا: تحديد مفاهيم المكتبة المدرسية

تعريف المكتبة المدرسية:

المكتبة هي مكان يقام داخل المبنى المدرسي وتمول سنويا من حصيلة رسوم المكتبة، وهي تمثل المرفق الحيوي الهام بالمدرسة الذي يعمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لها، عن طريق توفير مصادر المعلومات المتنوعة من المطبوعة كالكتب، والمراجع، ومصادر مسموعة، ومرئية الأفلام إلى جانب الأجهزة اللازمة لاستخدامها، ويقوم الأخصائيون بتنظيمها لتيسير تداولها (سعيد، ٢٠٢٠).

فالمكتبة المدرسية تحتوي على مصادر المعلومات المختلفة، يشرف عليها متخصص في المكتبات يلجأ إليها المتعلم للحصول على المعلومات التي يحتاجها بهدف تثقيف نفسه وإثراء حصيلته اللغوية ولتعليم نفسه، فهي إذا المركز الفكري للمدرسة الذي يجب أن يتردد عليه كل شخص في المدرسة من أجل المعرفة والحصول على المعلومات (أبو بكر،٢٠١٨).

وظائف المكتبة المدرسية:

– توفير المصادر التعليمية: حيث أنه أن لم تتوفر المصادر التعليمية باختلاف أشكالها بحيث لا يمكنها النهوض ببقية الوظائف الأخرى، وتفشل في تحقيق أهدافها.

– دعم المناهج الدراسية: إن الاتجاهات الحديثة غيرت المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي، واستحدثت أساليب مطورة، لم تعد تقتصر على المواد الدراسية فقط بل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شملت الأنشطة المختلفة التي تسهم في تنمية شخصية المتعلم من كافة الجوانب (مركز التطوير المكتبي، ٢٠١١).

– تدعيم الأنشطة التربوية: وذلك باعتبارها مجالا خصبا لتنمية ميول المتعلمين الفردية والجماعية وصقل مواهبهم الشخصية، وتساعدهم على نمو قدراتهم وميولهم وتكسبهم خبرات ومهارات جديدة (Church,2008).

– التربية المكتبية: يتم من خلالها إكساب المتعلم مهارات التعامل الصحيح مع الكتاب وما يتضمنه من معلومات وكيفية الحصول عليها، حيث تسهم في تكوين شخصية المتعلم وبنائه المعرفي والوجداني وتنميته المهارات المكتبية بغرض التعلم الذاتي (Nkhangweni ،٢٠٠٨).

– تنمية عادة القراءة: هي من أهم وسائل كسب المعرفة الثقافية، على الرغم من تطور وسائل الاتصال الحديثة، إلا أن القراءة ستظل عماد العلم.

– الإرشاد القرائي: من خلال أمين المكتبة يتم توجيه الطلبة إلى القراءات التي تنمي مواهبهم وقدراتهم المعرفية، وعليه يجب الاهتمام بهذا الجانب وتوفير كل الشروط الملائمة للقراءة الجيدة للطلبة مع الأخذ بعين الاعتبار رغباتهم وميولهم القرائية (Maurya, 2016).

– تنمية مهارات وقدرات المعلمين: المعلم هو الركيزة الأساسية لتطوير التعليم ورفع كفاءته، فهي بمستواه الثقافي والفكري، فالمعلم هو من ينقل إلى تلاميذه العلم والمعرفة من خلال توفير المصادر التربوية على اختلاف مجالاتها وأشكالها (الميلادي،٢٠٠٧).

أهم وظائف المكتبة المدرسية كما في الشكل الآتي:



ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية المكتبة المدرسية:

– إن للمكتبة المدرسية أهمية كبيرة في التحصيل الدراسي والتكوين العلمي والثقافي للمتعلمين، حيث تحقق رسالتها في المجتمع المدرسي وتحدث أثرها الفعال في جميع المجالات، فهي توفر المصادر التعليمية بمختلف مجالاتها وأشكالها، وتعمل على غرس القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين، كذلك توسع مداركهم وتشجعهم على البحث والاستقصاء والتفكير الناقد وتنمي مهاراتهم في القراءة والكتابة. (Libraries and student achievement, the importance of school libraries for improving student test scores, 2004).

– بالإضافة أنها تقوم بإثراء خبرات المتعلمين وتنمية قدراتهم الاجتماعية والخلقية من خلال القراءة والمطالعة، وتعودهم على حسن استخدام أوقات فراغهم. إذا يمكن القول إن المكتبة المدرسية هي من أهم الوسائل التي يستعين بها النظام التعليمي للتغلب على كثير من الصعوبات التي تواجه سير العملية التعليمية (إبراهيم وراشد، ٢٠١٤).

الأنشطة التي تقدمها المكتبة المدرسية:

- تنشيط الإعارة وذلك بزيادة الوقت المتاح للمتعلمين، وتشكيل لجنة مكتبية، وعقد اجتماعات دورية، وإعداد جدول أعمال لكل جلسة.
- إعداد معارض عاملة للأنشطة التعليمية والثقافية والتربوية.
- تنسيق أنشطة إذاعية وصحافية بحيث تتميز بالتنوع والابتكار وعادة ما يسند إلى أمين المكتبة الإشراف على المواد الإذاعية (Ari, 2017).
- المحاضرات والندوات التي تثقف المتعلمين وتسهم في تعبير الكثير من الأشخاص والمجتمعات، حيث يتجمع فيها مجموعة من الخبراء لنقل وجهات نظرهم وآرائهم العلمية.
- إعداد مسابقات متنوعة كالقراءة الحرة التي تعتمد على القراءة والتلخيص ومسابقات البحوث والكتابات الإبداعية (Hafijull, 2021).

ثانيا: المهارات اللغوية:

١- **تعريف المهارة:** المهارة أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم، فهي استعداد خاص يتكون عند الإنسان نتيجة تدريبات متكررة ومتدرجة ومتصلة (شحاته، ٢٠٠٣). وفي موضع آخر: المهارة هي القيام بعمل معين بدقة وسهولة واتقان وسرعة، فهي أداء يؤديه الفرد في موقف معين يتسم بالإتقان بالجهد المبذول والوقت اللازم سواء أكان ذلك الأداء عقليا أم اجتماعيا أم حركيا (الخويسكي، ٢٠٠٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- **مهارة القراءة:** هي عملية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية ومعاني هذه الرموز. فهي عملية عقلية وعضوية، وانفعالية، يتم من خلالها ترجمة الرموز المكتوبة بقصد التعرف عليها ونطقها (إبراهيم، ٢٠١٠).

أنواع القراءة: القراءة الصامتة، وقراءة الاستماع، والقراءة الجهرية (الغول، ٢٠٠٦).

أهداف مهارة القراءة:

– الارتقاء بمستوى التعبير عن الأفكار فهي تثري حصيلة القارئ اللغوية، وتمكنه من التعبير عما يجول بخاطره.

– جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى، من خلال توسيع خبرات التلاميذ عن طريق القراءة الواسعة في المجالات المتعددة.

– كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة والاستقلال بالقراءة والقدرة على تحصيل المعاني، والاستمرار في تنمية قدرات ومهارات التلاميذ مثل السرعة في النظر والاستبصار في القراءتين الصامتة والجهرية.

– تدريب التلاميذ على مهارة الكشف في بعض المعاجم اللغوية التي تفي بحاجاتهم وتمدهم بالثروة اللغوية اللازمة (صوفان، ٢٠٠٩).

المكتبة المدرسية وعلاقتها بالقراءة: يعد الكتاب المادة الأولية للعملية التعليمية وذلك لما لقراءة الكتب من تأثير على التلاميذ في زيادة تحصيلهم العلمي وإثراء مهاراتهم اللغوية، فالمكتبة المدرسية إذا تقوم أساسا لخدمة التلميذ (القارئ) بكل أنشطتها وخدماتها، وتعلمه مهارات التعلم الذاتي والتفكير العلمي، فالمكتبة المدرسية إذا لها دور فعال ومؤثر في التشجيع على القراءة، وتنمية القدرة على التعلم من الكتب بلا مدرس (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩).

٣- **التعبير الشفوي ومهارة القراءة:** هو عبارة عن الكلام المنطوق الذي يعبر به الفرد عما في ذاته من أفكار وآراء ومشاعر وهواجس حول موضوع ما دون أن يكون قد كتبها، فهو أداة الإنسان للتواصل مع غيره، ويهدف إلى تعويد التلاميذ على إجادة النطق وطلاقة اللسان على تنمية الثقة في النفس والتعبير عما يدور في ذهنهم (الصويركي، ٢٠١٤). ويمكن القول إن الكلام والتعبير يرتبطان بالقراءة أشد ارتباط، باعتبارهما المادة الأساسية التي تغذي القراءة، وبينمها هدف مشترك وهو تمكين المتعلم على التواصل والتفاهم وايصال رسالته في أبلغ صورها، وبهذا يتدرب المتعلم على استخدام لغته الطبيعية في حياته الواقعية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبالتالي تمكنه من التعبير عما يريد مستقيا الأفكار مما قراه في المكتبة (عبد عون، ٢٠١٣).

٤- **مهارة الكتابة والتعبير الكتابي**: الكتابة هي عملية ترتيب للرموز الخطية، وفق نظام معين، ووضعها في جمل أو فقرات، مع الإلمام بما اصطلح عليه من تقاليد الكتابة، كما أنها تتطلب جهدا عقليا لتنظيم هذه الجمل، وربطها بطرق معينة، وترتيب الأفكار والمعلومات والترقيم. فهي إذا تحويل الملفوظ إلى رموز وتدوينها، أي كتابة ما يقال مع مراعاة القواعد النحوية الخاصة بتنظيم المكتوبة (الديلمي، ٢٠٠٩). والتعبير الكتابي هو وسيلة اتصال الفرد بغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية، ووسيلته الكلمة المكتوبة أو المحررة بأساليب جميلة مناسبة، والدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وربط بعضها ببعض (زاير وعايز، ٢٠١٤).

المكتبة المدرسية وعلاقتها بالكتابة: إن المكتبة ليست مكان لجمع الكتب فقط، بل هي إحدى الوسائل التعليمية التي تساعد التلميذ للحصول على المعلومات والحقائق لتنمية وتحقيق عدة مهارات لغوية أبرزها الكتابة، فالمكتبة المدرسية تسهم في تنمية قدرة التلميذ على الكتابة وعلى إثراء ثروته اللغوية واللفظية، وتمكنه من إتقان مهارة التعبير المبني على التفكير وحسن اختيار اللفظ، نستنتج من خلال ذلك أن للمكتبة المدرسية دور كبير وفعال، يكمن في تدريب التلاميذ على سلامة التعبير مع اتقان الكتابة وجودة الخط، كون الكتابة من عمليات التعليم، فلا بد من اتقانها والتمكن منها (زايروعايز، ٢٠١٤).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة مرعي (٢٠٢٢) التعرف إلى دور المكتبات في زيادة الثقافة المجتمعية، وذكرت الدراسة أن المكتبات هي أماكن للمعلومات، بمجرد أن تفترض الأغلبية أنها مكتبة فإنها تحمل الكتب، وتتخذ هذه الكتب الحديثة أشكالاً مختلفة تماما، مثل الكتب الإلكترونية والكتب الصوتية. تعد المكتبات، عبر الكتب البسيطة، أماكن للبيانات، وتلعب دورًا أساسيًا في المجتمع، باعتبارها بوابات للمعلومات والثقافة. توفر الموارد والخدمات التي توفرها فرصا للتعلم، ودعم الإنجاز، والتعليم، وتسهيل الأفكار والآراء الجديدة التي تعتبر مركزية لمجتمع أصلي ومبتكر. بالإضافة إلى ذلك، فهي تسهل الضمان المرتبط بالسجلات الأصلية للبيانات التي أنشأتها وتراكماتها الأجيال السابقة. في عالم متجاوز بدون مكتبات، قد يكون من المزعج تطوير التحليل والمعلومات البشرية أو الحفاظ على المعلومات المضافة في العالم والتراث للأجيال القادمة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: تشجيع القراءة في جميع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراحل الأساسية بعقد حلقات قراءة جماعية ونوادي قراء وبرامج القراءة الصيفية للأطفال والأسرة. كذلك إيداع مجموعات من الكتب والمواد التعليمية في دور الحضانة وفصول تعليم الكبار ومراكز محو أمية الأسرة، وعمل اشتراكات خاصة للمدرسين تتيح لهم استعارة مجموعات كبيرة من الكتب وأوعية المعلومات لاستخدامها للتدريس في الفصول. وإعداد برامج وأنشطة خاصة لأولياء الأمور تمكنهم من مباشرة ابنائهم في دراستهم.

هدفت دراسة بهية ونصيرة (٢٠٢١) إلى التعرف على دور المكتبة المدرسية في تشجيع التلاميذ على المطالعة ما بين الواقع والمأمول، تحدثت الدراسة عن أهمية المكتبة في التحصيل الدراسي وفي التكوين العلمي والثقافي للتلاميذ، وهدفت الدراسة إلى معرفة دور المكتبة المدرسية في تشجيع التلاميذ على المطالعة، وتكونت عينة الدراسة من ٥٦٠ تلميذ في السنة الثانية في مدينة البليدة في الجزائر، وبعد الحصول على البيانات أخضعت إلى التحليل الإحصائي وتبين من خلال الدراسة أنه بدل أن تكون هذه المكتبات الإشعاع الفكري الثقافي للتلميذ، وبدل أن تكون هي القلب النابض الذي يغذي العملية التربوية. إلا أن مكتباتنا المدرسية تعاني من مشكلات كثيرة تمنعها من القيام حتى بالحد الأدنى من واجباتها، وتمنعها من دعم المطالعة لدى التلاميذ.

هدفت دراسة سعيد (٢٠٢٠) إلى التعرف على الميول القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية ودور المكتبة المدرسية في تنميتها وتحفيزهم على القراءة، وهي دراسة ميدانية على طلاب إدارة قنا التعليمية بمحافظة قنا، وتمثل الهدف الأساسي من الدراسة في الكشف عن المجالات والموضوعات التي يميل طلاب المرحلة الثانوية إلى قراءتها بحرية وشغف (دون مدارس ذوي الإعاقة السمعية والبصرية) ودور المكتبة في تنميتها. ويرتبط بالهدف السابق هدف آخر، هو الوقوف على ما إذا كانت ثمة فروق ذات دلالة في الميول القرائية بين طلاب التعليم العام وطلاب التعليم الفني ذات المرحلة. وقد أجريت الدراسة فعليا على ٨٠ طالب وطالبة بإدارة قنا التعليمية بمحافظة قنا خلال نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩\٢٠٢٠. واعتمد الباحث المنهج الميداني المسحي، وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة في الميول بين طلاب التعليم العام والفني وكذلك وجود تأثير عليها باختلاف الجنس، ولهذا أوصت الدراسة بمراعاة تلبية الميول القرائية وتحفيزهم بما يتناسب مع تلك المتغيرات.

هدفت دراسة جودي (٢٠١٨) إلى التعرف على دور المكتبة المدرسية ودورها في تنمية الميول القرائية للتلميذ، وذكرت أن المكتبة مكان هام في المدرسة التي يتعلم فيها الطفل المهارات اللغوية والعادات الحسنة في التعليم كالقراءة والكتابة، وهي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مكملة للعمل التربوي والتعليمي الذي تقوم به المدرسة، وكلما كان الاهتمام به كبيرا كانت النتائج إيجابية سواء للطفل أو للمدرسة، وفي هذا المقال نسلط الضوء على دور وأهمية هذه المكتبة، وانواعها وأهدافها في الجزائر.

هدفت دراسة دكاك (٢٠١٢) إلى معرفة حجم ظاهرة المطالعة عند تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي، وزيارة المكتبة المدرسية من قبل هؤلاء التلاميذ. وفي هذا الإطار تم التعرف على العوامل المؤثرة في حجم هذه الظاهرة. بدءا من الظروف الأسرية للتلميذ كعمل الأبوين وتعليمهما وتشجيعهما. ثم أثر المدرسة فيها كمساهمة المعلم أو المرشد أو أمين المكتبة أو إدارة المدرسة في التشجيع على المطالعة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: التأثير الواضح لعمل الأبوين، وخاصة الأم، وتعليمهما في تعزيز المطالعة عند الأبناء، والتأثير الواضح لأمين المكتبة ومعلم اللغة العربية في تعزيز المطالعة، لارتباط دوريهما بالكتاب والقصة، وحاجة التلاميذ إليهما.

هدفت دراسة أحمد، وحسون (٢٠١٠) على الاطلاع والتعرف على دراسة واقع المكتبات المدرسية وتشخيص احتياجاتها وسبل تطويرها، ودراسة الصعوبات التي تعترض أمين المكتبة والطالب ووضع مقترحات وتوصيات لتطوير المكتبات. وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: إن عدد المدارس التي بها مكتبات بلغت ٩٣ مدرسة من أصل ٢١٩ مدرسة، وأن أكثر المكتبات هي عبارة عن خزانات توضع فيها الكتب، كما أن هذه المكتبات تفتقر إلى أمناء المكتبة وأغلب العاملين هم المعلمين غير مؤهلين. أما نوعية هذه المكتبات فأكثرها على شكل غرفة كما ان أكثر المسؤولين عنها هم من المدرسين غير المؤهلين. وأشارت النتائج أن هناك صعوبات ومشاكل تعترض عمل أمين المكتبة، مثل (عدم صرف مخصصات خاصة لأمين المكتبة)، (عدم وجود الأثاث المكتبي الملائم)، ومن ثم (انعدام وسائل المكتبة الحديثة)، بالإضافة إلى افتقار المكتبة إلى المواد المكتبية الحديثة والمناسبة للطلبة.

هدفت دراسة الدواف (٢٠٠٩) إلى التعرف على كل ما يتعلق بمكتبات الأطفال في محافظة عدن، وذلك من خلال دراسة الوضع الحالي ومجمل المشاكل التي تواجههم، وذلك من خلال التعرف على البرامج والأنشطة الفعلية والخدمات التي تقدمها المكتبة للأطفال ومدى استخدام التقنيات الحديثة، والتعاون بين هذه المكتبات، والتعرف على المجموعة المكتبية وأثاث المكتبات، ووضع العاملين في هذه المكتبات، وذلك من خلال المسح الميداني لمكتبات الأطفال بمحافظة عدن بالجمهورية اليمنية. وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أبرزها: جميع المكتبات تقدم خدمات لأطفال المدارس، يوجد تفاوت كبير في تقديم المكتبات لخدماتها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأنشطتها فأغلب المكتبات تقدم خدمات القراءة وإعارة الكتب والرسوم، وتقدم خدمات تعاونية نوعا مع بقية المدارس من خلال الإعارة بين المكتبات، قلة التعاون بين مكتبات الأطفال فيما بينها، افتقار المكتبات إلى القصص الحديثة. ومن توصيات الدراسة: ضرورة وجود دار نشر خاصة بثقافة الطفل وأدبهم، وتشجيع التأليف والنشر من خلال دعم المؤلفين اليمنيين، إنشاء شبكة معلومات بين مكتبات الاطفال والمكتبات ذات العلاقة، ضرورة تزويد المكتبات بالمجموعات الحديثة من الكتب والقصص والاجهزة والوسائل التعليمية.

هدفت دراسة تأثيرات المدرسة المكتبية Impact of school libraries (٢٠٠٩) إلى تحديد احتياجات الحصول على مصادر المكتبة: الأستاذ وعامل المكتبة مكملان لبعضهما بعضا فهما وحدة واحدة، المكتبة تزود التلاميذ بالتطوير الاحترافي إلى الكلية. تعتمد المكتبة خطوات معينة لتطويرها. دور الأستاذ في المكتبة هو عنصر أساسي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: إن التلاميذ يكونون أكثر نجاحا عندما تؤدي المكتبات دورا فاعلا، فضلا عن دور الأساتذة والمديرين. قام بهذه الدراسة معهد IDAHO في واشنطن حيث بحثت الدراسة في تأثير المكتبة المدرسية في المدرسين والإدارة، وتأثيرها في نجاح التلاميذ.

هدفت دراسة أوبيرج Oberg (٢٠٠٧) التعرف إلى العمل اليومي الذي يقوم به أمين المكتبة (Today's School Library Media specialist Leader) سواء كان ذلك في المدارس الأساسية أو المتوسطة أو الثانوية، والخبرات التي يتمتعون بها، وللعديد من هؤلاء الأمناء يعتبر الصف المدرسي مصدرا لهذه الخبرات والتي يتم تطبيقها في الصفوف المدرسية. إذ خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: التعاون المشترك ما بين مدير المدرسة وامين المكتبة وتبادل المسؤوليات يحقق فعالية أكبر في عمل المكتبة المدرسية. أهمية أمين المكتبة في المساهمة بشكل فعال في تطوير المناهج الدراسية وإصلاحها. يمكن استعراض المهارات المكتبية يوميا من خلال التفاعل ما بين الإدارة والمعلمين والطلبة والمجتمع المحلي.

هدفت دراسة Kith Curry lance (٢٠٠٤) التعرف إلى دور المكتبات وتحصيل الطلاب، وأهمية المكتبات المدرسية لتحسين مهارات التلاميذ في الاختبارات وتطويرها. Libraries and student achievement the (importance of school libraries for improving student test) scores ولقد أجريت الدراسة على مدرستين ابتدائيتين من خلال دراسة مقارنة، وتبين نسبة ٨٨% من نتائج الطلاب الدراسية تحسنت مقارنة بالمعايير المعروفة والمسماة بـ CSAB برنامج تقييم الطلاب في كولورادو. وتبين من خلال نتائج امتحانات الطلاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في المدارس التي يوجد فيها مكتبات متنوعة أنها أفضل من نتائج امتحانات الطلاب في المدارس التي توجد فيها مكتبات عادية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ أن هناك اهتماماً جاداً بالدراسات، العربية والأجنبية، التي تناولت المكتبات المدرسية، وذلك لأهمية المكتبة في حياة الطلبة، ودورها في تثقيفه وتنشئته وبناء شخصيته. حيث اتفقت دراسة البحث الحالية مع دراسة بهية ونصيرة (٢٠٢١) إلى التعرف على دور المكتبة المدرسية في تشجيع التلاميذ على المطالعة، كذلك اتفقت مع دراسة جودي (٢٠١٨) إلى التعرف على دور المكتبة المدرسية ودورها في تنمية الميول القرائية للتلميذ، وقد اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد، وحسون (٢٠١٠) على الاطلاع والتعرف على دراسة واقع المكتبات المدرسية وتشخيص احتياجاتها وسبل تطويرها.

أداة الدراسة:

تعد أدوات جمع البيانات من المراحل الأساسية في البحث الميداني، وذلك من أجل الحصول على المعلومات ونتائج مرضية ودقيقة في آن واحد، ومن أهم الأدوات التي تم الاستعانة بها في الدراسة **المقابلة شبه المقننة:** وهي عبارة عن حوار حقائق أو مواقف محددة، يحتاج الباحث للتوصل إليها والحصول عليها، أو مناقشة، تكون بين الباحث من جهة، وشخص أو أشخاص من جهة أخرى، وذلك بغرض التوصل إلى معلومات تكشف حقائق أو مواقف محددة، يحتاج الباحث للتوصل إليها والحصول عليها. فالمقابلة إما هي مواجهة وحوار بين الباحث وشخص آخر وجها لوجه، أو عبر وسائل التواصل وهذه مقابلة غير مباشرة (المحمودي، ٢٠١٩).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج النوعي التحليلي الذي يدرس الظواهر في سياقها الطبيعي وكونه الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة، من خلال جمع ومعالجة البيانات النوعية، وتحليل موضوعي لنتيجة مقابلات الطالبات باستخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA-2022) (Maximum Qualitative Data Analysis) وطريقة النظرية المجذرة (Grounded Theory Method) التي أنشأها كل من (Glazer & Strauss) عام ١٩٦٧ نظراً لملاءمتها لأهداف الدراسة للإجابة عن التساؤلات النوعية من خلال قراءة البيانات الناتجة عن مقابلات المجموعات البؤرية من الطالبات لفهم مضمونها وتركيبها، وما ترمي إليه قبل البدء بعملية الترميز، ووضع اسم أو عنوان لكل جزء من البيانات المهمة (الترميز)، سواء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كان الجزء كلمة أو جملة أو فقرة أو نص، حيث إن الترميز واستخراج الرموز يعتبر عملية مستمرة للوصول لمرحلة التشبع في البيانات.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الأساسية، للعام الدراسي ٢٠٢٣\٢٠٢٤.

المشاركون: تكون المشاركون من عينة قصدية اشتملت على ثماني طالبات من مدرسة المنشر الأساسية للبنات.

أداة الدراسة: استخدمت الباحثة أسئلة نوعية من خلال المقابلة شبه المقننة لعينة من طالبات المرحلة الأساسية، حيث تم الاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة، وقد تكونت الأداة من ثلاثة أسئلة.

صدق الأداة: تم عرض أسئلة المقابلة على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم أربعة محكمين متخصصين في العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية.

طرائق جمع البيانات

تم استخدام أداة المقابلة التي وصفها كريسويل، وبوث Creswell, & (Poth,2019:189) في البحث النوعي بأنها: "محاولة لفهم العالم من خلال وجهة نظر الأفراد وتوضيح معنى تجربتهم والكشف عن العالم الذي يعيشون فيه"، وبالتحديد تم القيام بإجراء مقابلات شبه منظمة مع ثمانية طالبات من صديقات المكتبة".

فهي عبارة عن "تبادل الحوار بين اثنين أو أكثر من المستجيبين وجها لوجه أو بطرائق أخرى" بحيث يقوم الباحث بتهيئة عد د من الأسئلة الرئيسية الشاملة وذات الصلة بأهداف البحث وقد يضطر إلى تبديلها وتعديلها أو إعادة صياغتها لتتناسب مع الموقف والمشاركين، لمحاولة الحصول على إجابات أكثر عمقا وتفصيلا، للسعي من خلالها ل لاستماع إلى وجهات نظر المشاركين تجاه دروس خطة حل المسألة وخبراتهم وتجاربهم في تقديمها.

الطريقة والإجراءات:

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- تحديد المشكلة وصياغتها على شكل سؤال رئيس، وتحديد تساؤلات الدراسة النوعية.
- التحقق من صدق الأداة والتحقق من موثوقيتها.
- تحديد العينة القصدية المتمثلة من ثماني طالبات.
- الحصول على موافقة المشاركون وتحديد الزمتن والمكان المناسبين لإجراء المقابلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إجراء المقابلة شبه المقننة الفردية.
- التحليل النوعي، ومناقشة النتائج والتوصيات.

تحليل نتائج الدراسة:

لقد ناقشت الباحثة مع المشاركات في الدراسة اتجاهاتهن نحو دور المكتبة المدرسية في تنمية المهارات اللغوية، وأهميتها في تحسين مهارات الاتصال والتواصل، ودورها في تنمية التعلم الذاتي وتكوين الخبرات الشخصية، وبعد الانتهاء من تطبيق المقابلة تم تحليل البيانات النوعية التي تم التوصل إليها من استجابات المشاركات من خلال برنامج التحليل النوعي (MAXQDA). حيث تم استخدام التحليل المواضيعي (Thematic Analysis) الذي يساعد في تنظيم البيانات وتقسيمها إلى فئات وتقسيمها إلى فئات فرعية ثم إلى موضوعات رئيسة تسهم في فهم البيانات وإعطائها المعاني والتفسيرات المناسبة لها.

وفيما يلي استعراض لتحليل البيانات النوعية حسب المواضيع (المجالات) التي برزت بناء على مخطط النظرية المجذرة، وقد أظهرت عملية التحليل والتجميع وجود عدد من الترميزات حيث بلغت (٢٦٢) ترميزا من المواضيع المرتبطة في دور المكتبة المدرسية في تنمية المهارات اللغوية وسبل تطويرها. وقد تم تقسيمها إلى (٥٨) فئة، و(٧) فئات فرعية على ثلاث مواضيع هي:

١- " دور المكتبة المدرسية في تنمية الثروة اللغوية " وقد تكونت من (٤٤) ترميزا قسمت إلى (١١) فئة و(٣) فئات فرعية.

٢- "دور المكتبة في تنمية التعلم الذاتي وتحسين مهارتي الاتصال والتواصل " حيث تكونت من (١٠٨) ترميزا قسمت إلى (٢٨) فئة وفئتان فرعيتان. انبثق عنها:

أ-دور المكتبة في تحسين مهارة الاستماع، تكونت من (٥٤) ترميزا قسمت إلى (١٩) فئة، وفئة فرعية واحدة.

ب-دور المكتبة في تحسين مهارة التحدث، تكونت من (٥٤) قسمت إلى (٩) فئات، وفئة فرعية واحدة.

٣- " دور المكتبة المدرسية في تنمية التعلم الذاتي وتكوين الخبرات " تكونت من (١١٠) ترميزا مقسمة إلى (١٩) فئة، وفئتان فرعيتان انبثق عنها:

أ-دور المكتبة في تنمية المعلومات الثقافية تكونت من (٦٧) ترميزا قسمت إلى (١٠) فئات، وفئة فرعية واحدة.

ب-دور المكتبة في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية تكونت من (٤٣) ترميزا قسمت إلى (٩) فئات وفئة فرعية واحدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى انعكاس دور المكتبة المدرسية في تنمية الثروة اللغوية؟

وقد تكونت من (٤٤) ترميزا قسمت إلى (١١) فئة و(٣) فئات فرعية.

والجدول(١) يبين التكرارات ونسبة الاتفاق دور المكتبة في تنمية الثروة اللغوية.

الرقم	الموضوع	التكرار	الاتفاق	الاختلاف	نسبة الاتفاق
1	التحصيل الأكاديمي	4	4	4	%50
2	المخزون اللغوي	5	5	3	%62.5
3	التعبير	2	2	6	%25
	المجموع	11	11	13	%45.8

من خلال المقابلات عبرت المشاركات عن مدى انعكاس دور المكتبة المدرسية في تنمية الثروة اللغوية لديهن كما يأتي:

أجابت (م) وقالت: ينعكس دور المكتبة على تحسين لغتي لما ساهمت في توفير الكتب بأنواعها ومجالاتها؛ فسمحت لي بالاطلاع وقراءة العديد من الكتب في المجالات الأدبية والدينية والثقافية؛ مما أدى إلى إثراء الثروة اللغوية، وتكوين مخزون لغوي هائل مكنني من القدرة على التعبير الشفوي والكتابي.

كما وصفت (ن) وأجابت: القراءة غذاء العقل والروح؛ فبالزيارات المتكررة للمكتبة واستعارة الكثير من الكتب المتنوعة، ازدادت مفرداتي اللغوية التي استطعت بها المشاركة في المسابقات التربوية، كمسابقة تحدي القراءة العربي، والفوز بالمركز الأول على مستوى الوطن.

وعبرت (ر) عن رأيها وقالت: ساهمت المكتبة في بناء ملكة وثروة لغوية جمة؛ ما أدى إلى تحسين مهارة الطلاقة التعبيرية، وسهولة صياغة الألفاظ، فشاركت بمسابقة الإذاعة المدرسية، وأصبحت من الفارسات المبدعات والمتميزات في الإذاعة الصباحية لقدرتي على الإلقاء الجيد، وأصبحت قادرة على توظيف المهارات اللغوية والمعارف في الحياة العملية كحل المشكلات.

كما قالت المشاركة (ع): انعكس دور المكتبة عليّ بتكوين كنز دفين من المفردات اللغوية الغنية التي أستخرجها وقت الحاجة، مما ساعدني كثيرا على ضبط حركات الحروف وسكناتها في تطبيق القواعد النحوية والصرفية واللغوية والبلاغية، بعد ما كنت أواجه مشكلة في التدريبات اللغوية في مادة اللغة العربية.

يلاحظ من استجابات الطالبات أن جميع الإجابات اتفقت على انعكاس ودور المكتبة الفعال في تنمية الثروة اللغوية وتكوين مخزون هائل من المفردات والتراكيب اللغوية لدى الطالبات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مدى انعكاس دور المكتبة في تنمية الثروة اللغوية قد يعود إلى قراءة الكتب المتنوعة التي تزيد أو تعمل على تنمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المخزون اللغوي وتنمية التعبير وتحسين التحصيل. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة بهية ونصيرة (٢٠٢١)، ودراسة سعيد (٢٠٢٠).

نتائج السؤال الثاني: كيف تسهم المكتبة في تنمية التعلم الذاتي وتحسين مهارتي الاتصال والتواصل؟

حيث تكونت من (١٠٨) ترميزا قسمت إلى (٢٨) فئة وفئتان فرعيتان.

أ- ما مدى مساهمة المكتبة المدرسية في تحسين مهارة الاستماع؟

تكونت من (٥٤) ترميزا قسمت إلى (١٩) فئة وفئة فرعية واحدة.

والجدول(٢) يبين التكرارات ونسبة الاتفاق في تحسين مهارة الاستماع.

الرقم	الموضوع	التكرار	الاتفاق	الاختلاف	نسبة الاتفاق
1	الاتصال والتواصل	4	4	4	%50
2	الإصغاء	5	5	3	%62
3	النطق السليم	5	5	3	%62
	المجموع	14	14	10	%58

وقد عبرت المشاركات عن مدى مساهمة المكتبة المدرسية في تحسين مهارة الاستماع لديهن:

(م): من خلال الاستماع إلى أمينة المكتبة أثناء قراءة القصص والروايات، تعززت لدي مهارة الاستماع والفهم، وأصبحت أنطق الكلمات نطقا سليما، واكتسبت مهارة الاتصال والتواصل؛ فتكونت لدي معلومات ثقافية إسلامية وأصبحت على دراية واسعة بسيرة الشخصيات الإسلامية، بسبب الاستماع والإصغاء الجيد، واستعارة العديد من قصص الأنبياء، مما تسنى لي المشاركة في حملة (أبي اقرأ لي) التي صقلت لدي مهارتي التحليل والاستنتاج؛ فغدوت أعبر عن أفكاري وما يجول في خاطري بسهولة ويسر فائقين.

(ك): تسهم المكتبة في تحسين مهارة الاستماع لدي، فغدوت قادرة على استيعاب ما يقرأ من مفردات لغوية جديدة في كتب المنهاج، الذي انعكس بدوره على تحصيلي الأكاديمي وزيادة حصيلتي من الدرجات؛ فلم أعد أواجه مشكلات في فهم المقروء من الأسئلة. ولم يقتصر الأمر على المنهاج بل تعداه إلى رفع منسوب ثقافتي في المعلومات العامة واللغوية.

(ر): تساهم المكتبة في تعزيز مهارتي الاستماع والقراءة في اللغة الانجليزية، فازدادت مفرداتي اللغوية واستطعت بذلك زيادة درجاتي في مادة اللغة الإنجليزية في المدرسة والمشاركة في المسابقات التربوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(ل): بالاستماع الجيد لما تقرأه لنا أمينة المكتبة من قصص شفوية ومرئية، تعززت لدي مهارة الاستماع الناقد وأصبحت قادرة على تمثيل ما يمكن قراءته بالتعبيرات اللفظية والإيماءات الحركية، ما أظهر عندي موهبة التمثيل القصصي. كما استطعت ترجمة ما يمكن سماعه وتجميعه في مذكرات شخصية لتثبيت المعلومات، وأصبحت أمتلك مهارة التلخيص والكتابة التعبيرية السليمة في نفس الوقت؛ فلخصت مقالات قصيرة عن سير العديد من الشعراء الفلسطينيين والشخصيات التاريخية.

(ت): تعزز لدي مهارة الاستماع ما انعكس على تركيزي وحسن استماعي للآخرين وإتاحة الفرصة لهم بالتعبير عن الرأي واحترامهم أثناء التحدث وعدم المقاطعة؛ ما عزز الألفة والمحبة بيني وبين الآخرين بناء علاقات صداقة قوية بين الزملاء في المدرسة.

يتبين أن جميع الاستجابات اتفقت على مدى مساهمة المكتبة المدرسية في تحسين مهارة الاستماع والفهم والاستيعاب، بينما اختلفت الاستجابات في النطق السليم في استجابتين من استجابات الطالبات.

تعزو الباحثة هذه النتيجة أن مدى مساهمة المكتبة المدرسية في تحسين مهارة الاستماع قد يعود إلى التعود على مهارات الاستماع والفهم، ما أدى إلى تكوين سلامة النطق وامتلاك الكثير من المعلومات والمهارات وتنمية مهارة الاتصال والتواصل والكثير من القيم والاتجاهات الإيجابية.

ب-ما مدى مساهمة المكتبة المدرسية في تحسين مهارة التحدث؟

تكونت من (٥٤) قسمت إلى (٩) فئات وفئة فرعية واحدة.

والجدول(٣) يبين التكرارات ونسبة الاتفاق في تحسين مهارة التحدث.

الرقم	الموضوع	التكرار	الاتفاق	الاختلاف	نسبة الاتفاق
1	الاتصال والتواصل	5	5	3	%62
2	التعبير	6	6	2	%75
3	التحدث	8	8	0	%100
	المجموع	21	21	5	%80

لقد أوضحت الطالبات مدى مساهمة المكتبة المدرسية في تحسين مهارة التحدث كما يأتي:

(ن): لقد ساهمت المكتبة المدرسية في تنمية مهارتي التحدث والقراءة لدي؛ فأصبحت قادرة على تذكر واستدعاء معلومات وتفاصيل كثيرة من رفوف ذاكرتي وقت الحاجة والتحدث بلغة فصيحة وببلاغة رفيعة، ولا شك أن ذلك أسهم مساهمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عظيمة في زيادة تحصيلي الأكاديمي في مادة اللغة العربية في المدرسة، والقدرة على خوض غمار المناقشات وتبادل أطراف الحديث والآراء بين المعلمات والزميلات.

(ر): باستعارتي المتكررة للكتب المفضلة لدي، تشجعت على التعبير عن أفكاري بطلاقة؛ ما عزز لدي مهارة الإلقاء؛ فبت أشارك في مسابقات الإذاعة المدرسية. كما أن القراءة الجيدة تكسب حلاوة في الحديث، وثراء في المفردات؛ ما ينعكس على أدب الحوار وحسن التعامل مع الآخرين.

(ف): تمكنت بالقراءة امتلاك مهارات التحدث التي لعبت دورًا حاسمًا في حياتي الشخصية؛ فساعدتني على بناء العلاقات القوية مع زميلاتي وصديقاتي وأقاربي، بالإضافة إلى تعزيز وزيادة ثقتي بنفسي أثناء التحدث مع الآخرين؛ ما أدى إلى تحسين العلاقات الاجتماعية، وتعزيز الانفتاح والتفاعل الإيجابي.

(ت): أدت زيارتي المستمرة للمكتبة المدرسية واستعارة الكتب بأنواعها إلى تكوين ثقافة واسعة عن الكثير من الأشياء؛ ما ساعدني على التعبير عما يختلج في نفسي من أفكار بلغة عربية سليمة باستخدام مفردات دقيقة تصف ما أبتغي إيصاله، ومما لا شك أن ذلك انعكس على تفكيري أيضا، فربطي للمعلومات واستنتاجها تحسن كثيرا مع المطالعة التي هي غذاء للعقل.

يتبين أن جميع الاستجابات اتفقت على مدى مساهمة المكتبة المدرسية في تحسين مهارة التحدث والتعبير الشفوي، بينما اختلفت الاستجابات في استجابة واحدة في مهارة الطلاقة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى مدى مساهمة المكتبة المدرسية في تحسين مهارة التحدث والتعبير الشفوي الذي قد يعود إلى التعود على زيارة المكتبة واستعارة الكتب بمختلف مجالاتها ومناقشتها داخل المكتبة المدرسية وإلقائها في الإذاعة الصباحية، مما أدى إلى زيادة الثروة اللغوية والتحدث بطلاقة، كذلك زيادة التحصيل الأكاديمي عند الطالبات بالمواد كافة، وقدرتهن على الاتصال والتواصل الجيد.

نتائج السؤال الثالث: كيف تسهم المكتبة المدرسية في تنمية التعلم الذاتي وتكوين الخبرات؟

تكونت من (١١٠) ترميزا مقسمة إلى (١٩) فئة، وفئتان فرعيتان.

أ- **دور المكتبة في تنمية المعلومات الثقافية**: تكونت من (٦٧) ترميزا قسمت إلى (١٠) فئات وفئة فرعية واحدة.

والجدول(٤) يبين التكرارات ونسبة الاتفاق في تنمية التعلم الذاتي وتنمية المعلومات الثقافية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرقم	الموضوع	التكرار	الاتفاق	الاختلاف	نسبة الاتفاق
1	المعلومات الثقافية	8	8	0	%100
2	التعلم الذاتي	7	7	1	%87
	المجموع	21	21	3	%87

كانت استجابات المشاركات عن دور المكتبة في تنمية المعلومات الثقافية كما يأتي:

(م): بالالتحاق بالدورات التدريبية في المكتبة المدرسية والتي توفر الكثير من المعلومات في مختلف المجالات، أصبحت أمتلك مهارة التعلم الذاتي، والاعتماد على النفس في الاستقصاء والبحث؛ حيث زادت حصيلتي الثقافية وأصبحت أمتلك خبرات ومهارات متعددة، كمهارة فن الخطابة والقدرة على التعبير؛ انعكس هذا بدوره على تواصلي مع الآخرين وتجاذب المعلومات بيني وبينهم؛ ما زاد ثقتي بنفسي بزيادة حصيلتي المعرفية والثقافية.

(ك): بالمشاركة والزيارات الكثيرة للمكتبة، وبتوجيه أمينة المكتبة وتشجيعها المستمر لي، عزز هذا مهارة البحث العلمي لدي؛ فنمت عندي رغبة جامحة باستقطار المكتبة ونهل ما مكنني نهله من معلومات والبحث عما يدور في خلجات نفسي في أوراق الكتب، وتعدى ذلك بمساعدة غيري وتعليمه أساليبي البحثية التي كونتها بنفسي. ومن جهة أخرى، حلقت بعيدا بأجنحتي الفكرية في أحلامي بعيدا عن هذا الواقع المحدود؛ فإن سقف المكتبة محدود لكن سقف تفكيري ليس له حدود.

(ر): بزيارة المكتبة، تمكنت من قراءة الكثير والكثير من الكتب؛ حيث وفرت لي المكتبة المدرسية مصادر كثير للتعلم بدون تكلفة مادية؛ ما مكنني من التعرف على أسلوب التعلم الذاتي الذي عززته بفضل توافر ما احتجت إليه من إجابات على أسئلتي في المكتبة، كما عرفني بكيفية انتقاء الكتب التي عليّ قراءتها.

(ل): بالقراءة أرتقي ويرتقي وطني، بالتعلم الذاتي، ازدادت ثقتي بنفسي ما انعكس على قدرتي على تحمل الأعباء والمسؤوليات التي من شأنها أن تجعلني فردا مساهما في مجتمعي، كما وأتاح لي الفرصة بالمشاركة الفعالة في النقاش بجدية ومجاراة التحدث مع المثقفين الأكبر عمرا مني.

(ع): بالقراءة وممارستها، أصبحت قادرة على استخدام أسلوب حل المشكلة بذاتية وفردية عند وجودها أو في حال افتراضها، مما أكسبني مهارات عديدة كمهارة الحوار الفعال، والقدرات على حل المشكلات بإبداعية وعقلانية؛ ما انعكس على ذكائي واكتناز عقلي الصغير بالمعلومات الكثيرة التي ساعدتني في إدارة حوار فعال وزيادة ثقتي بنفسي. واستطعت نشر بعضا من ملخصاتي عن سير السلف الصالح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بمساعدة أمينة المكتبة على وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا إنجاز لا يذكر أمام تعلمي الكثير من أخلاقهم بالقراءة والنشر عنهم.

من خلال استجابات الطالبات تبين أن جميع الإجابات اتفقت على إسهام المكتبة في تكوين الخبرات الشخصية، ودورها في تنمية المعلومات الثقافية والمعرفية بكافة مجالاتها، وتعزو الباحثة ذلك إتاحة المكتبة المدرسية الفرصة أمام الطلبة لاستخراج المعلومات بأنفسهم، وهذا ما يساعدهم على إثراء مبدأ التعليم الذاتي. وتساعدهم على تنمية المهارات وتوجيهها، والتشجيع على القراءة وغرس عادة حب القراءة وتعليم احترام الكتب وتقديرها؛ حيث تعمل المكتبة على خلق شخصية مثقفة عصامية في إمداد نفسها واستخراج ما ينقصها من بطون الكتب، وتشجيع التعاون والعمل بروح الفريق.

ب- دور المكتبة في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية:

تكونت من (٤٣) ترميزا قسمت إلى (٩) فئات وفئة فرعية واحدة.

والجدول(٥) يبين التكرارات ونسبة الاتفاق في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية.

الرقم	الموضوع	التكرار	الاتفاق	الاختلاف	نسبة الاتفاق
1	الكتابة الابداعية	7	7	1	%87
2	التأليف	4	4	4	%50
المجموع		11	11	3	%78

أظهرت استجابات الطالبات عن مدى دور المكتبة في تنمية مهارة الكتابة الإبداعية:

(ن): قراءتي سر تألقي بكتابتي؛ فبتطويع بديع الألفاظ وجزيل المفردات في كتابة مذكراتي وتلخيص الكتب؛ شاركت في مشروع تحدي القراءة العربي، وفتح لي ذلك بابا جديدا في عالم التأليف والنشر؛ فنشرت مذكراتي في المجلات التربوية.

(ك): ساعدتني الكتابة الإبداعية على تقوية شخصيتي؛ فبطرح الأفكار الإبداعية باستخدام فصيح المفردات، زادت ثقتي بنفسي، وتمكنت أيضا من تأليف قصص أخلاقية عن قصص الأنبياء وسير الصحابة باستخدام الرسومات التوضيحية.

(ر): قراءتي انطلاقتي؛ مطالعتي المستمرة أدت إلى تحسين الكتابة لدي؛ فألفت بعض النصوص الشعرية الوطنية ونُشرت في مجلات تربوية للمرحلة الأساسية، وبإلقاء كتاباتي على مسامع زملائي في الإذاعة الصباحية وتميزي يوما عن يوم في الكتابة الإبداعية، رأيت في نفسي تلك الشخصية المثقفة التي حلمت يوما بأن أكون.

(ف): أستعير من المكتبة ما لا يقل عن ثلاثة قصص أسبوعيا، ذلك كفيل بدخولي عالم الكتابة الإبداعية. أعتبر الكتابة الإبداعية مثابة تنفيس انفعالي يعبر عما يجول في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خاطري، شاركت في برنامج تحدي القراءة العربي، ومسابقة أفضل نهاية قصة مفتوحة، ومسابقة تأليف أفضل قصة قصيرة.

(ت): بتعلقي وشغفي بكتب المكتبة المدرسية، ألفت بعض المطويات عن الشعراء والأدباء الفلسطينيين وعُرضت كمرجع في مكتبة المدرسة للاستفادة منها، وشاركت في مجلة الحائط المدرسية، وقرأت بعضا من نصوصي الكتابية في الإذاعة الصباحية، كما لخصت كتاب علماء العرب المسلمين، هذا كله أثر في نفسي تأثيرا بالغا وعميقا.

من خلال استجابات الطالبات في مهارة الكتابة الإبداعية، تبين أن للمكتبة دور فعال وأثر إيجابي كبير في تطوير الشخصية وتنمية الكتابات الإبداعية لدى الطالبات، ويظهر ذلك من خلال تفاعلهن ومشاركتهن الفعالة والناجحة في المسابقات التربوية المنهجية واللامنهجية، ما أدى إلى المساهمة في اكتشاف الموهوبات وتنمية إبداعاتهن وقدراتهن، حيث كان للمكتبة دور فعال وكبير في استحداث طرق ابتكارية في تنمية الشخصية ومهارات الطالبات الموهوبات في الكتابة الإبداعية، بتعزيز مجالات الكتابة المختلفة، كالمقال والقصة القصيرة.

السؤال الرابع: ما التحديات التي واجهت أمينة المكتبة؟

من التحديات التي واجهت الباحثة في العمل المكتبي في المدارس:

١- عدم وجود تفرغ كاف لممارسة الأنشطة المكتبية، بالإضافة لتكليف الإدارة المدرسية أمين المكتبة بأخذ حصص إضافية والمشاركة في العديد من الأنشطة واللجان، مما يؤدي ذلك إلى إعاقة تقديم خدمات مكتبية متميزة، والمشاركة في الأنشطة المكتبية الثقافية التي هي من صميم عمله.

٢- عدم وجود حصة مكتبية كافية تتمكن فيها الطالبات من القراءة واستعارة الكتب والقصص.

٣- التوجه للتعلم الإلكتروني معظم أيام الأسبوع بسبب الحرب على غزة والإضرابات المتكررة، والحول دون ارتياد الطالبات المكتبة وممارسة الأنشطة المكتبية. كذلك واجهت الباحثة تحديات في إجراء المقابلات مما اضطرت أمينة المكتبة التوجه لبيوت الطالبات (عينة الدراسة) لإجراء المقابلات الشخصية.

٤- عدم تمكن تنفيذ بعض أنشطة المكتبة في الإذاعة الصباحية، ويُقصد بالنشاط الإذاعي هو ذلك النشاط الذي تقوم به المكتبة من خلال وسائل الإذاعة للمدرسة ككل والوقت الأساسي الذي يتم فيه هذا النشاط هو الزَّمن المحدد لطابور الصباح ويفيد الطَّلبة من ممارستهم لنشاط الإذاعة المدرسية من خلال تدريب الطلبة على الإلقاء والتَّكلم باللغة العربية الفصيحة، وتوسيع آفاق الطلبة الفكرية وتنميتها،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتشجيع على المطالعة والبحث وزيادة عدد الطلبة الذين يرتادون المكتبة، والتدريب على سُرعة القراءة ودقة الفهم وجودة الإلقاء، وتنمية القدرات الابتكارية لديهم. حيث حالت ممارسات الاحتلال الصهيوني تنفيذ هذه الأنشطة بسبب إغلاق المدراس في كثير من الأحيان لهذا العام (٢٠٢٣\٢٠٢٤).

٥- استخدام المكتبة كغرفة اجتماعات، ولدورات تُعقد في المدرسة، باعتبارها مكاناً ثانوياً.

٦- بالإضافة إلى عدم وجود ميزانيات لشراء الكتب والنهوض بالمكتبات.

لا بد من أن تكون المكتبات جزءاً من السياسات الثقافية وتطويرها، ويتطلب ذلك وجود ثقافة مكتبية عبر وجود تخصصات في علم المكتبات في الجامعات الفلسطينية، ومن هناك، في الإمكان تعيين أمناء مكتبات وتدريبهم على العمل في المدارس وغيرها من المؤسسات، والنظر إلى دور المكتبة، ليس فقط كمكان يحوي كتباً، وإنما كفضاء تعليمي يلتقي فيه الجمهور للحوار والنقاش وتبادُل الأفكار وتنظيم الفعاليات والأنشطة التي تربط ما بين المكتبة والمجتمع. قطاع المكتبات بحاجة إلى دعم سياسي، وخاصة في ظل منع الاحتلال الكثير من الكتب ومصادرتها.

التوصيات والمقترحات:

- التوصيات

١. تخصيص وزارة التربية والتعليم حصة مكتبية شاملة الأهداف ومعتمدة في البرنامج الدراسي لجميع المراحل التعليمية وبخاصة المراحل الأساسية، بما يسهم في تدعيم ومساندة العملية التعليمية، وحتى تتمكن الطالبات من القراءة واستعارة الكتب والقصص.

٢. أن تعيد الوزارة النظر في سياسة التخطيط التي تتبعها لتطوير المكتبات المدرسية الحكومية الأساسية في فلسطين، من خلال الطرق المتّبعة في تعيين أمناء مكتبات متخصصين ومتفرغين، وزيادة الميزانية المخصصة للمكتبات المدرسية.

٣. التنسيق مع الجهات المعينة مثل وزارة الثقافة ووزارة الإعلام واتحـــاد الكتّاب العرب لدعم المكتبة المدرسية بالكتب والوثائق والمعلومات التي بحوزتهم.

٤. تخصيص دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية وأمناء المكتبات كيفية توجيه التلاميذ، وحثهم على المطالعة، واستعارة الكتب.

٥. تعميق التواصل مع الأسرة من خلال مجالس الآباء وذلك بإقامة المدرسة ندوات لتوعية الأسرة بأهمية المكتبة المدرسية والمكتبة المنزلية، وضرورة التعاون بين المدرسة والأسرة في هذا الأمر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقترحات

١. إعداد دراسة حول واقع المكتبة المدرسية من الناحية الفنية (عدد الكتب، المساحة، عدد المقاعد، البيئة المكتبية).
٢. إجراء دراسة حول دور المكتبة في تنمية فهم المقروء.
٣. إجراء دراسات أثر المطالعة في المكتبة في تنمية القراءة والكتابة الإبداعية.
٤. إعداد برامج وانشطة خاصة للطالبات تمكنهم من مهارة التعلم الذاتي في استخدام المكتبة المدرسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية:

إبراهيم، السعيد وراشد، نور. (٢٠١٤). *المكتبة المدرسية ودورها في تفعيل مهارة الاستماع باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة*، دار الوفاء، الإسكندرية.

إبراهيم، سليمان. (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية*، مكتبة الإنجلو مصرية، القاهرة.

أحمد، نادية وحسون، حمد. (٢٠١٠). دراسة واقع المكتبات المدرسية وتشخيص احتياجاتها وسبل تطويرها، *دراسة تربوية*، ٣ (١١)، ١٣١-١٦١.

أبو بكر، حسين. (٢٠١٨). دراسة واقع المكتبات المدرسية وتشخيص احتياجاتها وسبل تطويرها في محافظة حضر موت، المكلا، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١٧ (١٦)٢٠٣-٢٢٥.

بهية، بطاوي ونصيرة لعموري. (٢٠٢١). دور المكتبة المدرسية في تشجيع التلاميذ على المطالعة ما بين الواقع والمأمول، *المجلة العربية للتربية النوعية*، ١٧ (٥) ٨٩-١٠٢.

جودي، صياح. (٢٠١٨). المكتبة المدرسية ودورها في تنمية الميول القرائية للتلميذ، *مجلة المعارف قسم الآداب واللغات*، ١٣ (٢٤)٢٦٠٠-٦٨٠٤.

الحريري، رافدة .(٢٠١١). *تنظيم وإدارة المكتبة المدرسية*، دار الثقافة، عمان، ص: ٥٠ .

الخويسكي، زين. (٢٠٠٨). *المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)*، دراسة ميدانية على طلاب إدارة قنا التعليمية بمحافظة قنا، *المجلة الدولية لعلوم المكتبات*، ٨(٤) ٣٥٠-٣٦٥.

دكاك، أمل. (٢٠١٢). دور المكتبة المدرسية في تعزيز المطالعة لدى تلاميذ الصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق، *مجلة جامعة دمشق*، ٢٨ (٣).

الدواف، نائل. (٢٠٠٩). مكتبات الأطفال في محافظة عدن، *مجلة النوع الاجتماعي والتنمية (٣)*، ١٧٥-٢٠٣.

الديلمي، طه .(٢٠٠٩). *تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية*، عالم الكتب الحديث، إربد، بغداد.

زاير، سعد وعايز، إيمان. (٢٠١٤). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*، دار الصفاء، عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سعيد، مصطفى. (٢٠٢٠). الميول القرائية لدى طلاب المرحلة الثانوية ودور المكتبة المدرسية في تنميتها وتحفيزهم على القراءة، *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات* ٨(٤) ٣٥٠-٣٦٥.

شحاته، حسن والنجار، زينب. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

صوفان، أحمد. (٢٠٠٩). *أساليب تدريس اللغة العربية*، دار زهران، عمان.

الصويركي، محمد. (٢٠١٤). *التعبير الشفوي (واقعه-أهدافه-مهاراته-طرق تدريسه وتقويمه)*، دار الكندي، عمان.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد. (٢٠٠٩). *فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*، عالم الكتب الحديث، إربد.

عبد عون، فاضل. (٢٠١٣). *طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها*، دار صفاء، عمان.

عطية، محسن. (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديدة في التدريس*، دار صفاء، عمان.

عليان، ربحي. (٢٠١٠). *المكتبات المدرسية*، إجراءاته، دار الصفاء، عمان.

الغول، منصور. (٢٠٠٦). مناهج اللغة العربية -طرائق وأساليب تدريسها، دار الكتاب الثقافي، الأردن.

المحمودي، علي. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي*، ط(٣)، دار الكتب للنشر والتوزيع. صنعاء. الجمهورية اليمنية.

مرعي، رقية. (٢٠٢٢). دور المكتبات في زيادة الثقافة المجتمعية، *المجلة العربية للنشر العلمي* ٥ (٥٠)، ١٠٠٨-١٠١٨.

مركز التطوير التربوي-وكالة الغوث. (٢٠١١). المكتبة المدرسية ودورها في العملية التعليمية تجربة مدراس وكالة الغوث الدولية في الأردن، *رسالة المكتبة*، ٤٦ (٢).

مرسي، أنوار. (٢٠١٣). *المكتبة المدرسية وعلاج المشكلات السلوكية للأطفال*، دار الوفاء، الإسكندرية.

المولي، سمية وحسن، أميمة. (٢٠١٤). دور المكتبات في تنمية قدرات ومهارات طلاب المرحلة الثانوية بالسودان، عمادة شؤون المكتبات، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، *مجلة العلوم الإنسانية* ١٥ (٤).

الميلادي، عبد المنعم. (٢٠٠٧). *القراءة، المكتبة المدرسية*، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع أجنبية:

Creswell, J. W. and Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among.*

Five Approaches. 4th edition. London, UK: SAGE Publications Ltd.

Kith curry lance, libraries, 2004, www.ciconline.org.

Hafijull, M. (2021). *The Role of Library in the Modern Society for supporting Education to Create a Sustainable Future*.

Impact of school libraries, IDAHO, 2009, www.idaho.gov/2009.

Oberg, Dianne, ET. AI. (2007). "Today's School Library Media specialist Leader". *Journal of Library Media Connection. 25* (4).

Church. Audrey P. (2008). "*The Instructional Role of the Library Media Specialist as Perceived by Elementary School Principals* Virginia". Longwood University Farmville. Virginia. USA

Nkhangweni, M. (2008). "*Provision of Library Service to Disadvantaged Children in Rulal Areas of the Limpopo Province"*. Unpublished Master Thesis. University Of South Africa.

Libraries and student achievement, the importance of school libraries for improving student test scores. www.cicomline.org/2004.

Ari, R. (2017). Importance and role of libraries in our society. 2. *National Journal of Interdisciplinary Studies*, 2, 59-65.

Maurya, R. J. (2016). Role of public libraries in the development of society. *Library Waves, 2*(2), 139-142.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى

Factors Affecting Reading Comprehension Among First Cycle Students

إعداد

سارية عبد الرحمن عائشة

Saria Abdul Rahman Aisha

معلمة في وزارة التربية والتعليم / روضة ومدرسة السلع - الامارات العربية المتحدة

Doi: 10.21608/jasep.2025.418594

استلام البحث : ١٠ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٠ / ٣ / ٢٠٢٥

عائشة، سارية عبد الرحمن (٢٠٢٥). العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٢١٩ – ٢٣٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة العوامل المؤثرة في الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الأولى في المدارس، مع التركيز على قياس مستويات الفهم القرائي لديهم وتحديد الصعوبات التي تواجههم أثناء القراءة. تمت الدراسة في مدرسة وروضة السلع، حيث تم استخدام الاستبيان كأداة بحثية لجمع البيانات المتعلقة بمستويات الفهم القرائي وأهميته والتحديات التي تواجه الطلاب والمعلمين في تنمية هذه المهارة. كشفت النتائج أن هناك تنوعًا في مستويات الفهم القرائي بين الطلاب، حيث توزعت النسب بين الفهم الحرفي والاستنتاجي، إذ تبين أن ٦٢% من الطلاب لديهم قدرة على الفهم الحرفي والاستنتاجي بدرجات متفاوتة. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط قوية بين الثراء اللغوي ومستوى الفهم القرائي، حيث بلغ معامل الارتباط ٠.٨٥، مما يشير إلى أن الطلاب الذين يمارسون القراءة بشكل يومي يتمتعون بمستويات أعلى في الفهم والاستيعاب مقارنةً بغيرهم. كما سلط البحث الضوء على الصعوبات التي تواجه الطلبة في الفهم القرائي، حيث تبين أن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في النطق يجدون تحديات أكبر في فهم النصوص، بنسبة وصلت إلى ٨٠% وفق آراء المعلمين. وأشارت النتائج إلى أن دور المعلم واستراتيجياته التدريسية تلعب دورًا رئيسيًا في تحسين الفهم القرائي، حيث أكد المعلمون أن ٨٥.٥% من مسؤولية تحسين الفهم القرائي تقع على عاتقهم، وذلك من خلال استخدام أساليب تدريسية حديثة وتحفيزية، بالإضافة إلى دور الأسر في متابعة الأبناء وتحفيزهم على القراءة اليومية.

Abstract:

This study aims to explore the factors influencing reading comprehension among first-cycle students, focusing on assessing their comprehension levels and identifying the challenges they face while reading. The research was conducted at Al-Sila School and Kindergarten, utilizing a questionnaire as a research tool to gather data on reading comprehension levels, its significance, and the difficulties encountered by students and teachers in developing this skill. The findings revealed a wide variation in students' reading comprehension levels, with 62% of students exhibiting proficiency in both literal and inferential

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

comprehension. The study also highlighted a strong correlation between vocabulary richness and reading comprehension, with a standard deviation correlation coefficient of 0.85. This suggests that students who engage in daily reading activities demonstrate higher comprehension and analytical skills compared to their peers. Furthermore, the study addressed the challenges students face in reading comprehension, indicating that students with speech difficulties struggle significantly more in understanding texts, with 80% of teachers confirming these difficulties. The results emphasized the crucial role of teachers in improving reading comprehension, with 85.5% of the responsibility for enhancing students' comprehension attributed to teachers' instructional strategies. Additionally, family involvement and daily reading habits were found to be key contributors to developing students' comprehension skills.

المقدمة

يعتبر الفهم القرائي أحد أهم الغايات التي يجب الحصول عليها من مهارة القراءة وأحد أهم الأهداف التي يسعى كل معلم في القطاع التعليمي والتربوي من تنميته لدى كافة الطلاب في جميع المراحل التعليمية لما له من نتائج كبيرة وأهمية عالية سيتم مناقشتها في هذا البحث وذلك كون عملية الفهم القرائي تساعد بشكل كبير على تسخير القيام بالمهام التي تطلب الجهد العقلي لدى الطلاب، على سبيل المثال: عمليات التحليل والربط بالإضافة إلى الإدراك والحكم وأهمها الاستنباط. فكل ما سبق يوضح أن كل ما زاد فهم الطالب للنص تسمو آفاقه وتتفتح مداركه مما يساعد على إبراز جميع ابتكاراته.

ولا شك بأن الطالب في أي مرحلة من مراحله التعليمية بمجرد تمكنه من مهارة القراءة وفهم النص سيتمكن من تحقيق الكثير من الأهداف وذلك لأن الفهم القرائي أهم مهارة من المهارات التي تتمتع بها القراءة. وعليه فإن الطالب سيتمكن من تحقيق الكثير من النجاح في المرحلة التعليمية الخاصة به وسوف يستفيد بشكل كبير في تطوير أفكاره وإثراء المخزون اللغوي لديه مما يعطيه ثقة عالية بالنفس، وقدرة كبيرة على القيام بإبداء الرأي والتفوق والإبداع (بن نذير، ٢٠٢٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن هذا نستنبط بأن الفهم القرائي يعد المحور الأساسي الذي ترتكز عليه العملية التعليمية والتي تسعى بدورها لإكسابها لجميع الطلاب والقراء لما له من أهمية كبيرة نظراً لكونه إحدى المهارات التي يمكن من خلالها استعمال العقل ضمن العمليات التعليمية، وأحد الركائز التي يمكن من خلالها ضمان تحصيل علمي مميز (حسانين، ٢٠١٤).

مشكلة البحث

نظراً لأن تعليم كيفية الفهم القرائي ليس بمادة يتم تدريسها للطلبة، فإن المشاكل التي تتعلق بها كثير وصعوباتها متعددة ومختلفة باختلاف مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة وباختلاف الكثير من العوامل التي سيتم مناقشتها في هذا البحث. فالفهم القرائي بصورته العامة ليس بالعملية اليسيرة والسهلة كما وأنه مجرد تعرف على الصور القيام بالنطق بها، إلا أنه عملية معقدة ومتباينة في المستويات، وتحتاج إلى الكثير من القدرات العقلية والتدريب والأنشطة التي تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة في كافة المواد الدراسية بلا أي اختلاف عن طريق التدريب والتحليل والموازنة وغيرها من المهارات العقلية.

وبهذا نجد أن مشكلة صعوبة الفهم القرائي قد تكون من إحدى المشاكل الأساسية التي تواجه الطلاب في مهارة القراءة، ولاسيما لدى الطلاب في المراحل التعليمية المبكرة مثل الحلقة التعليمية الأولى والذين هم أساس هذا البحث، وذلك لما قد يجدونه من صعوبة كبيرة في فهم النصوص والقواعد اللغوية والكتابة. كما أن الطلبة الذين يعانون من صعوبة في الفهم القرائي لا يمكنهم التعبير بشكل كبير عن أفكارهم، ولا يمكنهم شرحها واستيعابها بالصورة المطلوبة، ونرجح هذه الصعوبة لاختلاف المستويات المتعلقة بالفهم القرائي فقد نجد أحد الطلبة قد تمكن من جميع المستويات وقد نجد أحدهم لم يتمكن من أي مستوى.

لا شك أن فهم النص التعليمي هو الهدف الذي يسعى له أي معلم ضمن تلاميذه، فالفهم المتعلق بالنص يساعد على الاحتفاظ بالمعلومات لفترات زمنية طويلة، على عكس التكرار المستمر للجمل والكلمات دون أي فهم للمعنى، مما يؤدي إلى نسيان هذه المعلومات بعد انتهاء فترة زمنية معينة.

وعليه فإن هناك حاجة كبيرة لقياس مستويات الفهم القرائي ضمن الطلاب مما يساعد على تحديد مستوى كل طالب وتمكينه بدورات تدريبية تحسن لديه من مهارة القراءة والفهم القرائي واللذان بدورهما يحسنان من المستوى التعليمي الخاص بالطالب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدف البحث

يهدف هذا البحث إلى إلقاء الضوء على الفهم القرائي، والتعرف على أهميته وقياس مستوياته لدى طلبة المرحلة الأولى في مدرسة وروضة السلع.

أهمية البحث

- القاء الضوء على الفهم القرائي، مهاراته، مستوياته وتأثيره على تحصيل الطلاب.
- التعرف على مستويات الفهم القرائي بين الطلاب في المدرسة.
- التعرف على المشكلات التي تواجه الطلاب في المرحلة التعليمية الابتدائية في الفهم القرائي للنصوص.
- التعرف على أهم الأساليب التي يمكن من خلالها تطوير مهارة الفهم القرائي وتخطي صعوباتها.

الإطار النظري:

الفهم القرائي:

يعرف الفهم القرائي اجرائيا على أنه إحدى العمليات العقلية التي ترتكز على قدرات الأطفال في القيام باستخلاص المعاني المتضمنة في الفقرات والنصوص المقروءة عبر الفهم المباشر للمعاني، وما يقصد به هو المهارات التي يمكن من خلالها القيام بتحديد المعاني الحرفية والتقريبية بالإضافة إلى تحديد مضادات الكلمات، القيام بالجمع والإفراد، سهولة تحديد شخصيات وأبطال النصوص، سهولة معرفة الأماكن التي ترتكز بها النصوص، ومن ثم المهارات الاستنتاجية التي يقوم من خلال الطلاب باستنتاج ردود فعل الشخصيات، انفعالاتها، سبب المشكلة التي تقع عليها القصة وتحديد ما ان كان يمكن حلها عبر أي وسيلة ما، والمهارات الأخيرة الت تشمل الفهم النقدي للنصوص التي يميز عبرها الطالب بين ما هو صحيح او غير صحيح او ما هو حقيقي مما هو من وحي الخيال فقط لا غير (جمعة، ٢٠٢٢، ص. ١١٥) وكما عرف الباحث سليمان وآخرون أن الفهم القرائي بأنه قدرة الفرد على استخراج المعنى المقروء، وأن استخراج المعنى هو الهدف الأسمى لعملية القراءة النصية (سليمان وآخرون، ٢٠٢٣) .

أمَا كما جاء في تعريف حامد زهران للفهم القرائي بأنه عملية الربط بين خبرة القارئ والرموز المكتوبة، ويتضمن هذا الربط شمولية فهم المعنى من خلال السياق والقيام باختيار المعنى المناسب وتنظيم كافة الأفكار المقروءة واستخدامها في الأنشطة التعليمية (زهران، ٢٠٠٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقام محمد حبيب الله بتعريف الفهم القرائي على أنه عملية مزدوجة يتم من خلالها استخراج المعنى المطلوب ومن ثم القيام بإعادة بنائه، ولا شك أن هذه العملية تتم عند وجود تفاعل كبير واندماج عالي مع النص المكتوب (حبيب الله، ٢٠٠٩).

أهمية الفهم القرائي

تتلخص أهمية الفهم القرائي بالنسبة للقارئ بالنقاط المهمة التالية:

١- يساهم الفهم القرائي على إثراء القارئ بالعديد من الحلول التي تساعده على حل المشكلات التي تواجهه في عملية القراءة أو في حياته الشخصية عامة.

٢- إثراء عقل وتفكير القارئ بالعديد من العمليات العقلية التي تساعد على سمو فكره مثل عمليات التحليل والربط والإدراك والتعليل، بالتالي يلتمس القارئ سمو فكري عالي وارتقاء كبير في ثقافته، اتساع كبير في آفاقه حيث أنه ثقافة الإنسان في عصرنا هذا لم تعد تقتصر على القراءة بشكلي كمَي بل بشكل كيفي، وهو عبر الفهم الحرفي للمقروء والمقدرة على استثماره كوسيلة من وسائل الارتقاء بالنفس فكرياً وثقافياً وعليماً (القثامي، ٢٠٢٤).

عناصر الفهم القرائي:

يتكوّن الفهم القرائي من ثلاثة عناصر أساسية:

١. القارئ:

يُعد القارئ العنصر الأول في عملية الفهم القرائي، حيث يؤدي دوره من خلال تفاعله مع النص أثناء القراءة، مستخدمًا قدراته العقلية واللغوية بشكل فعّال لتعزيز فهمه واستيعابه للمحتوى.

٢. النص القرائي:يُعتبر النص عنصرًا رئيسيًا يؤثر بشكل كبير على مستوى الفهم لدى القارئ، فقد يُسهّل أو يُعوق عملية الفهم بناءً على بنيته ومحتواه. لذلك، يعتمد القارئ على مجموعة من التمثيلات الذهنية لاستيعاب النص بعمق وتحقيق فهم دقيق له.

٣. السياق يشمل السياق العوامل الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالقارئ، والتي تؤثر على كيفية قراءته وفهمه للنصوص. إذ لا يقتصر السياق على بيئة القراءة فحسب، بل يمتد ليشمل الخلفية الثقافية والمعرفية للقارئ، والتي قد تؤدي إلى تباين في تفسير النصوص بناءً على اختلاف الثقافات والخبرات (صبّح، ٢٠٢٢، ص. ١٢٨).

مستويات الفهم القرائي:

صنف الباحثون مستويات الفهم القرائي بعدة طرق ولكن إحدى التصنيفات التي اعتمد عليها أغلب الباحثون والقراء في دراساتهم كانت كما في الشكل وبعدها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تفرع كل باحث باعتماد تصنيفات معينة سيتم ذكرها في هذا البحث وفقا للمالكي عام ٢٠٢٤ ، وهى:

الفهم الحرفي:

ويعتبر هذا الفهم الخاص بالكلمات والجمل كما وردت في النصوص بشكل صريح وواضح. وكما صنفتها حنان مصطفى: يعتبر الفهم الحرفي عبارة عن مقدرة القارئ على تحديد كل من التالي:

١- تحديد المرادفات
٢- تحديد المضادات
٣- تحديد الفكرة الرئيسية للنصوص
٤- تحديد الفكرة الجوهرية للنص
٥- تحديد الأفكار الفرعية
٦- تحديد كل من الزمان والمكان.

الفهم الاستنتاجي:

إمكانية الربط بين المعاني والقيام باستنتاج كافة العلاقات بين الأفكار لفهم النص وتشمل على كل مما يلي:

١- استنتاج القيم والاتجاهات
٢- استنتاج صفات الشخصيات
٣- استنتاج العلاقة بين السبب والنتيجة
٤- استنتاج كل من المعاني الضمنية
٥- استنتاج الهدف او هدف الكاتب من النص

الفهم الناقد:

ويعرف بأنه القدرة على إصدار أي نوع من أنواع الأحكام المتعلقة بالنصوص المقروءة لغويا والقيام بإصدار الحكم على مدى جودة النصوص وتأثيرها المنبعث على القارئ وهي تشمل كل مما يلي:

١- القدرة على الفريق بين الأفكار الرئيسية أو الفرعية
٢- إصدار الحكم ما إن كان تصرف الشخصية في النص تصرف صحيح ام لا
٣- القدرة على إبداء الرأي حول السلوك الذي يتم التصرف به في النص من خلال الشخصيات
٤- القدرة على التمييز بين ما هو من وحي الخيال أو الحقيقي
٥- القدرة على معرفة الأفكار المنطقية من غير المنطقية.
٦- القدرة على تحديد كل الأفكار المتصلة بالموضوع وتمييز ما هو غير متصل به.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفهم التذوقي:

ومن خلاله يتبين لنا مشاعر القارئ حول النص ونرى خبرته الجمالية بمعرفة ما أحس به الكاتب، وعليه فالفهم التذوقي يعتبر سلوك لغوي يتم استخدامه لمعرفة ما يتم التعبير به من القارئ وما هو احساسه بعد قراءة النص.

الفهم الإبداعي:

هو القدرة على استخدام الحقائق المتواجدة في النصوص في القيام بإيجاد حل لمشكلة ما قد وردت في النص ذاتها، أو تنمية أفكار المتعلم في استنتاج حلول للمشكلات الحياتية التي تواجهه بشكل عام(المالكي, ٢٠٢٤).

صعوبات الفهم القرائي

يمكن تصنيف صعوبات الفهم القرائي وفقًا لما ذكره فتحي يونس (٢٠٠٠) على النحو التالي

١- صعوبات الفهم الحرفي: وتتضمن صعوبات فهم المفردات والمفاهيم وصعوبة تذكر الحقائق والتفاصيل وصعوبة التسلسل في النص وصعوبة فهم الفكرة الرئيسية وصعوبة تلخيص المحتوى.

٢- صعوبات الفهم التفسيري: وتتضمن صعوبة فهم العلاقات وصعوبة الاستدلال وصعوبة القدرة على التفرقة بين الحقيقة والخيال وصعوبة التوصل إلى الخلاصة.

٣- صعوبة القراءة النقدية: وهي أعلى مستوى من مستويات الفهم القرائي وتشتمل عل مهارات التقييم كإصدار الأحكام على صدق وصحة المعلومات الواردة في النص(يونس، ٢٠٠٠).

الدراسات السابقة

تعد اللغة أداة رئيسية للتفكير والتعبير عن الذات والأفكار، كما أنها وسيلة للتواصل بين الأفراد. وبالرغم من أهمية مختلف فروع اللغة العربية، فإن مهارة القراءة تبقى من أكثر الفنون اللغوية تأثيرًا، حيث تشكل الأساس الذي تعتمد عليه باقي مهارات اللغة، مثل الاستماع، والكتابة، والمحادثة (نهائية، ٢٠١٣).

القراءة هي إحدى أهم وسائل اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات، إذ تلعب دورًا رئيسيًا في النمو الفكري والمعرفي للطلاب منذ المراحل الدراسية الأولى. ومن خلال ممارسة القراءة، يكتسب الطلاب العديد من الخبرات والمعلومات التي تعزز مستواهم الفكري واللغوي. وبالتالي، فإن تنمية مهارات الفهم القرائي تتيح للمتعلمين فرصة أوسع للاستفادة من النصوص بشكل أعمق وأكثر دقة، مما يساعد في تحقيق أداء أكاديمي متقدم (الديب، ٢٠٠٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يهدف الفهم القرائي إلى تمكين الطلاب من تحليل المعلومات المطروحة في النصوص واستخلاص المعاني، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم في الاستنتاج والتفكير النقدي. وقد أكد الباحثون على الدور المحوري الذي تلعبه القراءة في تطوير مهارات اللغة المختلفة، حيث تعد القراءة إحدى الأدوات الرئيسية لاكتساب المعرفة وتعزيز المهارات التحليلية والاستدلالية (Alshaye, 2002).

أشار (Tompkins, 1998) إلى أن الفهم القرائي هو عملية مركبة تتطلب تفاعلًا مستمرًا بين القارئ والنص، إذ يقوم القارئ ببناء فرضيات وتوقعات حول النص قبل قراءته، ومن ثم يربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة التي يمتلكها. وهذا يشير إلى ضرورة تفعيل استراتيجيات التدريس التي تركز على الفهم العميق للنصوص بدلاً من الاكتفاء بالحفظ أو التفسير الحرفي للنصوص المقروءة.

أكد فكر الناصر (١٩٩٣) أن الفهم القرائي يشكل عاملًا أساسيًا في اكتساب المعرفة اللغوية، حيث يُعد إتقان مهارات القراءة خطوة حاسمة نحو تحقيق الفهم الصحيح للمعلومات. وأشار فاضل الله (٢٠١١) إلى أن تحسين الفهم القرائي يسهم في رفع كفاءة المتعلم ويزيد من قدرته على تحليل النصوص اللغوية واستنتاج المعاني المخفية فيها.

تُشير بعض الدراسات إلى أن ضعف مهارات الفهم القرائي قد يعود إلى اعتماد أساليب تدريس تقليدية ترتكز على التكرار والحفظ، دون منح الطلاب فرصة للتحليل النقدي أو التفكير الإبداعي (الفقهي، ٢٠٠٧). وقد وجدت دراسة الزيارات (١٩٩٨) أن ضعف الفهم القرائي يرتبط بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي، مما يستدعي تطوير استراتيجيات تعليمية تعتمد على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.

أكدت الأعمى (٢٠١٤) أن الحاجة إلى تحسين مستويات الفهم القرائي أصبحت أكثر إلحاحًا في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي السريع، حيث بات من الضروري أن يكون المتعلم قادرًا على التعامل مع النصوص المعقدة واستيعابها بفعالية. كما أوضحت دراسة الكرسي رشيد (٢٠٠٩) أن تطوير الفهم القرائي يتطلب استخدام أساليب تدريس مبتكرة تسهم في تحسين مهارات التحليل والاستنتاج لدى المتعلمين.

خلصت الدراسات السابقة إلى أن ضعف الفهم القرائي لدى الطلاب يعود غالبًا إلى أساليب التدريس المستخدمة من قبل المعلمين، والتي قد تؤثر بشكل كبير على مستوى تطورهم اللغوي. ولذلك، هناك حاجة ملحة لإجراء المزيد من البحوث لتحديد المهارات المطلوبة لتنمية الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الابتدائية وقياس مدى توفرها لديهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجتمع البحث

تكونت عينة البحث من (١٥) معلم من معلمي المرحلة الابتدائية في القطاع التربوي التعليمي

أدوات البحث

يعتمد هذا البحث على الاستبيان الذي تم توزيعه لدى مدرسي المرحلة الأولى بالإضافة إلى العديد من النصوص التي تم الاستعانة بها لاختبار مستويات مهارة الفهم القرائي للطلاب وقياس مستوياته لدى الطلاب في المرحلة الأولى في مدرسة السلع.

إجراءات البحث:

تمت عملية إعداد مقياس الفهم القرائي على النحو التالي:

١- القيام بجمع كافة البيانات المتعلقة بالمادة العلمية حول موضوع الفهم القرائي.

٢- الاستعانة بالدراسات السابقة وأساليب القياس لدى الباحثين.

٣- الاطلاع على النصوص والكتابات التي يمكن الاستعانة بها للقيام بتوزيعها للطلبة وقياس أداء ومهارات الفهم القرائي لدى الطلبة من خلالها.

٤- الاستعانة بالاستبيان كوسيلة أساسية يتم توزيعها بين المعلمين بهدف جمع بيانات واسعة وشاملة عن قياس الفهم القرائي لدى الطلبة من خلال خبرة ووجهة نظر كل معلم مما يجعل لهذا البحث شمولية مفيدة وتعدد كبير بوجهات النظر دون حكرها على عينة محددة ضمن مجتمع البحث.

وعليه فقد انقسم الاستبيان إلى عدة محاور تخص القارئ والفهم القرائي لديه بالإضافة إلى العوامل المؤثرة على عملية الفهم القرائي لدى القارئ او المعلم.

نتائج البحث وتفسيرها:

بنيت نتائج الاستبيان بالاستعانة ببرنامج مايكروسوفت اكسل لتحديد النسب على الإجابات الت تم استخلاصها من نتائج الاستبيان. لا شك أن اعتماد الاستبيان كوسيلة قياس يعد عنصر قوة في هذا البحث وذلك بعد دراسة مستوى الطلبة لدى كافة معلمي الحلقة الأولى بعد القيام بنشر النصوص القرائية لديهم واختبار مستوياتهم طيلة أيام العام الدراسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

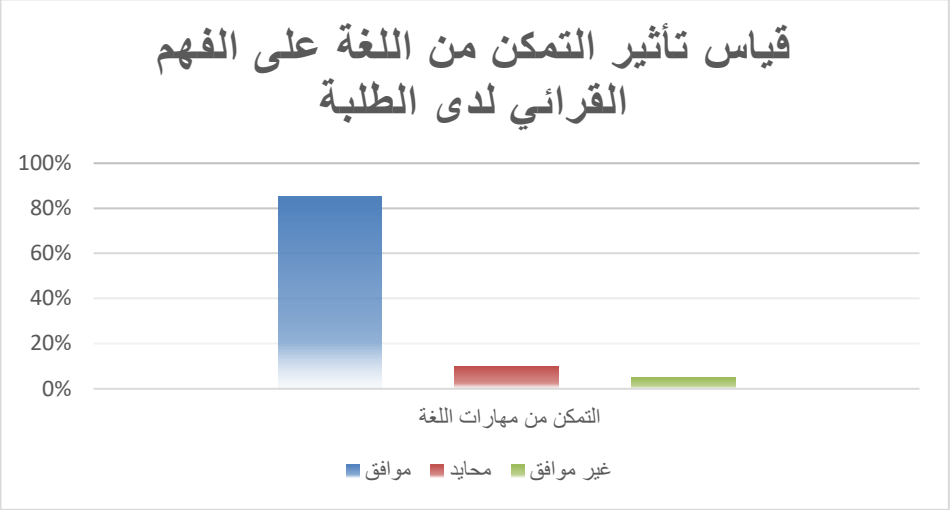
جدول (١) النسب المئوية لاتفاق المعلمين على عبارات الاستبانة

السؤال	بنسبة 40-60%	بنسبة 60-80%	بنسبة 80-100%
يتمكن الطالب من معرفة المعنى الحرفي للكلمة بشكل مباشر بعد قراءتها دون الحاجة لمتابعة قراءة الجملة كاملة	23%	62%	15%
يستطيع الطالب فهم المعنى أو استنتاجه عند قراءة الجملة بأكملها دون وجود معنى صريح للكلمة المطلوبة	33.4%	60%	6.6%
يتمكن الطالب من الإجابة على الأسئلة التي يتم طرحها بهدف استرجاع المعلومات	13.4%	80%	6.6%
يمكن للطلاب استرجاع اسم شخصية من الشخصيات الموجودة في النصوص	6.7%	40%	53.3%
أجد أن الطالب يمكنه بسهولة ترتيب الأحداث التي سبق قراءتها في النص دون الحاجة لإعادة قراءته مرات عدة	27.4%	66%	6.6%
يتمكن الطالب من تحديد صفات الشخصيات وتخيلها كما لو أنها كانت واقع	13.4%	60%	26.6%
يتمكن الطالب من تذكر المكان والزمان	6%	33.3%	60%
يمكن للطالب إعادة صياغة جملة حسب مفهومه الشخصي منها بصياغة صحيحة ومعاني صحيحة	26.8%	66.6%	6.6%
يستطيع الطالب اكتشاف المعلومات الاستنتاجية التي يريدها الكاتب دون ان يصرح بها	26.8%	66.6%	6.6%
يتمكن الطالب من مواجهة الصعوبات أثناء القراءة النصية بالاستعانة بالمعلم لشرح وتفصيل بعض المعاني	6.6%	26.8%	66.6%
أجد أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم (صعوبات النطق أو ذوي العناية الخاصة) يعانون أكثر من غيرهم من الطلاب في فهم النصوص بشكل مباشر	-	20%	80%

وكما توضح النتائج السابقة المتعلقة بمهارات الفهم القرائي أن نسبة 62% من المعلمين يجدون بأن طلابهم يتمتعون بنسبة 80%-60% من مهارات الفهم القرائي الحرفي للجمل وبعد التمعن الدقيق بالنتائج نجد وجود تنوع كبير بمهارات الفهم القرائي الموجودة لدى الطلبة، فنجد منهم من تشمله مهارات الفهم القرائي الحرفي بقدرتهم على تذكر المكان والزمان بالإضافة إلى مهارات الفهم الاستنتاجي بتذكر الصفات المتعلقة بالشخصيات بنسبة 53% للحد الأعلى من الطلبة. وقد وضحت النتائج اتفاق عدد كبير من الكادر التعليمي على أن الأطفال من ذوي صعوبات النطق يعانون أكثر من غيرهم من الطلبة من تمكين الفهم القرائي لديهم بنسبة (80%-100%) 80%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و لاشك أن إحدى النقاط الهامة التي يجب مناقشتها ضمن النتائج المتعلقة بالبحث هي العوامل المؤثرة على الفهم القرائي لدى الطلبة، ولا سيما أنه من خلال البحث قد تحدثنا عن مدى أهمية التمكن من اللغة كعنصر من عناصر الفهم القرائي اذ وضحت النتائج اتفاق بنسبة 85% لدى المعلمين على أن مهارات اللغة (القراءة-الكتابة-الاستماع-التحدث) لها تأثير مباشر على مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة مما يؤكد وجود علاقة ترابطية قوية بين العنصرين.

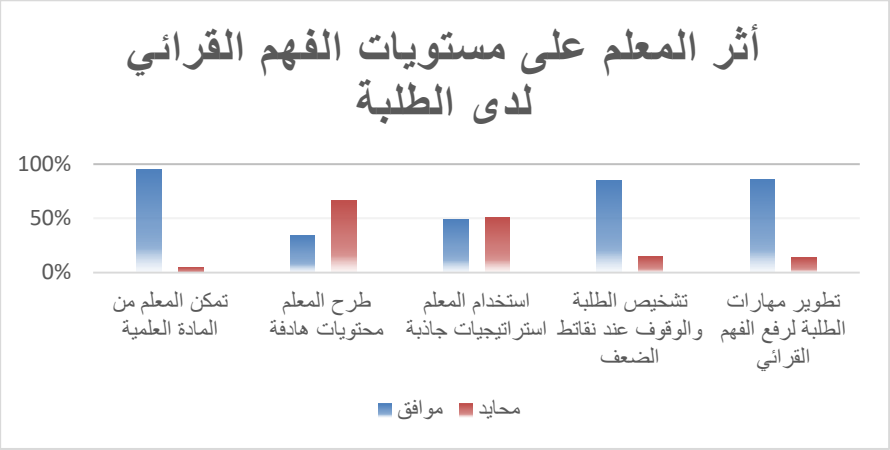


شكل (١) مستويات التمكن في الفهم القرائي لدى الطلبة

ولاشك أن عدم ممارسة القراءة بوتيرة مستمرة تؤثر بشكل كبير على مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة وبهذا يتم الاتفاق مع الدراسات السابقة التي تم استعراضها في البحث أن القراءة بشكل مستمر تثري المعلومات اللغوية لدى الطلبة وتحسن من مستويات الفهم القرائي اذا وضحت النتائج أن الطلاب المستمرين على القراءة بشكل يومي لديهم مستوى افضل من غيرهم في مستويات الفهم القرائي واستنباط الأفكار من النصوص بالإضافة إلى القدرة على تفسير وتوضيح النص بمعامل ارتباط 0.85 مما يوضح مدى أهمية الالتزام على القراءة بشكل شبه يومي للتمكن من إثراء المعلومات اللغوية لدى الطلبة وتمكين مستويات الفهم القرائي عامة.

أما فيما يخص تأثير المعلم على مستوى الفهم القرائي للطلبة فقد أدت النتائج الى ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (٢) مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة نتيجة تأثير المعلم

كما نجد في المخطط البياني، تمكن المعلم من المادة العلمية يشكل نقطة حصرية هامة ومؤثرة على مستوى الفهم لدى الطلبة وعليه فإنه يعد الركيزة الأساسية التي تبنى عليها الفهم القرائي فلا شك أنه لا يمكن لمعلم الرياضيات تدرس مارة اللغة العربية بنفس الكفاءة التي يقوم بها معلم المادة ذاتها. ونجد أن طرح المعلم لا يشكل أي فارق وذلك نتيجة لاتحاد المناهج التعليمية التي يتم طرحها في المدارس على طلبة المرحلة الأولى ولكن يقع على عاتق المعلم بنسبة 85.5% مسؤولية تطوير وتحسين مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة ضمن الحصة الدراسية وعبر الواجبات المنزلية بالتباع استراتيجيات مهمة وجديدة (51%).

ملخص النتائج:

- تنوع مستويات الفهم القرائي لدى الطلبة بين المستوى الحرفي والمستوى الاستنتاجي.
- تمكن الطلبة من فهم معاني الكلمات ووصف الشخصيات المنصوصة.
- تمكن الطلبة من تذكر الأماكن والتواريخ مما يؤكد على فهم الطالب للمقروء حرفياً
- وجود عوائق وصعوبات في عملية الفهم القرائي لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات في النطق، وقد يعود ذلك إلى صعوبة اتصال الأفكار في بعضها البعض.
- وجود علاقة واضحة بين تمكن المعلم من المادة العلمية ومدى فهم الطلاب للنصوص المقروءة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وجود علاقة طردية بين فهم الطالب للنص والمحافظة على القراءة بشكل يومي ومستمر.
- أسلوب المعلم ومدى تقديمه للمساعدة خلال العملية التعليمية يساعد بشكل كبير على مساعدة الطالب في فهم المقروء وذلك لأن نسبة كبيرة من الطلاب تستعين بشرح المعلم لبعض المعان اللغوية لفهم المقروء.
- وجود علاقة ارتباط قوية بين التمكن اللغوي والفهم القرائي.

التوصيات:

١. القيام بشكل مستمر بعمل حلقات القراءة والمحافظة عليها بشكل مستمر لإثراء المعاني اللغوية لدى الأطفال وتمكينهم من التطور في مستويات الفهم القرائي.
٢. عمل جلسات خاصة لذوي صعوبات النطق والتعلم بهدف التركيز عليهم بشكل خاص كونهم يحتاجون إلى وقت أطول ومجهود أكثر للوصل إلى تطور في مستويات الفهم القرائي.
٣. توعية الأهل عن مدى أهمية ممارسة القراءة ضمن المنزل والصبر على أطفالهم ومصاعبهم عند القراءة، بالإضافة إلى تعليمهم كلمات ومفردات جديدة في كل يوم.
٤. تحفيز الطلبة والأهل على استمرارية التعلم لأبنائهم حتى لا تحدث فجوة لما تم بناءه سابقاً
٥. تنظيم مسابقات ثقافية للأطفال يتم من خلال بث روح المنافسة حول القراءة وفهم المادة المقروءة.
٦. استخدام الروتين اليومي مع الطلبة بهدف حل مشكلات الفهم القرائي الحرفي
٧. لأنه الأساس الذي سيبنى عليه لاحقاً بقية المستويات
٨. تعويد الطلبة تحمل المسؤولية وعدم الاعتماد على المعلم بهدف تحفيز الطلبة على التفكير المستقل ومهارة إبداء الرأي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

ابن النذير، الزهرة. (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي.

الديب، محمد عبد الحميد. (٢٠٠٤). مهارات القراءة: أنواعها، مستوياتها، تدريبات عليها. القاهرة: دار الفكر العربي.

القثامي، أ. ب. س. (٢٠٢٤). واقع استخدام أساليب تقويم الفهم القرائي في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة، (٢٦٩)، ١٨٨. متاح على: https://mrk.journals.ekb.eg/article_344125.html

المالكي، فهد بن عبد العزيز بن خميس. (٢٠٢٤). مستويات الفهم القرائي في كُتبِ زياد الدريس. Electronic Journal of University of Aden for Humanity and Social Sciences، ٥(4)، ٣٩٦ –407. https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2024.4.393

الناصر، فكر بن عبد الرحمن. (١٩٩٣). مهارات اللغة العربية: قراءة، كتابة، استماع، وتحدث. الرياض: مكتبة الرشد.

جمعة، حمدي عبد صابر. (٢٠٢٢). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية غير الناطقين بها. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالوادي، جامعة جنوب الوادي، ٥(١)، ١١٤-١١٨.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٧). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها ومهارات تدريسها وتقويمها. عمان: دار المسيرة للنشر.

سليمان، عبد الرحمن سيد، الوكيل، محمد عبد الله، وعبد الحافظ، شحاتة أحمد. (٢٠٢٣). مقياس تقييم مهارات الفهم القرائي لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي، ٧٣(١)، ١٣٤.

صبّح، نجلاء فتحي عوض. (٢٠٢٢). مهارات الفهم القرائي في اللغة العربية ومدى توافرها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية غير الناطقين بها. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالوادي، جامعة جنوب الوادي، ٥(١)، ١١٤-١٤٠.

طُعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٥). تدريس مهارات اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة. القاهرة: دار الفكر العربي.

فتحي، يونس. (٢٠٠٠). استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مكتبة السفير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فضل الله، محمد. (٢٠١١). مهارات الفهم القرائي وأساليب تدريسه. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد، حبيب الله. (٢٠٠٩). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق. عمان: دار إعمار.

نهاية، أحمد محمد. (٢٠١٣). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

هناء، قاسم حسانين. (٢٠١٤). معايير ضبط المفردات وعلاقتها بالفهم القرائي. دراسات في التعليم الجامعي، ٢٨، ٥٣٥-٥٥٩.

Alshaye, F. (2002). Reading comprehension skills among Arabic language students. Riyadh: King Saud University Press.

Tompkins, G. E. (1998). Teaching reading and writing: A developmental approach. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الايجابي لدى طلبة جامعة الإسراء

Predicting Systemic Thinking through Positive Thinking among Isra University Students

إعداد

هاني سليمان الخالدي
Hani S. Alkaldi
كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء

سامي سلامه المصاروه
Sami Salameh Almassarweh
كلية الآداب، جامعة الإسراء

محمد عبدالفتاح ابو معال
Mohammad A. Abumaal
كلية الآداب، جامعة الإسراء

امجد سالم كريشان
Amjad Salem Kreshan
كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء

احمد هاني القطاونة
Ahmed Hani Al Qatawneh
كلية الآداب، قسم المساقات الخدمية، جامعة الإسراء

Doi: 10.21608/jasep.2025.418595

استلام البحث : ١٠ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٠ / ٣ / ٢٠٢٥

الخالدي، هاني سليمان و المصاروه، سامي سلامه و ابو معال، محمد عبدالفتاح و كريشان، امجد سالم و القطاونة، احمد هاني (٢٠٢٥). التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الايجابي لدى طلبة جامعة الإسراء. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٢٣٥ – ٢٦٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الايجابي لدى طلبة جامعة الإسراء

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الإيجابي لدى الطلبة في جامعة الإسراء، وتم تطوير مقياسين أحدهما للتفكير المنظومي والآخر للتفكير الإيجابي. وتم تطبيق أدوات الدراسة على (١٥٦) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الإسراء، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي. وبينت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الإيجابي، وقد أسهم التفكير الإيجابي بالتنبؤ بالتفكير المنظومي بنسبة (٤١.٣%) من مجموع التباين المفسر، وبينت النتائج أن مستوى الطلبة بالتفكير المنظومي والتفكير الإيجابي كان مرتفعاً، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي بين الطلبة ولصالح الطالبات، وهناك فروق دالة إحصائيا في التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي بين الكليات الإنسانية والعلمية ولصالح الإنسانية.

الكلمات المفتاحية: التنبؤ، التفكير المنظومي، التفكير الإيجابي، طلبة الجامعة

Abstract:

The aim of this study was to predict systemic thinking through positive thinking among the students of Isra University, Jordan. Two scales were developed to measure systemic thinking and positive thinking. The research instruments were applied to a sample of 156 male and female students that were selected through simple random sampling. The researchers employed a correlational descriptive methodology. The results indicated that systemic thinking could be predicted through positive thinking, with positive thinking contributing to 41.3% of the explained variance in systemic thinking. The findings also revealed that students had a high level of systemic thinking and positive thinking. Significant mean differences were found by gender for systemic and positive thinking, with females having higher scores. Additionally, there were statistically significant differences in systemic thinking and positive thinking between

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

students from the humanities and scientific faculties, with the humanities students scoring higher.

Keywords: prediction, systemic thinking, positive thinking, university students

المقدمة:

يعدُّ التفكير من أكثر الموضوعات دراسةً وبحثًا في مجالات علم النفس وخاصة علم النفس التربوي، وهو من أكثر الظواهر إثارةً؛ لذا نال اهتمام النظريات جميعها كالفلسفية والفكرية والتربوية لمساعدة الأفراد ليصبحوا قادرين على التصدي للتحديات والمشكلات التي تواجههم في مختلف مجالات حياتهم سواء كانت هذه المجالات تربوية أم اجتماعية أم أخلاقية أم اقتصادية.

لذلك فإن تنمية القدرة على التفكير لدى الطلبة من الأمور الهامة التي يجب أن نقف من خلالها على واقع المناهج الدراسية وبيان مدى إسهامها الفعلي في تنمية التفكير ولا سيما مهارات التفكير المنظومي.

فالتفكير المنظومي من أنواع التفكير الهامة التي تهتم في تطوير المستويات العليا للتفكير وتعزيزها، فهو محط اهتمام التربويين؛ ذلك لأنه يُنتج عدة نتائج للفكرة الواحدة، ويعمل على توسيع مدارك المتعلم والتفكير بأفق أوسع (عبد العزيز، ٢٠٠٩).

ويُعرّف التفكير المنظومي "بأنه مجموعة من العمليات العقلية التي تقوم على تحليل الموقف إلى أجزائه الفرعية تم إعادة ترتيبها لإدراك علاقاته وصولاً إلى نتائج محددة" (أزير وحسن، ٢٠١٤، ص ٢٩٣)

ويُعد التفكير المنظومي أحد أنواع مستويات التفكير العليا التي تقوم على الاستنتاج والتحليل، ويشمل العديد من مهارات التفكير مثل: الترتيب، وإدراك العلاقات، والاستنتاج، والتحليل، والتنفيذ (رزوقي وعبد الكريم، ٢٠١٥).

ولا بُد للطلبة أن يفكروا بشكل منظومي لأن ذلك مهم في العملية التعليمية بشكل عام، فهذا النوع من التفكير يشكل مجموعة من المهارات تعمل معاً كنظام واحد في تحسين القدرة على التحليل الكلي، وتحديد النظام، والتنبؤ، والاكتشاف، وحل المشكلات لتوظيفها في تحقيق الاهداف المرجوة (Arnold & wade, 2015).

ومن أبرز المهارات الأساسية التي يقوم عليها التفكير المنظومي تجزئة المنظومة الرئيسية إلى عدة منظومات فرعية، ومعرفة العلاقات الضمنية داخل المنظومة، وإعادة تجميعها من أجزائها وتكملة أي فراغات في المنظومة (دياب،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠١٥).

وقد اتفق كل من (حنا وآخرون، ٢٠١٧) في التعبان وناجي (٢٠١٩) على أن مهارات التفكير المنظومي تتلخص بالآتي:

١- إدراك العلاقة المنظومية.

٢ - التحليل المنظومي
٣ - التصنيف المنظومي
٤ - التركيب المنظومي
٥ - التقويم المنظومي



مهارات التفكير

ويمكن القول إن التفكير المنظومي ليس نوعاً ضمن تصنيفات التفكير المختلفة والمعروفة، ولكنه أساس التفكير في جميع الأنظمة والعمليات، ويجب أن يكون لدى أي متعلم مهارة تحليل واكتشاف الخصائص والعلاقات التي تربط جميع الأنظمة بجميع أنواعها (Cabrera, 2006).

ويراه بعضهم أنه ينطلق من فكرة نظرية الجشطلت (Gestalt theory) وهو الفكرة التي ترى أن الكل أكثر من مجرد حصيلة مكوناته، فهو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلها ومدى مساهمة كل مكون منها في تكوين هذا الكل وفي تحقيق أهدافه (أبو الحديد، ٢٠٠٤).

وتكمن أهمية التفكير المنظومي للمتعلمين بحسب ما يراه ارنسون (Aronson 1996) وسويني وستيرمان (Sweeney,L;Sterman,J.2000) في أنه: يصبح المتعلم ذو فاعلية أكثر في إستراتيجيات حل المشكلات التي تتضمن قضايا معقدة، وتعينه في معرفة القضايا والمشكلات وتحديدها بشكل جيد وصناعة قرارات صحيحة، وتكسبه رؤية واضحة لكيفية التفاعل والتشارك والتعاون مع بعضهم بعضا، وتمكنه من الحل الإبداعي للمشكلات، لذلك تكمن أهمية هذا النوع من التفكير في أنه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتناسب مع طبيعة الواقع الذي نعيشه، ففي حقيقة الأمر نعيش وسط عالم منظومي، بمعنى؛ ما من شيء حولنا إلا ويؤثر ويتأثر بالأشياء المحيطة به.

والعملية التعليمية في أمسّ الحاجة لتنمية هذا المظهر من التفكير من أجل الفهم الشامل والعميق لما يقابلنا من مشكلات في شتى المجالات، ويجب أن يكون تعليم مهارات التفكير هدفاً للمؤسسات التربوية.

وللتفكير المنظومي ثلاثة أوجه، إذ يختص الوجه الأول بالعلاقة بين الجزء والكل، وهذا بطبيعة الحال يمكن أن يختلف عن الاتجاه التقليدي الذي كان يعتقد أن ديناميكية الكل يمكن أن تفهم من خصائص الأجزاء (الكامل، ٢٠١٠)، أما الوجه الثاني فيركز على نقل التفكير من حيث البنية إلى التفكير من حَيث العمليات، فالتفكير المنظومي هو تفكير عمليات لأن العملية شأن أولي، وكل بُنيه نرصدها هي نتاج العملية. والوجه الثالث يختص بالمعرفة التي يمكن وصفها كالبنية، فالتفكير المنظومي لا يرتكز على بُنية المادة موضوع التعلم بِقدر ما يركز على العمليات التي تحدث بين عناصر البنية. (Richmond, 1993).

ويُعدُّ التفكير المنظومي سياق (Contextual)، ويتناقض هذا الشيء بشكل خاص مع التفكير التحليلي؛ لأن التحليل يقصد به تجريد الشيء من الكل لفهمه، بينما يُشير التفكير المنظومي إلى وضع الشيء في سياقه (Ossimity, 2003).

ويهدف هذا النوع من التفكير إلى مساعدة الطالب على التعلم ذي المعنى، وإدراك طبيعة ودور المفاهيم والعلاقات فيما بينها بشكل جيد، وزيادة وعيه وإدراكه بأبعاد المواقف التعليمية التي تواجهه، فينطلق من علاقة الكل بالأجزاء وعلاقة الأجزاء ببعضها، وعلاقة كل جزء بالموقف، وتنمية القدرة الإبداعية لديه أثناء وضع الحلول الجديدة لمشكلات مطروحة، وتشجيع الطلبة على التفكير في المنظومات البيئية من حوله سواء كانت محلية أم عالمية. ويُعد التفكير المنظومي أحد المستويات العليا للتفكير ، إذ يمكن للطالب من خلاله أن يصبح قادرًا على النقد والاستقصاء برؤيته للموضوعات بصورة شاملة، ويتوافق التفكير المنظومي مع باقي النظم العلمية والتربوية والاجتماعية، إذ إنها متكاملة ومترابطة وتنظر للموقف بصورة شمولية وكلية لذا يسهل فهمها.(رزوقي وعبدالكريم، ٢٠١٣).

ويرى عدنان وعبد (٢٠١٨) أن للتفكير المنظومي دوراً هاماً في تنمية النظرة الشمولية المستقبلية لدى الفرد للموضوعات دون أن تفقد جزئياتها، وبرؤية الجزئيات ضمن إطار كُلي متجانس، وزيادة القدرة على امتلاك مهارة التحليل والتركيب وصولًا إلى الإبداع، ويُعدُّ التفكير المنظومي مكملاً للتفكير الناقد لأن مجال اهتمام التفكير الناقد يندرج تحت الإيدلوجية والعدالة والسلطة، أما مجال اهتمام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التفكير المنظومي فيتعلق في الافتراضات والأنماط والعلاقات. لذلك يكتشف الطلبة عند تعلمهم هذا النوع من التفكير أن المنظومات ترتبط بعضها ببعض، فيبدأ الطلبة في البحث عن المنظومات الأساسية عندما تواجههم قضايا معينة، وينتقل تفكيرهم تلقائيًا نحو استقصاء الكيفيات والأسباب، وفي النهاية يمثل أداة قوية لاتخاذ القرار من خلال الشعور بالمشكلة ثم تحديد أبعادها لإعطاء الحلول المناسبة بصورة أكثر مرونة وتطور.

ويُعد التفكير الإيجابي بشكل عام أرقى العمليات العقلية المعرفية العليا التي يقوم بها الفرد، وقد ميزه الله سبحانه وتعالى بها عن سائر الكائنات الحية الأخرى، كما يُعدُّ التفكير عملية عقلية وجدانية تعتمد على مجموعة من العمليات المعرفية والنفسية الأساسية مثل الانتباه، والإدراك، والإحساس، والتعلم، والنقد، والتحليل واستخلاص النتائج، وبدونها لا يمكن أن تحدث تلك العملية بغيرها. ويُعد التفكير عملية معقدة تقع على قمة العمليات العقلية المعرفية، وتعتمد على مجموعة من العمليات المعرفية والوجدانية على حد سواء، وتلعب دورًا مهمًا في عملية حل المشكلات واتخاذ القرار. وعلى الرغم من أن التفكير عملية عقلية معرفية إلا أنها متعددة الأشكال على أساس القدرات التي تتناولها، فعلى سبيل المثال يخاطب التفكير الابتكاري، التفكير النقدي، والتفكير المنظومي مجموعة القدرات العقلية المعرفية في حين يخاطب التفكير العاطفي والإيجابي مجموعة القدرات الوجدانية. وهذا يؤكد على أن عملية التفكير تتضمن كل من النواحي العقلية المعرفية والنواحي الوجدانية. وأن عملية التفكير تقع على متصل ما بين القدرات المعرفية والجوانب الوجدانية.

ولهذا ندرك أهمية التفكير الإيجابي للجنس البشري، فالإنسان يستطيع أن يقرر طريقة تفكيره فإذا اخترت أن تفكر بإيجابية تستطيع أن تزيل الكثير من المشاعر غير المرغوب بها التي قد تعيق تحقيق الأفضل.

ويعدُّ تعلُّم التفكير أسلوبًا منهجيًا عامًا تؤكد عليه الأنظمة التربوية جميعها، وكلما كان التفكير يتسم بالإيجابية توافرت لدى الفرد القدرة على حل المشكلات المتنوعة بفاعلية، وعلى العكس من ذلك إذا اتصف التفكير بالسلبية يصبح طابع حل المشكلات المختلفة سطحي، ويصبح الفرد غير قادر على حلّها بفاعلية (Arguello, 1982; olsen,1990; Van Allen, 2011).

ويُنظر إلى التفكير الإيجابي على أنه عادة عقلية يمارسها الشخص بصورة لا شعورية تقوم على استغلال الطاقات والإمكانات لديه، ويقوم على قدرة الشخص على بناء أفكاره ومعارفه وخبراته وتنظيمها والاختيار من بينها بما يلائم الموقف الحالي، وتركيز شعوره وتوجيه سلوكياته نحو تحقيق أهدافه التي يسعى إليها،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتخطيط الجيد لمستقبلة (الفقي، ٢٠٠٧).

والتفكير الإيجابي له فاعلية خاصة مكملة وداعمة لجوانب الصحة النفسية، تساعد الفرد على اكتشاف الجوانب الإيجابية في تفكيره وسلوكه بما يحقق له كثيراً من النجاح (إبراهيم،٢٠٠٨).

ومن الخطوات العملية لعملية التفكير الإيجابي:

١- الاهتمام بالصفات الإيجابية للفرد وتذكيره بنجاحاته وإنجازاته حتى وإن كانت بسيطة، مما يساعده على تكوين تفكير إيجابي ويزيد من ثقته بنفسه.
٢- التدريب على استخدام التعابير التي تدل على القوة والسعادة واستبدال الكلمات التي تدل على الضعف واليأس ببدائل توحي بالإيجابية (بكار، ٢٠١٢).
٣- تحديد الهدف الرئيس من التفكير والتعرف على أبعاد الموضوع للبحث عن حلول غير تقليدية.
٤- تحليل أي موضوع إلى عناصره كي يتلاءم مع الهدف.
٥- تحديد المعايير المناسبة لتقييم عناصر الموضوع للتوصل إلى القرار المناسب.
٦- التعامل مع المشكلات بطرق عقلية بعيدًا عن العاطفة.
٧- التدريب على اتخاذ القرارات الذكية (نمر، ٢٠١١).

ويُعد التفكير الإيجابي أحد تقنيات علم النفس الإيجابي التي تدعم قدرة الفرد على التفكير بشكل مشرق وإيجابي في مستقبله؛ مما يساعده على تقبل الواقع وتقبل الذات بصورة جيدة، وإدراكه لقدراته بصورة إيجابية، الأمر الذي يعزز ثقته بنفسه وبقدراته، ويؤهله إلى ممارسة أنشطة حياته اليومية بشكل أكثر إيجابية، ويرفع معدلات دافعيته للإنجاز، ويُحفزه نحو تحقيق طموحاته (الوقاد، ٢٠١٢).

مشكلة الدراسة:

إن الاهتمام بموضوع التفكير قديم قدم الإنسان ذاته، فاستخدام العقل للتكيف مع بيئته المتغيرة باستمرار أمر لابد منه، لأن هذه المتغيرات تشكل تحديات كبيرة؛ لذا على الإنسان مواجهاتها لضمان البقاء واستمرار الحياة.

وتتجه حركات التطوير التربوي في كثير من الدول النامية والمتقدمة إلى إعادة بناء العملية التربوية لتمكين مجتمعاتها من إعداد أجيالها على مقاعد الدراسة في التعليم العام والجامعي، بحيث يكونون قادرين على التكيف بفاعلية مع المتطلبات والتحديات المتجددة.

وجاء إحساس الباحثين بمشكلة الدراسة من خلال أهمية التفكير المنظومي الذي يُحلل الموقف إلى أجزاء فرعية ثم يرتبها لإدراك العلاقات وصولاً لحل مشكلة ما، فهو يستخدم قدرات تفكير عليا، وأهم أنواع التفكير التي تُساعد الطلبة على فهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلاقات هو ذلك التفكير الذي يتسم بالإيجابية مما ينعكس على سلوكيات الطالب واكتشاف قدراته ومهاراته كي يُوظفها في حل المشكلات التي تواجهه في شتى مجالات حياته. لذلك تم الربط بين التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي.

ومن خلال إطلاع الباحثون على دراسات سابقة تهتم في مجال التفكير المنظومي تبين أن معظم الدراسات التي توصل إليها الباحثون مثل دراسة زاير وحسن (٢٠١٤)، ودراسة التعبان وناجي (٢٠٢٠) ودراسة خليوي وآخرون (٢٠٢٢) أنها تركز على التفكير المنظومي في مجال التعليم والتدريس، ويركز بعضها الآخر يركز على تحليل المشكلات، ولم يتضح للباحثين وجود دراسات تتناول أهمية منهج التفكير المنظومي مع أي نمط من أنماط التفكير الأخرى، من هنا تهدف الدراسة الحالية إلى: التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة الإسراء.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم تتحدد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١ – ما مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

٢ - ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

٣ – ما درجة إسهام التفكير الإيجابي بالتنبؤ بالتفكير المنظومي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

٤ – هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي تعزى لمتغيرات (الجنس، الكلية).

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة الإسراء، والتعرف إلى مستويات التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي لدى الطلبة.

أهمية الدراسة:

من خلال استعراض العديد من الدراسات في مجال التفكير لوحظ أنها تركز على مظاهر محددة من سلوك التفكير، مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وأهملت بعض مظاهر التفكير الأخرى التي تُعد غاية في الأهمية للتكيف مع مثل هذا العصر مثل التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي.

وبالنظر إلى الواقع التعليمي يظهر أن المتعلمين لا يمتلكون مهارات تفكير تساعدهم على التفكير الفعال الذي يتطلب تعليماً منظماً وهادفاً، وتمريناً مستمراً.

وتبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها وضحت العلاقة بين أبعاد التفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإيجابي والتفكير المنظومي وهذه تُعد إضافة جديدة إلى أدبيات البحث وخاصة في البيئة العربية على حد إطلاع الباحثين. وتتلخص أهمية الدراسة بما يلي:

الأهمية النظرية:

١ ـ مساعدة أعضاء هيئة التدريس في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الطلبة ليصبحوا قادرين على الرؤية المستقبلية الشاملة والمتكاملة لأي موضوع وتنمية قدراتهم على حل المشكلات.

٢ ـ الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال مما يؤدي إلى تحسين وتطوير العملية التعليمية التعلمية في مؤسسات التعليم العالي.

الأهمية التطبيقية: تساهم الدراسة الحالية في توجيه الانتباه إلى أهمية التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي في برامج التعليم العالي لتطوير مقررات وطرائق تدريس تواكب التغيرات المعرفية المعاصرة.

مصطلحات الدراسة:

التفكير(Thinking):

يُعرفه أبو علام (٢٠٠٤) بأنه نوع من السلوك يستخدم عمليات رمزية أو تمثيلية.

ويرى جروان (١٩٩٩) أن التفكير عبارة عن سلسلة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس الخمس.

وتعرفه القطامي (٢٠٠١) بأنه عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة.

التفكير المنظومي (Systemic thinking):

يعرفه أبو عودة (٢٠٠٦) بأنه منظومات من العمليات العقلية المركبة التي تنمي القدرة لدى المتعلم لإدراك العلاقات بين المفاهيم والموضوعات، لتكوين صورة كلية لها.

ويُعرف إجرائياً: بأنه مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب / الطالبة على المقياس الذي طوره الباحثون للتفكير المنظومي بأبعاده المختلفة.

التفكير الإيجابي (positive thinking):

يعرفه اسليم (٢٠١٧) بأنه أسلوب تفكير ينعكس بالإيجاب على سلوكيات الفرد ومشاعره وعلاقته بالآخرين واكتشاف قدراته الكامنة وتوظيفها من أجل تحقيق أهدافه.

ويُعرف إجرائياً: بأنه مجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها الطالب / الطالبة على المقياس الذي طوره الباحثون للتفكير الإيجابي .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: تم التطبيق عينة حجمها (١٥٦) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الإسراء/ الأردن

الحدود الزمانية: تم التطبيق في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

الحدود المكانية: اختار الباحثون كليتين من الكليات العشرة عشوائياً، هما كلية العلوم التربوية وكلية تكنولوجيا المعلومات في جامعة الإسراء / الأردن.

الحدود الإجرائية: استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي واقتصرت على مقياسين إحداهما للتفكير المنظومي والآخر للتفكير الإيجابي وقد طورهما الباحثون.

الدراسات السابقة:

دراسات عن التفكير المنظومي:

أجرى الكفوري وآخرون (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير المنظومي والمرونة المعرفية لدى المراهقين الموهوبين، وتم اختيار عينة مقدارها (٣٥٣) طالباً وطالبة من المراهقين والموهوبين للمرحلة الثانوية بمدارس شرق طنطا في مصر، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٥ -١٨) سنه، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وشملت أدوات الدراسة على: مقياس التفكير المنظومي من إعداد الباحثة، ومقياس المرونة المعرفية من إعداد حسني زكريا النجار، ودليل الكشف عن المراهقين الموهوبين من إعداد احمد فرج السمان. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين التفكير المنظومى والمرونة المعرفية لدى المراهقين الموهوبين.

وأجرت الفنيخ وآخرون (٢٠٢٣) دراسة عنوانها الذكاء المنظومي كمنبئ بفاعلية الذات الإبداعية ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة مقدارها (٣٠٠) طالبة من جامعة القصيم في السعودية بطريقة العينة العشوائية الطبقية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. واستخدام مقياس الذكاء المنظومي من إعداد محمد يوسف سليمان محمد (٢٠٢١) وتقنين الباحثة، ومقياس فاعلية الذات الإبداعية من إعداد أبوت (Abott) (2010)وتقنين وضحاء بعيجان المطيري (٢٠١٨). وأهم ما توصلت إليه الباحثة أن طالبات جامعة القصيم يتمتعن بمستوى مرتفع من الذكاء المنظومي، ومستوى مرتفع من فاعلية الذات الإبداعية، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء المنظومي ترجع للعمر أو التخصص والتفاعل بينهما، ولم توجد فروق دالة إحصائيا في فاعلية الذات الإبداعية ترجع للعمر، وتوجد فروق دالة إحصائياً ترجع للتخصص

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتفاعل بين العمر والتخصص، وإمكانية التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية من خلال الذكاء المنظومي.

أما دراسة محمد (٢٠٢٢) فكان هدفها الكشف عن العلاقة بين الذكاء المنظومي والاستمتاع بالحياة لدى طلاب كلية التربية بالسويس، واختارت الباحثة عينة مقدارها (٢٦٥) طالباً وطالبة من كلية التربية في جامعة السويس- مصر بنسبة ٥.٣% للذكور و٩٤.٧% للإناث، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقية الارتباطي المقارن، واستخدمت مقياس الذكاء المنظومي من إعداد زينب محمد أمين خليل (٢٠١٦) ومقياس الاستمتاع بالحياة من إعداد الباحثة نفسها، وتوصلت الباحثة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء المنظومي والاستمتاع بالحياة ويمكن التنبؤ بالاستمتاع بالحياة من خلال أبعاد الذكاء المنظومي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيرات (النوع والمستوى التعليمي) على الاستمتاع بالحياة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيرات (النوع والمستوى التعليمي) على أبعاد الذكاء المنظومي، ووجود فروق دالة إحصائياً في الاستمتاع بالحياة بين مرتفعي الذكاء المنظومي ومنخفضيه لصالح مرتفعي الذكاء المنظومي.

دراسات عن التفكير الإيجابي:

أجرت وريوش (٢٠٢٤) دراسة بعنوان التفكير الإيجابي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طالبات قسم رياض الأطفال، ولتحقيق هدف الدراسة اختارت الباحثة عينة مقدارها (٢٠٠) طالبة بطريقة العشوائية الطبقية من قسم رياض الأطفال في كلية التربية للبنات في جامعة بغداد، وكلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدراسة، واستخدام مقياس التفكير الإيجابي على ضوء نظرية (Seligman et al.1998) ومقياس المرونة المعرفية بالاعتماد على نظرية سبيرو (١٩٨٨)، وأبرز النتائج التي توصلت اليها الباحثة يوجد علاقة ارتباطية طردية بين التفكير الإيجابي والمرونة المعرفية.

وفي دراسة لطفي وآخرون (٢٠٢٤) وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتفكير الإيجابي لدى طلاب المعاهد العليا، وتم اختيار عينة مقدارها (٢٢٨) طالباً وطالبة من المعهد العالي للتعاون الزراعي- شبرا الخيمة في مصر، واستخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج السببي المقارن، واستخدام مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التفكير الإيجابي، وهما من إعداد الباحثة، وأهم ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي ودرجاتهم على مقياس التفكير الإيجابي، وعدم وجود فروق ذات دلالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياسي الذكاء الانفعالي والتفكير الإيجابي تعزى لاختلاف مكان السكن والنوع الاجتماعي.

ودراسة Shermain Puah& et al (2024) بعنوان فعالية برنامج اللياقة العقلية الرقمية (الذكاء الإيجابي) حول الإجهاد المتصور والتعاطف الذاتي والتفكير التأملي للطلاب الجامعيين في العلاج المهني: دراسة طولية، وبلغت عينة الدراسة ٦٤ طالبا منهم ٤٧ إناث و١٧ من الذكور لطلبة السنة الأولى من برنامج العلاج المهني في إحدى جامعات سنغافورة. استخدمت هذه الدراسة أسلوب أخذ العينات حسب الملاءمة، وتم اختيار المشاركين من مجموعة الطلبة الجدد في برنامج درجة العلاج المهني في جامعة مقرها سنغافورة. وتضمن برنامج PQ مقاطع فيديو أسبوعية مدتها ساعة، واجتماعات جماعية أسبوعية، وممارسات يومية مدتها ١٥ دقيقة موجهة بالتطبيق، وأكمل المشاركون استطلاعات لقياس مستويات التعاطف مع الذات والإجهاد المتصور والتأمل قبل برنامج PQ وبعده، تم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين المتكرر لتقييم الاختلافات عبر الاختبار الأولي، والاختبار اللاحق الفوري، والاختبار اللاحق للمتابعة. وتم إجراء استبيان مسح لقياس الإجهاد المتصور، والتعاطف مع الذات، والتأمل، وأظهرت النتائج لدى الطلبة زيادات كبيرة في التعاطف مع الذات، وعزز تعاطفهم مع أنفسهم مع تقليل التفكير التأملي، وتسلط هذه النتائج الضوء على أهمية الوعي الذاتي لرفاهية الطلبة. وأظهرت إمكانية استفادة الطلبة من ممارسات مثل اليقظة والمناقشات بين الأقران لتعزيز التعاطف مع الذات وتقليل التفكير التأملي.

وكان هدف دراسة Zaenab Rahman& Kaniadewi (2023) التحقق من وجود علاقة بين مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلبة وقلقهم من التحدث باللغة الإنجليزية بجامعة المحمدية الأستاذ الدكتور حمكه في اندونيسيا، وتم اختيار عينة مقدارها (٦٧) طالبا من المسجلين في برنامج تعليم اللغة الإنجليزية للفصل الثاني للعام ٢٠٢٢/٢٠٢٣ بطريقة العينة القصدية، واستخدام المنهج الارتباطي في هذه الدراسة، وتم تعديل الأداة المستخدمة لقياس القلق عند التحدث باللغة الإنجليزية من مقياس القلق في الفصول الدراسية باللغة الأجنبية (FLCAS)الذي طوره Horwitz et al. (1986).وفي الوقت نفسه، عُدّلَ الاستبيان المستخدم لتقييم مستوى التفكير الإيجابي بين الطلبة من (عبد الرحيم وحميدة، ٢٠١٣). ولتقليل الغموض تُرجم الاستبيان إلى اللغة الإندونيسية. وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط سلبي ذي دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلبة وقلقهم من التحدث باللغة الإنجليزية، وهذا يعني أن المستوى الأعلى من التفكير الإيجابي يمكن أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يخفض من قلق التحدث باللغة الإنجليزية، والعكس صحيح. ويمكن القول إن التفكير الإيجابي هو عنصر حاسم في خفض مستويات القلق التي يعاني منها الطلاب أثناء التحدث باللغة الإنجليزية.

وهدفت دراسة حنفي (٢٠٢١) إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير الإيجابي وأسلوب حل المشكلات، واختيرت عينة مقدارها (٦٥) طالباً وطالبة من جامعة عين شمس في مصر، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت مقياس التفكير الإيجابي للمراهقين من إعداد سناء فراج عثمان (٢٠١٥)، ومقياس حل المشكلات من إعداد الباحثة بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياسين، وأهم ما توصلت إليه الباحثة وجود ارتباط موجب بين التفكير الإيجابي وأسلوب حل المشكلات، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في أبعاد أسلوب حل المشكلات الحياتية لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث في أبعاد التفكير الإيجابي لصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات طلبة الكليات النظرية ومتوسطات طلبة الكليات العلمية في أبعاد التفكير الإيجابي.

وهدفت دراسة صادق وعطا (٢٠٢٠) إلى تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي، وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات. وبلغت عينة الدراسة (٣٥٠) معلماً ومعلمة في مدارس محافظة الفيوم في مصر وكان عدد الذكور (٢٠١) والإناث (١٤٩)، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي في دراستهما، وتم استخدام الأدوات التالية في الدراسة: مقياس الذكاء المنظومي من تعريب الباحثتين، ومقياس التفكير الإيجابي ومقياس جودة الحياة ومقياس الطموح المهني، وجميعها من إعداد الباحثتين، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية لجميع أدوات الدراسة، وأبرز ما توصلت إليه الدراسة وجود تأثير موجب ذي دلالة إحصائية لكل من جودة الحياة المدركة والطموح المهني في الذكاء المنظومي، ووجود تأثير موجب ذي دلالة إحصائية لكل من جودة الحياة المدركة والتفكير الإيجابي في الطموح المهني، ووجود تأثير غير مباشر دال إحصائياً لجودة الحياة والتفكير الإيجابي في التفكير المنظومي عبر الطموح المهني، ولا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات قي الارتباطات بين المتغيرات المستقلة والتباينات داخل المتغيرات المستقلة ما عدا تباين (جودة الحياة المدركة) إذ اختلفت بين المعلمين والمعلمات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وجد الباحثون أن هناك أوجه تشابه واختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية من حيث: الأهداف والمنهج والنتائج، مما كان له الأثر في اختيار المتغيرات المستقلة والتابعة والأدوات والمنهج الذي تم استخدامه.

ومما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، إنها هدفت إلى التنبؤ بالتفكير المنظومي من خلال التفكير الإيجابي ولم تتناول أي دراسة سابقة هذا الهدف.

الطريقة والإجراءات:

سوف يتناول الباحثون منهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، كما سيتم توضيح أدوات الدراسة وكيفية جمع البيانات، والإجراءات العملية المستخدمة للتأكد من ثبات أدوات الدراسة وصدقها، والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في هذه الدراسة.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي بشكل عامن والارتباطي بشكل خاص، الذي لا يتوقف على وصف الظاهرة المدروسة فحسب، بل يتعدى ذلك لمحاولة كشف العلاقات بين أبعادها المختلفة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة جامعة الإسراء وعددهم (5660) طالباً وطالبة للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥.

عينة الدراسة:

اختار الباحثون كليتين من الكليات العشرة عشوائياً، هما كلية العلوم التربوية وكلية تكنولوجيا المعلومات، وبلغ عدد الطلبة في الكليتين (523) طالباً وطالبة، تم اختيار (156) طالباً وطالبة باستخدام العينة المتيسرة.

أدوات الدراسة:

أستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

١- مقياس التفكير المنظومي:

قام الباحثون بتطوير مقياس للتفكير المنظومي بعد الرجوع لعدة دراسات مثل: دراسة محمد (٢٠١٦)، والأداة مكونة من (26) عبارة. وتقع الإجابة على المقياس في خمسة مستويات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). على أن تعطى الإجابة دائماً (5) درجات، والإجابة غالباً (4) درجات، والإجابة أحياناً (3) درجات، والإجابة نادراً درجتين، والإجابة أبداً درجة واحدة. وبذلك يتراوح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجموع الكلي لدرجات التفكير المنظومي بين (26) إلى (130) درجة؛ إذ يشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة في التفكير المنظومي.

٢-مقياس التفكير الإيجابي:

قام الباحثون بتطوير مقياس للتفكير الإيجابي بعد الرجوع لعدة دراسات مثل: دراسة ربيع وآخرون (٢٠١٩)، حيث تكونت الأداة من (27) عبارة، وتقع الإجابة على المقياس في خمسة مستويات (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وتعطى الإجابة دائماً (5) درجات، والإجابة غالباً (4) درجات، والإجابة أحياناً (3) درجات، والإجابة نادراً درجتين، والإجابة أبداً درجة واحدة. وبذلك يتراوح المجموع الكلي لدرجات التفكير الإيجابي بين (27) درجة إلى (135) درجة؛ إذ يشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة في التفكير الايجابي.

الخصائص السيكومترية للمقياسين:

قام الباحثون بتطبيق مقياس التفكير المنظومي والإيجابي على عينة استطلاعية قوامها (30) طالباً وطالبة؛ وذلك لحساب كل من الصدق والثبات للتأكد من صلاحية الأداة للتطبيق النهائي.

الثبات:

تم حساب ثبات المقياسين بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (١): معامل ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس التفكير المنظومي والإيجابي

المقياس	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
التفكير المنظومي	0.85	0.80
التفكير الإيجابي	0.94	0.88

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١) أن مقياس التفكير المنظومي والإيجابي يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة بشكل عام، مما يدل على صلاحية المقياسين للتطبيق الميداني.

الصدق:

قام الباحثون بحساب الصدق بعدة طرق:

صدق البناء:

للتعرف على مدى ارتباط الفقرات بالمجموع الكلي للمقياس تم استخدام معامل الارتباط بين درجة الفقرة والمجموع الكلي للمقياس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢): معامل الارتباط بين درجة الفقرة والمجموع الكلي لمقياس التفكير المنظومي والإيجابي

مقياس التفكير المنظومي				مقياس التفكير الإيجابي			
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	.492**	14	.208*	1	.740**	14	.344**
2	.432**	15	.519**	2	.649**	15	.403**
3	.339**	16	.508**	3	.601**	16	.584**
4	.534**	17	.493**	4	.644**	17	.333**
5	.467**	18	.594**	5	.326**	18	.666**
6	.401**	19	.491**	6	.587**	19	.575**
7	.492**	20	.584**	7	.607**	20	.693**
8	.494**	21	.408**	8	.795**	21	.726**
9	.324**	22	.486**	9	.619**	22	.641**
10	.580**	23	.576**	10	.628**	23	.712**
11	.530**	24	.345**	11	.679**	24	.726**
12	.259**	25	.703**	12	.655**	25	.694**
13	.508**	26	.638**	13	.710**	26	.691**
						27	.740**

يتضح من الجدول (٢) أن كل معاملات الارتباط بين الفقرات المكونة للتفكير المنظومي والمجموع الكلي، دالة عند مستوى دلالة (0.01 أو 0.05) وأن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.208-0.703) مما يدل على أن الفقرات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالسمة المراد قياسها، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للتفكير الإيجابي بين (0.326– 0.795) ، مما يعني أن مقياس التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي يتمتعان بصدق البناء.

الصدق الذاتي:

يستخرج الصدق الذاتي من الجذر التربيعي لمعامل الثبات (عبد السلام،1982).

الجدول (٣): الصدق الذاتي لمقياس التفكير المنظومي والإيجابي

المقياس	الطريقة	الصدق الذاتي
التفكير المنظومي	طريقة الفا كرونباخ	0.92
	طريقة التجزئة النصفية	0.89
التفكير الإيجابي	طريقة الفا كرونباخ	0.97
	طريقة التجزئة النصفية	0.93

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن مقياس التفكير المنظومي والإيجابي يتمتعان بمعامل صدق عالٍ مما يعني صلاحية المقياسين للتطبيق النهائي.

الصدق التمييزي:

لحساب الصدق التمييزي لمقياس التفكير المنظومي والإيجابي تم مقارنة المتوسطات الحسابية بين مجموعتين: الأولى وتمثل (٥٠%) الأعلى في الدرجات على مقياس التفكير المنظومي والايجابي، والثانية: تمثل (٥٠%) الأدنى في الدرجات على مقياس التفكير المنظومي والإيجابي بعد ترتيب المتوسطات الحسابية للعينة تنازلياً، وبعدها تم معرفة الفروق بين المجموعتين عن طريق اختبار" ت" لعينتين مستقلتين، والجدول (٤) يوضح الفروق بين المجموعتين.

الجدول (٤): اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لتوضيح الفروق بين المجموعتين

المقياس	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التفكير المنظومي	المجموعة العليا	78	106.1	6.53	154	15.34-	0.000
	المجموعة الدنيا	78	86.9	8.87			
التفكير الايجابي	المجموعة العليا	78	111.56	14.1	154	7.54-	0.000
	المجموعة الدنيا	78	91.58	18.69			

يُلاحظ من الجدول رقم (٤) أن مقياس التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي يتصفان بالصدق التمييزي؛ لأنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا والدنيا في التفكير المنظومي والإيجابي لصالح المجموعة العليا، أي أن المقياسين ميزا بين المجموعة ذات التفكير المرتفع، والمجموعة ذات التفكير المنخفض.

الصدق العاملي:

تم التحقق من الصدق العاملي باستخدام أسلوب التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، وإجراء التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد، كما يوضحه جدول (٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٥): نتائج التحليل العاملي لمقياس التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي

التفكير المنظومي				التفكير الإيجابي			
العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر	العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	6.383	24.548	24.548	1	10.904	40.385	40.385
2	1.969	7.575	32.123	2	2.201	8.152	48.537
3	1.919	7.382	39.505	3	1.542	5.713	54.250
4	1.677	6.449	45.954	4	1.409	5.218	59.467
5	1.431	5.505	51.459				
6	1.151	4.429	55.888				
7	1.033	3.974	59.862				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٥) بالنسبة للتفكير المنظومي فقد بينت نتائج التحليل العاملي وجود سبعة عوامل، وكان الجذر الكامن لها ≤1، وفسرت مجتمعة ما نسبته 59.9% من التباين المفسر، مما يؤكد الصدق العاملي للمقياس، وبما أن العامل الأول فسر أكثر من 20% فهذا يدل على أن المقياس يقيس بعداً واحداً هو التفكير المنظومي، أما بالنسبة للتفكير الإيجابي فأظهر التحليل العاملي وجود أربعة عوامل فسرت مجتمعة 59.5 % من التباين المفسر، مما يؤكد الصدق العاملي للمقياس، وفسر العامل الأول وحده ما نسبته 40 % مما يؤكد أن المقياس يقيس بعداً واحداً فقط هو التفكير الإيجابي.

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

قام الباحثون بتطبيق أداة الدراسة على عينة البحث البالغة (156) طالباً وطالبة، وقد حصل الطلبة على متوسط حسابي قدره (96.5) درجة للتفكير المنظومي، وبانحراف معياري مقداره (12.4)، في حين أن المتوسط الفرضي للتفكير المنظومي بلغ (78) درجة. ولمعرفة مستوى التفكير المنظومي لدى الطلبة تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة والجدول (٦) يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦): اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى التفكير المنظومي لدى الطلبة

المقياس	العينة	عدد فقرات المقياس	المتوسط الحقيقي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
التفكير المنظومي	156	26	96.5	78	12.4	155	18.7	0.000

باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة ظهر وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وبدرجات حرية (155) بين المتوسط الحقيقي والمتوسط النظري أو الفرضي (المتوسط الفرضي = مجموع الاستجابات مقسوماً على عدد الاستجابات مضروباً في عدد الفقرات) ولصالح المتوسط الحقيقي (الفرضي يساوي 78، بينما الحقيقي يساوي 96.5) ويعني هذا أن طلبة جامعة الإسراء يتمتعون بدرجة مرتفعة بالتفكير المنظومي، مما يعزز من مستوى التفكير الذي يربط بين العلاقات ويحلل الموقف إلى جزئيات لديهم.

السؤال الثاني: ما مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

قام الباحثون بتطبيق أداة الدراسة على عينة البحث البالغ عددها (156) طالباً وطالبة، وقد حصل الطلبة على متوسط حسابي قدره (101.57) درجة للتفكير الإيجابي، وبانحراف معياري مقداره (19.3) في حين أن المتوسط الفرضي للتفكير الإيجابي بلغ (81) درجة. ولمعرفة مستوى التفكير الايجابي لدى الطلبة تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): اختبار "ت" لعينة واحدة لتحديد مستوى التفكير الإيجابي لدى الطلبة

المقياس	العينة	عدد فقرات المقياس	المتوسط الحقيقي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
التفكير المنظومي	156	27	101.57	81	19.3	155	13.3	0.000

باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة ظهر وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 وبدرجات حرية (155) بين المتوسط الحقيقي والمتوسط النظري أو الفرضي (المتوسط الفرضي = مجموع الاستجابات مقسوماً على عدد الاستجابات مضروباً في عدد الفقرات) ولصالح المتوسط الحقيقي (الفرضي يساوي 81، بينما الحقيقي يساوي 101.57) ويعني هذا أن طلبة جامعة الإسراء يتمتعون بدرجة مرتفعة بالتفكير الإيجابي، مما يعزز من مستوى التفكير الذي يربط بين العديد من المفاهيم والتعميمات والموضوعات، مما يمكّن الطلبة من القدرة على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ربط ما تعلموه سابقا بالتعلم اللاحق ضمن المراحل التعليمية المختلفة باستخدام خطط منظمة تساعدهم على التعلم والتعليم.

السؤال الثالث: ما درجة إسهام التفكير الإيجابي في التنبؤ بالتفكير المنظومي لدى طلبة جامعة الإسراء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط للتنبؤ بدرجة مساهمة التفكير الإيجابي في التنبؤ بالتفكير المنظومي لدى طلبة جامعة الإسراء. والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨): تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغيرات المتنبأ بها (التفكير المنظومي) والمتغيرات المُتنبئة (التفكير الإيجابي)

المتغيرات المتنبأ بها	المتغيرات المنبئة	R الارتباط	R^2 التباين المفسر	R^2 التغير في التباين المفسر	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة ف لنموذج الانحدار	مستوى الدلالة
التفكير المنظومي	- الالتزام -التحكم -التحدي	0.646	0.417	0.413	10.93	0.000	110.1	0.000

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن التفكير الإيجابي يمكن أن يتنبأ بالتفكير المنظومي من خلال قيمة الاحصائي "ف" ودلالته الإحصائية والتي كانت أقل من (0.05، ويتنبأ التفكير الإيجابي بالمنظومي بدرجة عالية؛ لأنه فسر ما نسبته (41.3%) من مجموع التباين المفسر، وتعدّ هذه النسبة عالية، مما يدل على أن درجة إسهام التفكير الإيجابي في التنبؤ بالتفكير المنظومي درجة مرتفعة.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإيجابي والتفكير المنظومي تعزى لمتغيري الجنس ونوع الكلية؟

للتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الإيجابي والتفكير المنظومي استخدم الباحثون اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (٩) يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٩): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق بين الجنسين في التفكير الإيجابي والتفكير المنظومي

المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التفكير الإيجابي	ذكر	45	89.49	19.98	-5.41	0.000
	انثى	111	106.47	16.79		
التفكير المنظومي	ذكر	45	91.78	15.08	-3.12	0.002
	انثى	111	98.41	10.54		

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين الطلاب والطالبات في التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي ولصالح الطالبات؛ لأن المتوسط الحسابي للطالبات أعلى من متوسط الذكور في التفكير الإيجابي والمنظومي.

وللتعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نوع الكلية (علمية، إنسانية) في التفكير الإيجابي والتفكير المنظومي استخدم الباحثون اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتوضيح دلالة الفروق بين الكليتين في التفكير الإيجابي والتفكير المنظومي

المقياس	نوع الكلية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
التفكير الايجابي	إنسانية	74	111.50	13.57	6.98	0.000
	علمية	82	92.61	19.40		
التفكير المنظومي	إنسانية	74	98.55	10.74	2.00	0.047
	علمية	82	94.63	13.44		

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين الكليات الإنسانية والكليات العلمية في التفكير المنظومي والتفكير الإيجابي ولصالح الكليات الإنسانية؛ لأن المتوسط الحسابي لطلبة الكليات الإنسانية أعلى من متوسط طلبة الكليات العلمية في التفكير الإيجابي والمنظومي.

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت النتائج أن مستوى التفكير المنظومي لدى طلبة جامعة الإسراء كانت مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطالب الجامعي باستطاعته بناء المعرفة وتكوين علاقات منظومية لها، بناء على عدة نظريات مثل:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النظرية البنائية والنظرية المعرفية التي عمل عليها وتناولها في عدة مساقات في المرحلة الجامعية، فالتفكير المنظومي عبارة عن سلسلة من العمليات المترابطة التي تتطلب بناء للمعرفة وتكوين فكر يحلل ويربط بين العلاقات حتى يكوّن خبرات تعلم جديدة لربطها بالخبرات السابقة. فالطالب الذي تفكيره المنظومي مرتفع، لديه وعي ويدرك العلاقة بين السبب والنتيجة، وبالتالي يصبح لديه قدرة على توليد الأفكار، ويصبح لديه رؤية شاملة للعالم من حوله، ويتعامل مع أي حدث بشكل إيجابية وفعالية، وهذ ما تعمل عليه الجامعات عند التحاق الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى، فالطالب يدرس العديد من المساقات خارج تخصصه؛ لكي تصقل شخصيته ويصبح أكثر قدرة على توليد الأفكار وبناء العلاقات الإيجابية، وفي هذا العصر التكنولوجي فإن الطلبة لديهم قدرة هائلة على التعامل مع أجهزة وتقنيات معقدة منذ الصغر، ولديه القدرة على التعرف على ثقافات اجتماعية متنوعة نتيجة لهذا الانفتاح التكنولوجي، وتتولد لديه أفكار من عدة محاور تساعده على بناء فكره وتكوين علاقات مترابطة حول هذا الكون، وهذا ما يفسر ارتفاع التفكير المنظومي لدى طلبة جامعة الإسراء، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة الكفوري وآخرون (٢٠٢٣) و الفنيخ وآخرون (٢٠٢٣) وتختلف مع دراسة محمد (٢٠٢٢).

مناقشة نتيجة السؤال الثاني: أظهرت النتائج أن مستوى التفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة الإسراء كان مرتفعاً، ويمكن تفسير ذلك لأن الطالب في الجامعة يتمتع بالعديد من الإيجابيات التي تجعله إيجابياً ومرتاحاً نفسياً ويشعر بالطمأنينة، وتزداد دافعيته للتعلم مثل: حرية اختيار المواد التي يريد أن يدرسها، وحرية اختيار المدرس الذي يريده، وكذلك عدد الأيام التي تناسبه ليكون متواجداً في الجامعة، ووجود العديد من النشاطات الجامعية المتنوعة والندوات والورش التي تشجع الطالب على التعلم وزيادة ثقافته وتفكيره، ولذلك فإن الطلبة الذين يتميزون بتفكير إيجابي مرتفع يتخلصون من التوتر وتزيد لديهم الثقة بالنفس والمثابرة والقدرة على تحقيق النجاح، وهذا ما توفره الجامعة للطلبة من خلال النشاطات المختلفة على مدار العام، واستخدام العديد من إستراتيجيات التدريس مثل: بأن يقوم الطالب بدور المحاضر داخل الغرفة الصفية لتزداد لديه الثقة بالنفس والدافعية للتعلم كي يرتفع لديه التفكير الإيجابي. ويمكن تفسير النتيجة بأن الطلبة أقبلوا على مرحلة دراسية جديدة، وتعدّ مرحلة من أكثر المراحل نضوجاً من الناحية المعرفية والوجدانية، واختلطوا بالعديد من الأشخاص من مناطق مختلفة، وأحياناً من جنسيات مختلفة مما زاد من تفكيرهم الإيجابي. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة دراسة وريوش (٢٠٢٤) و دراسة لطفي وآخرون (٢٠٢٤) ودراسة Zaenab Rahman& Kaniadewi (2023) .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتيجة السؤال الثالث: أظهرت نتيجة السؤال أن التفكير الإيجابي يمكن أن يتنبأ بالتفكير المنظومي بدرجة عالية؛ لأنه فسر ما نسبته (41.3%) من مجموع التباين المفسر، وتعدّ هذه النسبة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة لأن التفكير المنظومي يرتبط بشكل مباشر بالتفكير الإيجابي ويؤثر عليه، فكلما كان الطالب تفكيره إيجابي استطاع تكوين علاقات منظومية، وزادت قدرته على توليد الأفكار وتكونت لديه رؤية شاملة عما يدور في حياته الدراسية واليومية، ويمكن تفسير النتيجة كذلك بأن المستوى العام للتفكير الإيجابي لدى الطلبة كان مرتفعاً، فيصبح الطالب لديه العديد من الإيجابيات التي تجعله أكثر قدرة على التخطيط للمستقبل، وهذا يعني بأن الطالب يستطيع أن يدرك العلاقات ويركب المنظومات ويقومها، وبالتالي يصبح لديه التفكير المنظومي مرتفعا.

مناقشة نتيجة السؤال الرابع: أظهرت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير المنظومي والإيجابي بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب يتعرضون لضغوطات في الحياة العملية أكثر من الطالبات، فالطالب في الجامعة عندما يكون على مقاعد الدراسة يكون مشغولاً ذهنياً في مستقبله، من حيث الوظيفة وتأمين ما يلزم للزواج مستقبلاً، مما يؤثر على تفكيره الإيجابي، ويؤثر على تفكيره المنظومي، أما الطالبات فيركزن على الدراسة والتفكير بإيجابية، وتكّوين العلاقات أثناء الدراسة أكثر من طلاب الجامعة، وطبيعة التنشئة الأسرية تجعل الطالبة أكثر جدية بالدراسة لعدم انشغالها بأمور أخرى خارج نطاق الدراسة وقد يؤثر ذلك على تفكيرها المنظومي أو الإيجابي. وأظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائيا في التفكير المنظومي والإيجابي بين الكليات العلمية والإنسانية ولصالح الإنسانية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طرق التدريس في الكليات الإنسانية تختلف وبشكل كبير عن طرق التدريس في الكليات العلمية، حيث تركز الكليات الإنسانية على طرق تدريس متعددة ومتنوعة مثل: إستراتيجيات التعلم النشط، بحيث يكون الطالب فعّالاً ونشيطاً ومرناً داخل الغرفة الصفية، ويكون هو محور العملية التعليمية، بعكس الكليات العلمية التي تركز على إستراتيجيات تعلم محددة وخاصة المحاضرة، بحيث يبقى الطالب متلقياً ومستمعاً، ولا يكون محوراً أساسياً في عملية التعلم والتعليم، وطبيعة المواد التي تدرس في تلك الكليات العلمية تكون مجردة وغير محسوسة في كثير من الأحيان، بعكس المواد التي تدرس في الكليات الإنسانية التي تركز على طرق التدريس والضبط الصفي وتصميم التعليم، والتطبيق الميداني مثل: تطبيق طلبة كلية العلوم التربوية في المدارس ولمدة فصل دراسي كامل، مما جعل طلبة هذه الكليات يتمتعون بتفكير منظومي وإيجابي أعلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من طلبة الكليات العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات مثل: دراسة الفنيخ وآخرون (٢٠٢٣) وتخلف مع دراسات أخرى مثل: دراسة محمد (٢٠٢٢) ودراسة حنفي (٢٠٢١).

التوصيات والمقترحات:

١. عقد ورشات تدريبية لطلبة الكليات العلمية لتوضيح أهمية التفكير المنظومي والإيجابي.
٢. عقد ورش تدريبية خاصة بإستراتيجيات التدريس لأعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية لينعكس ذلك على طلبة الجامعة.
٣. إجراء دراسة تربط بين التفكير المنظومي وتقدير الذات لدى طلبة الجامعة.
٤. بناء اختبار في التفكير المنظومي والتحقق من بنيته العامليه لدى طلبة الجامعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبو الحديد، فاطمة عبد السلام. (٢٠٠٤). تطوير منهج الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء المدخل المنظومي، المؤتمر العربي الرابع المدخل المنظومي في التدريس والتعلم .مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، ٤-٣ أبريل.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٤). التعلم: أسسه وتطبيقاته (ط١). دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

أبو عودة، سليم محمد .(٢٠٠٦). أثر النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب السابع الاساسي بغزة(رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة).

اسليم، يوسف. (٢٠١٧). التفكير الإيجابي وعلاقته بالتنظيم الانفعالي لدى عينه من خريجي الجامعات الفلسطينية(رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين).

بكار، عبد الكريم. (٢٠١٢). تأسيس عقلية الطفل (ط ٢). دار وجوه، السعودية.

التعبان، مهند عبد الله؛ وناجي، انتصار محمود .(٢٠٢٠). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات التفكير المنظومي وإنتاج المشروعات الإلكترونية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢٨، عدد ٢.

جروان، فتحي .(١٩٩٩). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.

حنا، سحر مكرم بشير؛ بشاي، زكريا جابر جناوي؛ وسيفين، عماد شوقي .(٢٠١٧). أثر المنظمات المتقدمة في تدريس الهندسة على تنمية التفكير المنظومي لدى الصف الثاني الاعدادي، مجلة تربويات الرياضيات مجلد (٢٠)، العدد (٦)، ٢٧٢-٢٨٨.

حنفي، رشا مصطفى؛ وعبد العليم، عبير نصر الدين؛ وشوكت، عواطف إبراهيم .(٢٠٢١). التفكير الإيجابي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات الحياتية لدى طلاب الجامعة. مجلة بحوث العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة عين شمس، مجلد١، العدد ١، ١٧٠-٢٠٦.

خليوي، أسماء فراج؛ النواجحة، زهير عبد الحميد؛ مصري، إبراهيم سليمان .(٢٠٢٢). التفكير المنظومي وعلاقته بالرشاقة التعليمية لدى معلمي التربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخاصة بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد ١٣، العدد ٤٠.
دياب، ايناس عبد المقصود. (٢٠١٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم القائم على نشاط الدماغ لتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية شعبتي الجغرافيا والتاريخ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية،٤١-٨٣.
ربيع، وليد أحمد؛ الدردير، عبد المنعم أحمد؛ بهنساوي، أحمد فكري .(٢٠١٩). الخصائص السيكومترية لمقياس التفكير الإيجابي. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، المجلد ١٦، العدد ٨٤، الجزء٢، ص ١١٣-١٢٤.
رزوقي، رعد مهدي؛ وعبدالكريم، سهى إبراهيم. (٢٠١٣). التفكير وأنواعه (أنماطه). الجزء الثاني، مكتبة الكلية للطباعة والنشر، بغداد، العراق.
رزوقي، رعد مهدي؛ وعبدالكريم، سهى إبراهيم. (٢٠١٥). التفكير وأنماطه: التفكير الاستدلالي – التفكير الإبداعي- التفكير المنظومي- التفكير البصري. دار المسيرة للطباعة والنشر، الأردن.
زاير، سعد علي؛ وحسن، فارس مطشر .(٢٠١٤). برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير المنظومي لطلبة اقسام اللغة العربية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل،١٨، ٢٨٨-٣٠٢.
صادق، مروة صادق أحمد؛ وعطا، سالي نبيل. (٢٠٢٠). تحليل مسار العلاقات السببية المباشرة وغير المباشرة بين الذكاء المنظومي والطموح المهني والتفكير الإيجابي وجودة الحياة المدركة لدى المعلمين والمعلمات، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، مجلد ٢٨، العدد ١، الجزء١، ١٠٩-٢٠٠.
عبدالستار، إبراهيم. (٢٠٠٨). عين العقل دليل المعالج المعرفي لتنمية التفكير العقلاني الإيجابي. دار الكاتب، مصر.
عبد السلام، محمد. (١٩٨٢). القياس النفسي والتربوي. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
عبد العزيز، أحمد رحاب. (٢٠٠٩). فعالية استخدام المدخل المنظومي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للتربية العلمية المنهج والمعلم، ٢٤٣-٣٠٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبيد، وليم تاوضروس. (٢٠٠٢). النموذج المنظومي وعيون العقل، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.
عدنان، حيدر محمد؛ عبد، إحسان حميد. (٢٠١٨). أثر انموذج الاستقصاء الدوري في التفكير المنظومي لدى طلاب الصف الخامس العلمي الإحيائي في مادة الأحياء. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، ٢(١٨)، ٢٣٨-٢٧٥.
الفقي، إبراهيم. (٢٠٠٧). قوة التفكير. دار الراية للنشر والتوزيع، القاهرة.
الفنيخ، لمياء بنت سلمان إبراهيم. (٢٠٢٣). الذكاء المنظومي كمبئ بفاعلية الذات الإبداعية لدى عينة من طالبات جامعة القصيم، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، العدد ١٣، الجزء ٢، ٤١٥-٤٥٩.
قطامي، نايفة. (٢٠٠١). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
الكامل، حسنين. (٢٠٠٣). المؤتمر العربي الثالث – المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، مركز تطوير تدريس العلوم، ٧٢-٨٣.
الكفورى، صبحي عبد الفتاح؛ والسماحى، فريدة عبد الغني؛ وعبدالعال، إني النادي أحمد. (٢٠٢٣). التفكير المنظومى وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى المراهقين الموهوبين، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مجلد ٢، العدد ٤، ٢٠٥-١٨٥.
لطفي، ميرا إبراهيم؛ وغنيم، محمد عبد السلام؛ ومحمد، محمد عاطف محمد. (٢٠٢٤). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلاب المعاهد العليا، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مجلد ٣٠، العدد ٥، ٣٨٦-٤٠٨.
محمد، زينب محمد أمين. (٢٠١٦). تقنين مقياس الذكاء المنظومي لدى طلاب الجامعة. مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بقنا، المجلد ٢٩، العدد٢٩، ص ٤٥-٨٤.
محمد، هبة علي فرحات. (٢٠٢٢). الذكاء المنظومي كمنبئ بالاستمتاع بالحياة لدى طلاب كلية التربية بالسويس، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مجلد ٢٣، العدد ٥، ١٥١ -٢٠٩.
نمر، مصطفى. (٢٠١١). تنمية مهارات التفكير. دار البداية، الأردن.
وريوش، سعدية موهي. (٢٠٢٤). التفكير الإيجابي وعلاقته بالمرونة المعرفية لدى طالبات قسم رياض الأطفال، مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، مجلد ٦ ، العدد ٢، الملحق ٢ ، ٢٤١٠ -٢٤٣٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوقاد، محمد جمال الدين. (٢٠١٢). التنبؤ بالتفكير الإيجابي / السلبي لدى عينه من طلاب الجامعة من خلال معتقداتهم المعرفية وفاعلية الذات لديهم، مجلة كلية التربية ببنها، ع (٦٢).

Arguello, J. M. (1982). The relationship and effect of Positive thinking in the self-image of children. J. Pedod, 7, 36-4

Arnold, R. D., & Wade, J. P. (2015). A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach. Conference on Systems Engineering Research. 44, pp. 669 – 678. USA: Procedia Computer Science.

Aronson, D (1996) . Overview of Systems Thinking. Available at www.thinking.net/Systems_Thinking/OverviewSTarticle.pdf

Cabrera, D. A. (2006). SYSTEMS THINKING. PhD dissertation: Faculty of the Graduate School - Cornell University.

Olsen, E. (1990). Beyond Positive thinking. J. Nurs. Adm, 20, 11-12.

Ossimity ، G (2003) : Systems Thinking and Systems Dynamic.

Richmond, B. (1993). Systems Thinking: Critical Thinking Skills for the 1990s and Beyond. System Dynamics Review, Volume 9, Issue 2, 113-133.

Shermain Puah; Ching Yee pua; Jing Shi ; Sok Mui Lim(2024). The Effectiveness of a Digital Mental Fitness Program (Positive Intelligence) on Perceived Stress, Self-Compassion, and Ruminative Thinking of Occupational Therapy Undergraduate Students: Longitudinal Study, Journal of Medical Internet Research, Vol 26, pp 1-14.

Sweeney, Linda_Booth; Sterman, John D (200). Bathtub Dynamics: Initial Results of a Systems Thinking Inventory. Version 1.2 Presented at the 2000 International System Dynamics Conference, Bergen, Norway.

Van Allen, E. M. (2011). The Paradox of Positive thinking. J. Clin. Oncol, 29, 2730-2731.

Zaenab Rahman, Desyfani; Kaniadewi, Nita (2023). The Relationship Between Students' Level of Positive Thinking and Their English Speaking Anxiety. Study of Applied Linguistics and English Education Journal, Vol. 4, No. 2, pp 537-550.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج

Problems Facing the Directorate of Public Schools in Obtaining Professional Licenses in Al Kharj Governorate

إعداد

سعاد بنت محمد عبد الله الفلاح

Suad Muhammad Abdullah Al Falah

طالبة ماجستير-تخصص الإدارة والتخطيط التربوي- جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

أ.د/ هدى بنت مطر علي الهُذَلي

Prof. Huda Matar Ali Al Hudhali

أستاذ أصول التربية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.418596

استلام البحث : ١١ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١١ / ٣ / ٢٠٢٥

الفلاح، سعاد محمد عبد الله و الهُذَلي، هدى مطر علي (٢٠٢٥). المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٧)، ٢٦٣ – ٣٠٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وحُدِّدت الاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث طُبقت على عينة مكوَّنة من (١٣١) مديراً ومديرة من مديري ومديرات مدارس التعليم العام (حكومي/ أهلي) بمحافظة الخرج خلال العام الدراسي ١٤٤٥هـ، وخلُصت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أنَّ تقديرات عينة الدراسة للمشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية جاءت إجمالاً بدرجة (مرتفعة)، بمتوسط حسابي عام بلغ (٣.٨٣ من ٥.٠٠)، وبترتيب محوري الاستبانة تبيَّن أنَّ محور (المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج)؛ احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤.١٤ من ٥.٠٠) بدرجة (مرتفعة)، فيما جاء محور (المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج) بالمرتبة الثانية؛ بمتوسط حسابي قدره (٣.٥٢ من ٥.٠٠)، وبدرجة (مرتفعة)، مع وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات الذاتية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير الرتبة، وكانت الفروق لصالح ذوي الرتبة (ممارس)، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات؛ للتغلب على المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس، التعليم العام، الرخصة المهنية.

Abstract:

The study mainly aimed to identify the problems facing the public-school principals when obtaining a professional license in Al-Kharj governorate. The study used the descriptive survey method. The questionnaire was used as a tool of data collection, as it was applied to a sample of (131) male and female principals of public schools (governmental / private) in Al-Kharj governorate during the academic year of 1445 H. To process the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

data, the researcher used a package of statistical methods using the (SPSS) program. The study concluded several results, including: The study sample's estimates of the problems faced when obtaining a professional license totally had a (high) degree, with a general mean of (3.83 out of 5.00), and by ranking the questionnaire two axes, it turned out that the axis (professional problems facing the public school principals when obtaining a professional license in Al-Kharj governorate) came first with a mean of (4.14 out of 5.00), and a (high) degree, while the axis (personal problems facing the public school principals when obtaining a professional license in Al-Kharj governorate) came second with a mean of (3.52 out of 5.00), and a (high) degree, as there are statistically significant differences at the significance level of ($\alpha \leq 0.05$) among the study sample's average responses of the personal problems facing when obtaining a professional license in Al-Kharj governorate, which are attributed to the rank variable. The differences were in favor of those with the rank (practitioner). In terms of these results, the researcher made several recommendations and proposals to overcome the problems facing the public-school principals when obtaining a professional license in Al-Kharj governorate.

Keywords: School Principals, Public Education, Professional License.

مقدمة الدراسة

يحظى التعليم اليوم باهتمام واسع باعتباره ضرورة من ضروريات الحياة، وهو الأساس في تطور وتقدم الدول ونموها وبقاء استمرارها، لذلك التعليم هو ثروة الأمم وسبيلها للنهوض والتطور والتقدم، ونظراً لارتباطه بتنمية العنصر البشري؛ سعت المملكة العربية السعودية إلى تطوير التعليم من جميع جوانبه الفنية والإدارية منذ بداية تأسيسها وحتى وقتنا الحاضر.

وقد أولت المملكة العربية السعودية جل اهتمامها بتطوير نظامها التعليمي واعتبرت العناية بالكوادر البشرية؛ أساس التنمية المستدامة، حيث تم اعتماد نظام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الترخيص المهني لشاغلي الوظائف التعليمية حديثاً في المملكة العربية السعودية وهو أحد متطلبات إعداد شاغلي الوظائف التعليمية في مجال القيم والمسؤوليات المهنية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تلبي الحاجة إلى تغيير الأدوار المستقبلية لهم ، وتجاوز أوجه التحديات الحالية ومواكبة الاتجاهات المعاصرة وتطويرهم مهنياً وتنفيذ اللوائح والسياسات التعليمية والإسهام في قيام المدرسة برسالتها التعليمية والتربوية (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠١٧)، فالرخصة المهنية تهدف إلى تمهين التعليم ويقصد به "وضع الضوابط والشروط التي يجب توفرها في المعلم ليصبح عضواً فاعلاً في هذه المهنة" (القحطاني، ٢٠٢٠،ص١٥) .

وتعد إدارة المدرسة؛ ركناً أساسيًا من أركان النظام التعليمي المتمثلة في الطالب والمعلم والمنهج الدراسي بالإضافة إلى دورها في التنسيق بين هذه الأركان وسعيها في تحقيق أهداف العملية التعليمية، ولذا يعد مدير المدرسة؛ أهم ركائزها وعليه يعتمد النظام التربوي في بلوغ أهدافه، وهو المسؤول الأول والمباشر أمام إدارة التعليم باعتباره رئيساً لجميع العاملين بالمدرسة وحلقة الوصل في العلاقات المدرسية بمختلف مكوناتها بين المعلمين والطلاب وأولياء الأمور و المشرفين التربويين، وجميع المسؤولين عن العملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، فكفاءة وفعالية النظام التعليمي تتحقق إذا كان للمدرسة إدارة وقيادة تتمتع بالكفاءة والفاعلية (المبروك،٢٠١٧).

ويطبق اختبار الرخصة المهنية على مديري مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وذلك منذ أن تم اعتماده من قبل مجلس إدارة هيئة تقويم التعليم والتدريب في شهر صفر ١٤٤٣هـ الموافق ٢٩ سبتمبر ٢٠٢١م ، ويتكون من اختبارين أساسين أولهما : الاختبار التربوي العام وثانيهما الاختبار التخصصي، وذلك تلبيةً لتوجهات الوطنية ولرفع جودة التعليم والتعلم والتأكيد على أهمية تمهين التعليم بوصفه مهنة سامية تتطلب العناية والتحفيز والتطوير المستمر على كافة المستويات (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠٢٤).

ونظراً لاختلاف الدور الذي يقوم به المعلم داخل المدرسة من ممارسة عملية التدريس عن الدور الذي يقوم به مدير المدرسة من وضع الخطط وتنفيذها وتنظيم الأعمال ومتابعتها وتصحيح مساراتها وتقويمها واتخاذ القرارات اللازمة لتجويد العملية التعليمية، ولندرة الدراسات التي تناولت الرخصة المهنية لمديري المدارس؛ تسعى هذه الدراسة لمعرفة المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة

تسعى هيئة تقويم التعليم والتدريب إلى تحقيق جودة التعليم ورفع كفاءة أداء شاغلي الوظائف التعليمية من خلال اشتراطها حصولهم على ترخيص مهني يؤهلهم لممارسة المهنة، وللقيام بدور قادة المدارس في دعم المعلمين والعملية التعليمية، ومشاركة المعلم والطالب وولي الأمر في القرارات المدرسية، وترسيخ الثقافة التعاونية والمشاركة في المسؤولية، كما أشارت نتائج الدراسة المسحية الدولية التي قامت بها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عام (٢٠١٨) إلى حاجة القادة المدرسية في المملكة العربية السعودية إلى تطوير مهني في القيادة (Talis 2018).

كما أوصت بعض الدراسات السابقة على العمل لتحسين معايير ترشيح مديري مدارس التعليم العام الحكومية، وإجراء تقويم دوري للواقع ومدى مناسبة تلك المعايير وإجراء المزيد من الدراسات حول ذلك (الفلاج، ٢٠١٦)، كما أوصت دراسة (الحميضي،٢٠١٨) إلى التنسيق مع الجهات المشرفة على التنمية المهنية للقيادات المدرسية، لتصميم برامج تستهدف تحقق معايير الرخصة المهنية والمراجعة الدورية لتلك المعايير لتواكب المستجدات التعليمية والتربوية.

ونظراً لأهمية تطبيق الرخصة المهنية لشاغلي الوظائف التعليمية ومحدودية الدراسات حولها؛ أجرت الباحثة دراسة استطلاعية شملت (٢٩) من مديري مدارس التعليم العام بالخرج؛ حيث بينت النتائج أن نسبة (٥٨.٦%) من أفراد عينة الاستطلاع يرون أن اختبار الرخصة المهنية لا يسهم في تطوير أداء مديري المدارس، و أن ٨٢.٨% من المشكلات تكمن في متطلبات الحصول على الرخصة المهنية (العام – التخصص)؛ لارتباطهم بالترقيات المهنية، كما عبر مديري ومديرات مدارس التعليم العام بالخرج عن بعض المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية منها : ضعف ارتباط الاختبار بالعمل الذي يمارسونه في الإدارة المدرسية، وقرب بعض مديري المدارس من سن التقاعد، والبعد عن مزاولة مهنة التدريس، كثرة الأعباء على عاتق المديرين في المدارس، وعدم توفر فرص كافية لاختبار الرخصة المهنية .

ومما سبق يتضح وجود مشكلات تواجه مديري ومديرات مدارس التعليم العام بالخرج في الحصول على الرخصة المهنية، ولأهمية تعزيز دور الإدارة المدرسية ورفع أدائها من خلال الرخصة المهنية، ولرفع جودة العملية التعليمية بشكل عام و مواكبة التطورات الحديثة الحاصلة في الميدان التربوي، وتحقيقاً لرؤية المملكة العربية السعودية؛ ٢٠٣٠ التي أكدت على الالتزام بتطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها؛ سعت هذه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة لمعرفة واقع المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام من خلال الاجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج ؟**

أسئلة الدراسة

من السؤال الرئيس السابق للدراسة تتفرع الأسئلة التالية :

١. ما المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديري المدارس؟
٢. ما المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديري المدارس؟
٣. هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج تعزى لمتغيرات (النوع، الرتبة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدراسة

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة الحالية في التعرف إلى المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في الحصول على الرخصة المهنية، **ويتفرع من هذا الهدف الرئيس العديد من الأهداف على النحو التالي:**

١. التعرف إلى المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في الحصول على الرخصة المهنية.
٢. التعرف إلى المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في الحصول على الرخصة المهنية.
٣. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلاله إحصائية في النظر للمشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج تُعزى لمتغيرات (النوع، الرتبة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

١. من المتوقع أن تساهم الدراسة الحالية في سد الفجوة في الدراسات والأبحاث التي تناولت الرخصة المهنية في التعليم العام.
٢. يؤمل أن تقدم الدراسة لأصحاب القرار في إدارة التعليم ووزارة التعليم؛ توصيفاً دقيقاً للمشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في الحصول على الرخصة المهنية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأهمية التطبيقية

١. من المأمول مساهمة الدراسة الحالية في تقديم تغذية راجعة لتيسير تطبيق معايير الرخصة المهنية لمديري ومديرات المدارس لتوافقها مع تطبيق وزارة التعليم بالتعاون مع هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ للرخص المهنية للوظائف التعليمية.
٢. من المؤمل أن تفيد نتائج الدراسة الحالية؛ القيادات التربوية في وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب في تجويد وتطوير خطط عملية لرفع مستوى التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم العام في ضوء متطلبات معايير الرخص المهنية.

مصطلحات الدراسة

أولاً: المشكلات

المشكلة في اللغة: من أشكل أي التبس، والمشكل هو الملتبس، وهو عند الأصوليين ما لا يفهم حتى يدل عليه دليل آخر، والمشكلة بصفه عامة تتضمن بعدين أساسيين؛ البعد الذاتي في وهو يركز على قياس الضرر الاجتماعي الناتج عن وجود المشكلة، والبعد الموضوعي الذي يهتم بكيفية وقوع هذا الضرر وتحديد حجمه ونسبة تأثيره (غول، ٢٠٢١).

وتعرف المشكلات المدرسية اصطلاحًا: بأنها "التحديات أو المعوقات التي يواجهها المديرون في تنفيذ أنماط القيادة التربوية مثل ضغوط العمل، نقص التمويل، ثقافة المدرسة، تحديات التعليم وغيرها" (الحيوات،٢٠٢٤، ص١١٦)

وتعرف المشكلات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الصعوبات والتحديات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام سواء كانت ذاتية أو مهنية لاجتيازهم اختبار الرخصة المهنية والحصول عليها.

ثانياً: الرخصة المهنية :

الرخصة لغة: من الفعل رخصَ، رخصَ له في الأمر أي أذن له فيه بعد النهي (الراضي،٢٠١٧).

تعرف الرخصة المهنية اصطلاحًا: هي "وثيقة تصدرها الهيئة، وفق معايير وإجراءات محددة، يكون حاملها مؤهلاً لمزاولة مهنة التعليم بحسب مستويات محددة ومدة زمنية محددة " (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، ص٥).

وتعرف الرخصة المهنية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها وثيقة رسمية تمنح شاغلي الوظائف التعليمية الحق في ممارسة مهنة التعليم وفق شروط ومعايير معينة ومحددة وصادرة من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات التالية:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على دراسة المشكلات الذاتية والمهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج.

الحد المكاني: طبقت الدراسة على مدارس التعليم العام في محافظة الخرج بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على مديري ومديرات مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج بمنطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

الحد الزماني: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٥ه.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول: التعليم العام في المملكة العربية السعودية

مفهوم التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

التعليم العام هو "تعليم الزامي ومجاني مكون من المرحلة الابتدائية (٦) سنوات، والمرحلة المتوسطة (٣) سنوات، والمرحلة الثانوية (٣) سنوات، وتحت إشراف وزارة التعليم" (البلالي،٢٠٢٢، ص٤٤٨).

كما يُعرف التعليم العام بأنه " التعليم الذي يسبق التعليم الجامعي "(مشروع نظام التعليم العام،٢٠٢٢، ص٥).

أهداف التعليم العام في المملكة العربية السعودية:

أشار (مشروع نظام التعليم العام، ٢٠٢٢) إلى الهدف من التعليم العام بناء الطلاب قيميًا وعلمياً وثقافياً ومهاريًا، بما يحقق الاتي:

١. غرس العقيدة الإسلامية والإيمان بالله، والاعتزاز بالدين الإسلامي.
٢. الولاء والطاعة لله ولرسوله، ولأولي الأمر، والانتماء للوطن ومحبته، واحترام الأنظمة، والتقيد بها.
٣. إتقان اللغة العربية، والاعتزاز بها.
٤. تعزيز قيم المواطنة العالمية، وترسيخ القيم والاتجاهات والسلوكيات الداعمة لها.
٥. إكساب الطلاب المعارف والمهارات المتصلة بالجوانب العلمية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والحضارية والتقنية لمواكبة مستجدات المستقبل واكساب الطلاب قدرًا من الوعي الثقافي للتعامل مع المحتوى الإعلامي بصوره المختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. تنمية مهارات التواصل والقدرة على بناء العلاقات الإنسانية الإيجابية، وتنمية قدرات التفكير الإبداعي والناقد والتحليل المنطقي، وحل المشكلات، ورفع القدرة على البحث والابتكار، والاختراع، والتعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي.
٧. تنمية قيم حب العمل والانضباط والإنتاجية، والوعي بالعادات الصحية وممارسة الرياضة ومعرفة أهمية الأعمال التطوعية وخدمة المجتمع، وممارستها.
٨. اكتساب لغة أجنبية واحدة على الأقل، وتعلم مهاراتها.

مدة التعليم العام في المملكة العربية السعودية: يعد التعليم إلزاميًا من سن (السادسة حتى سن الخامسة عشرة) ولوزارة التعليم الحق في اتخاذ الإجراءات النظامية تجاه من يتسبب بعدم دخول الطفل للتعليم في السن الإلزامية، أو يتسبب بانقطاعه عن التعليم، وذلك وفق نظام حماية الطفل، وتصدر وزارة التعليم؛ شروط وحالات الإعفاء من إلزامية التعليم، وتكون مدارس تعليم البنات مستقلة عن مدارس تعليم البنين باستثناء مرحلة الطفولة المبكرة (مشروع نظام التعليم العام ،٢٠٢٢).

المبحث الثاني: الإدارة المدرسية

مفهوم الإدارة المدرسية:

عُرفت الإدارة المدرسية على أنها: «الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي (المدرسة) من إداريين وفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة تحقيقاً يتماشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها، تربية صحيحة، على أسس سليمة» (الزهري، الراوي،٢٠١٨، ص٤٦).

وعرفتها (الشوابكة، ٢٠٢١، ص١٩) بأنها: "جميع الجهود التي يبذلها مدير المدرسة ووكلائه، والمرشد الطلابي، ورائد النشاط، وأمين مصادر التعلم لتحقيق أهداف المدرسة "

ويختصر (آل ناجي،٢٠٢١، ص٣٢) تعريف الإدارة المدرسية بأنها كل ما تُعنى بالعمل التربوي على مستوى المدرسة الواحدة.

وبناءً على ما سبق يمكن القول إن مفهوم الإدارة المدرسية هي مجموعة عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة في المدرسة؛ سعياً لتحقيق الأهداف المدرسية الخاصة والتعليمية العامة.

أهداف الإدارة المدرسية:

تختلف الأهداف المدرسية تبعاً لاختلاف المجتمعات وفلسفتها التربوية والتعليمية حيث يتم اشتقاق الأهداف المدرسية على أساسها، ويمكن إيجازها وفق (الحمد ،٢٠١٩) كما يأتي:

١. بناء شخصيات الطلاب بناءً متكاملاً جسمياً، واجتماعياً، ونفسياً، وعلمياً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. تنظيم الأعمال الإدارية والفنية في المدرسة بهدف تحقيق وتحسين العلاقات بين الأفراد العاملين بالمدرسة.
٣. تطبيق الأنظمة والقوانين مع مراعاة ومراقبة هذه الأنظمة التي يتم إصدارها من الإدارات المسؤولة عن العملية التعليمية وذلك من خلال الخطط التطويرية التي تساعد المدرسة على النمو في المستقبل.
٤. الإشراف والتام على تنفيذ مشاريع المدرسة.
٥. التخطيط والتنفيذ والتوجيه والإرشاد والمراقبة لكل ما يحدث في المدرسة.

ويمكن القول بأن هناك أهداف عامة لا بد لإدارة المدرسة أن تحققها، من خلال أهداف خاصة تختلف طرق تحقيقها باختلاف الأنماط الإدارية التي يمارسها مدير المدرسة والنظريات التي يطبقها عملياً.

وظائف الإدارة المدرسية:

تشمل الإدارة المدرسية جميع الأنشطة التي من شأنها توفير أفضل الظروف داخل المدرسة لتحقيق أهدافها المتمثلة في تربية الطلاب حسب تصور المجتمع لذلك، وفي تنمية المعلمين مهنيًا، والقيام بالإجراءات والعمليات اللازمة لتشغيل المدرسة، ويمكن تقسيم وظائف الإدارة المدرسية كما قسمها (آل ناجي ،٢٠٢١) إلى ثلاث مجموعات متداخلة ومترابطة هي:

- **الوظائف الإدارية:** وهي العمليات المألوف أن يقوم بها الإداريون وهي التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتقييم، وما يتفرع عنها من مهمات جزئية مثل حفظ الملفات والجدولة وإدارة الاجتماعات ونحو ذلك مما يقوم به مدير المدرسة بصفة دورية.
- **الوظائف الفنية:** وهي العمليات التي يقوم بها مدير المدرسة لتنفيذ المنهج المدرسي بأفضل صورة؛ ويشمل ذلك توجيه المعلمين توجيهاً يتعلق بالمادة التي يدرسونها، أو طبيعة التلاميذ، أو خصائص عمليتي التعليم والتعلم.
- **الوظائف الاجتماعية:** وتتمثل في توثيق العلاقات الإنسانية داخل المدرسة وخارجها.

وعلاوة على ما تم ذكره من وظائف؛ نستطيع القول بأنها لن تتحقق وفق الأهداف المرسومة إلا إذا كان المدير مؤهلاً التأهيل المناسب لممارسة تلك الوظائف وتحقيق تلك الأهداف.

مؤهلات مدير المدرسة :

حددت (الهمالي، فلاح، ٢٠٢١) مؤهلات مدير المدرسة والتي تتمثل في:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. لديه خبرة وثقافة عامة مهنية وتربوية وإدارية تحقق له احترام كل من يتعامل معهم داخل المدرسة وخارجها.
٢. يحمل مؤهلاً جامعيًا متخصصا مع مؤهل تربوي وخبرة وممارسة بالعمل التعليمي.
٣. يحسن التصرف، وأن تتوفر لديه الطلاقة اللفظية والثقة بالنفس، والقدرة على عرض الأفكار، والحكمة في اتخاذ القرار، والقدرة على التأثير والإقناع.
٤. يكون مثالاً يقتدى به في مظهره وسلوكه وتصرفاته.
٥. يفهم علاقة المدرسة بالمجتمع وأن يهتم بشعور الآخرين وأراءهم وأفكارهم.
٦. يتحلى بالأخلاق الإسلامية الفاضلة من صدق ووفاء وأمانة وإخلاص وصبر، وتسامح ولين.
٧. قادر على التخطيط والتنظيم واتخاذ القرارات والتوجيه والمتابعة وحل المشكلات المدرسية.
٨. قادر على الاطلاع والمعرفة للإفادة في العمل وتحمل مسؤولية العاملين بالمدرسة.

وقد حددت بعض وزارات التربية ومجالس التعليم بمجموعة من الدول؛ عدد من المؤهلات التي يشترط وجودها في مدير المدرسة؛ من أهمها ما يلي (الخضر والكودة، 2020):

١. أن يكون لديه فلسفة تربوية متطورة، وصاحب فكرة ولدية مبادئ واضحة يسعى للالتزام بها.
٢. أن يكون مدركًا للأسس التربوية والتعليمية والثقافية والأخلاقية في المجتمع والنظام التعليمي.
٣. أن يكون قادر على وضع رؤية استراتيجية شاملة لتطوير المدرسة وتحقيق أهدافها.
٤. أن يكون قادر على التخطيط السليم من أجل تنفيذ رؤيته.

وبعد التطرق لمفهوم الإدارة المدرسية ونظرياتها ووظائفها ومؤهلات مدير المدرسة التي تساهم في نجاحه في إدارة المدرسة؛ يحتاج إلى نمو مهني وإلى تطوير خلال فترة عمله، وقياس مدى قدرته على الاستمرار في العمل، وتعتبر الرخصة المهنية أحد تلك المؤشرات التي تساعد صانع القرار في الوصول لمؤشرات قياس بالإضافة لمؤشرات الأداء ونواتج التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المبحث الثالث: الرخصة المهنية في التعليم:

مفهوم الرخصة المهنية في التعليم

الرُخصة في مهنة التعليم هي: "وثيقة تصدرها هيئة تقويم التعليم والتدريب، وفق معايير وإجراءات محددة، يكون حاملها مؤهلاً لمزاولة مهنة التعليم بحسب مستويات محددة ومدة زمنية محددة " (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٤، ص٥)

كما تعرف بأنها: " تصريح قانوني بأهلية الفرد وكفاءته لمزاولة مهنة التعليم، حيث منح التصريح من خلال عملية نظامية تهدف إلى وضع ضوابط لمهنة التعليم وفق معايير أو مستويات أدائية تكفل الحد الملائم من الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة للمعلم لأداء دوره بكفاءة وفاعلية" (شرير والمصري، ٢٠١٧، ص٣٢٧).

كما تعرف بإنها: " إذن يمنح من قبل سلطة ذات كفاءة لمزاولة عمل أو مهنة أو نشاط قانوني، فالترخيص بحسب المصدر هو منح رخصة لمزاولة المهنة، وتستخدم مصطلح " منح ترخيص" لوصف عملية أو إجراء يصبح الإنسان بها مرخصًا مهنيًا للعمل" (العثيم، ٢٠٢٢، ص٨٤).

ومن خلال ما سبق يمكن ايجاز مفهوم الرخصة المهنية في التعليم بأنها منح أذن من جهة مختصة يتم إصدارها وفق معايير محددة للسماح لمنسوبي التعليم بمزاولة المهنة، وهي تدل على كفاءتهم وملائمتهم لأداء المهنة.

أهمية الرخصة المهنية في التعليم

تكمن أهمية الرخصة المهنية في التعليم كما أشار إليها (شرير، المصري ،٢٠١٧) في الآتي:

- ضرورة وجود معايير تحدد كفاءة منسوبي التعليم وانتقائهم للعمل في العملية التعليمية، حيث إن الاعتماد فقط على المسابقات الوظيفية واعتبار الأفضلية للدرجة والمجموع فقط دون خضوع المتقدم لاختبارات تبين مهاراته ومدى قدرته على القيام بالمهنة والتعامل مع الطلاب وقلة البرامج التدريبية التي التحق بها منسوبي التعليم أثناء الخدمة؛ يقلل من قدرتهم على القيام بواجبات مهنة التعليم.
- عدم الالتزام بمعايير الرخصة المهنية التعليمية وتوظيف أشخاص لا يحققون الحد الأدنى من المعايير لممارسة العمل؛ يؤدي إلى اخفاق في تحقيق التعليم لأهدافه.
- تساعد الرخصة المهنية على حث منسوبي التعليم على التطور والاطلاع والمعرفة، مما يزيد من جودة العملية التعليمية.
- تساعد الرخصة المهنية على تحسين الصورة الذهنية للمجتمع عن عمل منسوبي التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإجمالاً تتضح أهمية الرخصة المهنية في هدف رئيس وهو تحسين جودة العملية التعليمية وإبراز أهمية دور منسوبي التعليم في العملية التعليمية وتحسين الصورة الذهنية عنهم في المجتمع، كما تضع معايير واضحة للتأكد من كفاءة منسوبي التعليم ومهاراتهم لممارسة العمل، وهذا ينعكس على مخرجات العملية التعليمية.

معايير الرخصة المهنية في التعليم:

تعد الرخصة المهنية متطلب للتعين في الوظائف التعليمية في الوقت الحاضر، ومتطلب للترقية وشغل التشكيلات المدرسية والإشرافية (وكيل، موجه، مدير، مشرف تربوي) للحصول على الرخصة المهنية يتطلب على المعلم أو مدير المدرسة أياً كان تخصصه؛ اجتياز اختبار الرخصة المهنية، وهي اختبارات مقننة لقياس القدرات التعليمية والتخصصية لمنسوبي التعليم، يتكون هذا الاختبار من جزأين:

أ) **القسم الأول** هو الاختبار التربوي العام ويشارك فيه جميع منسوبي التعليم والمتقدمين لوظيفة معلم أو معلمة ويغطي مجالات تعليمية عامة مشتركة بين كافة التخصصات التعليمية، وهي كالتالي:

المجال الأول: القيم والمسؤوليات المهنية يركز هذا المجال على مسؤوليات المعلم المهنية في بيئة التعلم الصفي وخارجها، ويتضمن تمثل القيم الأخلاقية والتشجيع على الالتزام بها، وتعزيز الهوية الوطنية، واحترام التنوع الثقافي، كما يؤكد التطوير المهني للمعلم في ضوء الفهم والتحليل العميق للمعايير والمسارات المهنية للمعلمين مع الحرص على تكوين علاقات إيجابية مع المتعلمين وأولياء الأمور والمجتمع المهني والمحلي وإشراكهم في عملية التخطيط للعملية التعليمية، وتطبيق اللوائح والسياسات التعليمية، والإسهام في قيام المدرسة برسالتها التعليمية والتربوية.

المجال الثاني: المعرفة المهنية يركز هذا المجال على المعارف التي يحتاج إليها المعلم لتوفير فرص تعليمية ذات جودة عالية للطلاب، ويتضمن ذلك الإلمام بالمهارات اللغوية والكمية، ومعرفة المتعلمين وكيفية تعلمهم ومعرفة المنهج وطرق التدريس العامة والتمكن من مجال التخصص الذي سوف يقوم بتدريسه ومستجداته وطرق تدريسه.

المجال الثالث: الممارسة المهنية يركز هذا المجال على ممارسات المعلم الفعّال والخيارات التي ينبغي له إتاحتها لتيسير تعلم المتعلمين من خلال التخطيط للوحدات الدراسية وتطبيقها وتهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمتعلم ومليئة بالثقة والاحترام، ومحفّزة على التفكير والتحدي الذهني في ضوء توقعات أداء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عالية من المتعلمين للتعلم والتحصيل، بالإضافة إلى مهارة استخدام الأساليب المختلفة والفعّالة في تقويم تعلم المتعلمين وتقديم التغذية الراجعة البناءة والمفيدة .

ب) **القسم الثاني** وهو اختبار التخصص وتتباين المجالات في التخصصات وما يندرج تحتها من معايير لكل تخصص حسب طبيعة المقرر ومعايير كل مجال من مجالاته (هيئة تقويم التدريب والتعليم،٢٠١٧).

ويتضح هنا أن الاعتماد الأساسي لاجتياز اختبار الرخصة هو المجال التربوي ومجال التخصص؛ وهذا يعني أنه حتى الآن؛ لا يوجد معايير مخصصه لمدير المدرسة يحصل من خلالها على رخصة مهنية في مجال الإدارة المدرسية؛ مما يجعل التوفيق بين العمل في إدارة المدارس وممارسة التخصص التدريسي غير ممكنه ويزيد من صعوبات حصول مدير المدرسة على الرخصة المهنية.

مبررات الرخصة المهنية في التعليم :

يتسم هذا العصر بأنه سريع التغيرات، وقد حولت التكنولوجيا والتطور الرقمي العالم إلى قرية واحدة، واشتدت المنافسة بين المنظمات، مما جعل العملية التعليمية بحاجة إلى تطوير دائم وتقويم مستمر حتى تتمكن من تلبية متطلبات سوق العمل وتخريج جيل قادر على التعامل مع آليات العصر الجديد، وقد وضح (العثيم، ٢٠٢٢) مجموعة من مبررات الرخصة المهنية في التعليم بالنقاط الآتية:

١. المنافسة العالمية الشديدة في جميع بلدان العالم، والتي جعلت من تطوير التعليم والتميز في التعليم ضرورة ملحة.
٢. الحرص على أن تحظى مهنة التعليم بالاهتمام الكافي فهي مهنة لا تقل أهمية عن المهن الأخرى كالطب والهندسة وغيرها.
٣. النمو المعرفي المتسارع والحاجة الملحة لمواكبة هذا النمو.
٤. الحرص على عدم التحاق أفراد غير مؤهلين بالعملية التعليمية وإلحاق الضرر بالطلاب.
٥. قصور برامج إعداد منسوبي التعليم بكليات التربية، وضمان مزاولة المهنة على النحو المطلوب.

وعلى ما سبق؛ يمكن إضافة مبرر مهم وهو حاجة العملية التعليمية إلى وجود رخصة مهنية خاصة بمديري المدارس؛ تضمن تحقيق الكفايات اللازمة لقيادة المدارس وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

متطلبات الرخصة المهنية في التعليم

للرخصة المهنية مجموعة من المتطلبات؛ منها ما هو إداري ومنها ما هو أكاديمي، وفيما يلي توضيح لهذه المتطلبات:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولًا: المتطلبات الإدارية: وتتمثل وجود هيئة مختصة تحدد إجراءات منح الرخصة المهنية لمنسوبي التعليم، وفي المملكة العربية السعودية تعتبر هيئة تقويم التعليم والتدريب هي المسؤولة عن بناء المعايير المهنية وتحديد إجراءاتها المختلفة بدءً من صلاحيتها وطرق تجديدها وانتهائها (البهيجي، ٢٠١٥).

كما تتطلب متطلبات أخرى تنظيمية تتمثل في:

١. توحيد الجهة المسؤولة عن تأهيل والتدريب لمنسوبي التعليم، بغرض توحيد السياسات وضمان جودة ومستوا عال من الإعداد.
٢. التخطيط لبرامج إعداد منسوبي التعليم: يجب التخطيط لبرامج الإعداد لكي نضمن تعليم مبني على أسس علمية صحيحة، بدء من رسم استراتيجية الإعداد والتأهيل وحتى التحليل الوصفي لمستوى عملية التأهيل نفسها ووجوب اشتمالها على النواحي العلمية والثقافية (الراضي، ٢٠١٧).
٣. تطلب هذه العملية أيضًا إعادة النظر في المناهج الدراسية الحالية؛ لكي تتناسب المناهج التعليمية مع متطلبات العصر الحديث، وتحقيق التوازن بين المجالات الأكاديمية والمهنية لبرامج إعداد لمنسوبي التعليم.
٤. إعداد دليل إرشادي شامل لمنسوبي التعليم، ويجب أن يتضمن هذا الدليل طرق الإعداد الحديثة (شرير والمصري، ٢٠١٧).

ثانيًا: المتطلبات الأكاديمية: ويقصد بها حصول منسوبي التعليم على الشهادة الجامعية التي تؤهلهم للعمل في المؤسسات التعليمية، ويشترط أن تكون الشهادة من جامعة معترف بها، كما يجب أن تكون سيرته الذاتية خالية من أي سلوكيات غير أخلاقية، ومشاركتهم في البرامج التدريبية وورش العمل والمشاريع البحثية والمؤتمرات التعليمية خلال فترة الترخيص (الزهراني، ٢٠٢٢).

وبالإضافة إلى ذلك يجب التأكد من سلامة المتقدم من أي أمراض بدنية ونفسية، وقياس الرغبة الفعلية في ممارسة المهنة من خلال استخدام مقاييس محددة ومعتمدة من الهيئة الوطنية للترخيص (حلمي، ٢٠٢٣).

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

هدفت دراسة امانونس (Amanonce, 2020) إلى ربط امتحانات الترخيص والتحصيل الأكاديمي بأداء المعلمين، وبلغت العينة (١٠١٧) من خريجي بكالوريوس ثانوي، وبكالوريوس التعليم الابتدائي في جامعة حكومية في مقاطعة كاجايان في الفلبين ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي والتحليلي الوثائقي، وقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط قوية ودلالة بين المتوسط المرجح لدرجات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخريجين في الكلية، وأداء امتحان الترخيص للمعلمين (LET)، و هذا مؤشر على التقييم الفعال، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين أداء الخريجين في الامتحان التمهيدي وامتحان الترخيص والإنجاز الأكاديمي.

هدفت دراسة الغثبر (٢٠٢٠) إلى تحديد أهم معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين، و تحديد أبرز المقترحات للتغلب على المعوقات من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات حيث طبقت على عينة عشوائية بلغ عددها (١٦٣٤) معلماً ومعلمه من معلمي التعليم العام/ الحكومي، وأظهرت النتائج أن هناك موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً على معوقات تطبيق الرخصة المهنية بأبعادها الأربعة، وقد جاء بعد "المعوقات المتعلقة ببرامج إعداد المعلم" في الترتيب الأول، كما وافق أفراد عينة الدراسة بدرجة كبيرة جداً على المقترحات، وقد جاء المقترح التاسع "تقديم حزمة من الحوافز المعنوية والمالية المتناسبة مع متطلبات كل رتبة دون المساس بالعلاوة السنوية" في الترتيب الأول موافقة من المقترحات.

وهدفت دراسة هدى الكنعان (٢٠٢١) التعرف على التحديات التي تواجه معلمة العلوم في اختبار الرخصة المهنية والكشف عن الفروقات في التحديات التي تعزى للمتغيرات التالية: التخصص وسنوات الخدمة في التدريس والمرحلة الدراسية، واستخدمت الدراسة المنهج المزجي واستخدمت الدراسة أداتي؛ المقابلة على عينة الدراسة النوعية من (١٦) معلمة من معلمات العلوم، ، والاستبانة باستخدام المنهج الوصفي المسحي على عينة من (٢٩٣) معلمة من معلمات العلوم، وكانت أهم النتائج؛ أن التحديات التي تواجه معلمات العلوم في اختبار الرخصة المهنية بشكل عام والمحاور الفرعية للاستبانة متحققة بدرجة كبيرة، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في التحديات التي تواجه معلمة العلوم في اختبار الرخصة المهنية ككل والمحاور الفرعية؛ ترجع لاختلاف التخصص وسنوات الخدمة في التدريس والمرحلة الدراسية.

وهدفت دراسة الحميده (٢٠٢٣) إلى معرفة معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة؛ التي وزعت على (٥١٤) معلم تربية إسلامية بمنطقة القصيم التعليمية، وظهرت نتائج الدراسة أن معوقات أداء القسم التربوي العام والتخصص في اختبار الرخصة المهنية جاء بمستو عالٍ؛ ومن أبرز المعوقات في هذا المجال ضعف برامج الإعداد والتطوير المهني للمعلمين،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والانشغال بالأعمال الإدارية عن التدريس والانصراف عن القراءة والبحث في التخصص، بينما كانت نتائج معوقات تعود لطبيعة الاختبار بمستو متوسط؛ حيث كان من المعوقات عدم إتاحة الاختبار في أكثر من وقت بالسنة، وضعف التوعية بآلية تنفيذه؛ كما بينت نتائج الدراسة؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية تعزى لصالح سنوات الخدمة؛ في وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين وجهة نظر أفراد العينة حول معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية تعزى لصالح الحاصلين على برامج تدريبية.

كما هدفت دراسة عبدالكريم (٢٠٢٣) إلى إيجاد حلول للتغلب على معوقات تطبيق الترخيص المهني لمزاولة مهنة التعليم بالتعليم الثانوي العام في مصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتطرقت الدراسة إلى التطور التاريخي للترخيص لمزاولة مهنة التعليم عالمياً؛ حيث أن هدف الرخصة المهنية الأول هو المعرفة التربوية ثم ضمان توافر الحد الأدنى من الجودة والكفاءة لدى المعلمين الجدد، كما تطرقت الدراسة لأهداف وفوائد الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التعليم والذي يتمثل في وضع ضوابط لمهنة التعليم وفق معايير ومستويات أدائية تكفل الحد الملائم من الكفايات الاكاديمية والمهنية اللازمة للمعلم لأداء دوره بكفاءة وفعالية، كما حددت الدراسة مجموعة من معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمزاولة مهنة التعليم للمعلمين بالتعليم الثانوي العام في مصر سواء كانت المتعلقة بالمعلمين أنفسهم أو بآلية التطبيق، واقترحت الدراسة وضع تشريع يشترط الحصول على ترخيص لمزاولة مهنة التعليم الثانوي العام قبل التعيين.

وهدفت دراسة العوض (٢٠٢٣) إلى معرفة اتجاهات المعلمين في المملكة العربية السعودية نحو اختبارات الرخصة التعليمية والبدائل المتاحة في تقويم المعلم من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة حول اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية وفق متغيرات (الجنس، التخصص، والمرحلة الدراسية)؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة أداه لجمع البيانات حيث أجاب عليها (٢٣٤) معلما ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أهمية أن يكون تقويم المعلم من خلال أدائه التدريسي داخل الصف الدراسي وليس من خلال اختبار ورقي مكون من فقرات اختيار من متعدد، كما كشفت الدراسة عن وجود اتجاه سلبي من المعلمين تجاه اختبارات الرخصة التعليمية المهنية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما هدفت دراسة العيسى (٢٠٢٣) إلى استكشاف الصعوبات المتعلقة بالحصول على الرخصة المهنية التي تواجه معلمي العلوم، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي لاستكشاف خبرات معلمي العلوم وتجاربهم باستخدام المقابلات الشخصية والمقالات القصيرة لتسعة معلمي علوم بمحافظة القنفذة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم ترتبط بطبيعة الاختبار وبالنواحي الشخصية للمعلم بالتخصص والمجال التربوي وبالوصول الى مصادر المعرفة، كما توصلت الدراسة لمجموعة من المقترحات حول التغلب على هذه الصعوبات المتعلقة بالحصول على الرخصة المهنية والتي تواجه معلمي العلوم.

وهدفت دراسة سلوى برزنجي (٢٠٢٤) إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في الحصول على الرخصة المهنية بالمدينة المنورة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة حيث طبقت على (٣٧٥) معلم ومعلمة من معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام، وكشفت النتائج أن الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في اختبار الرخصة المهنية التربوي جاءت بدرجة موافقة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٤.١٣)، وأن الصعوبات التي تواجه معلم الرياضيات في اختبار الرخصة المهنية التخصصي حصلت على درجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (٤.١٥)، وجاءت كذلك الصعوبات المرتبطة بالإجراءات التنظيمية لاختبار الرخصة المهنية في درجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (٣.٨٠)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة على محاور الدراسة الثلاثة تعزى لاختلاف متغيرات الجنس والحصول على الرتبة المهنية، وسنوات الخدمة.

وهدفت دراسة عبدالكريم (Abdulkarim, 2024) إلى التعرف على العوامل المؤثرة على معدل النجاح في اختبارات الرخصة المهنية للمعلمين، في كلية ولاية سولو في الفلبين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وكانت الاستبانة أداة للدراسة، وقسمت لأربعة محددات (تحديات مرتبطة بالمدرسة، وتحديات مرتبطة بالطلاب، وتحديات مرتبطة بالأسرة، وتحديات مرتبطة بالمعلم ذاته)، وكانت أهم ما توصلت له الدراسة أن هناك تحديات متعلقة بعوامل خارجية مثل الخلفيات الاجتماعية، وداخلية مثل التحفيز، وطبيعة التدريس، وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز العوامل المرتبطة بالمدرسة مثل المناهج المدرسية، وجودة التدريس، وخدمات الدعم الأخرى، لكي تساعد في التغلب على التحديات التي توجه الحصول على الرخصة المهنية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أوجه الاستفادة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إمداد الباحثة برؤية واضحة حول موضوع دراستها، وأهدافها، وأهميتها، ومتغيراتها، تحديد المنهجية المستخدمة، وكيفية توظيفها، واختيار وتصميم أداة الدراسة، وتحديد الجوانب التي سبق بحثها في موضوع الرخصة المهنية والتي لم يتم بحثها، وبلورة مشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات المشابهة وتحديد المحاور وصياغتها والأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة، بالإضافة إلى إثراء الجانب النظري للدراسة وتدعيمه بنتائج الدراسات السابقة.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ركزت على المشكلات التي تواجه مديري المدارس في الحصول على الرخصة المهنية في العملية التعليمية، بينما اتجهت بعض الدراسات إلى تحليل أثر الرخصة على مستوى المعرفة والمهارات لدى المعلمين وخرجي التعليم، هذا التركيز يعكس الاهتمام بتقييم أثر السياسات والممارسات التعليمية على مستوى الإدارة المدرسية وتحسينها. وهذا ما يجعل الدراسة الحالية؛ تساهم في التعرف على المشكلات التي تواجه مديري المدارس في الحصول على الرخصة المهنية؛ مما ينعكس على تطوير العملية التعليمية، وبالتالي تحسين نواتج التعلم في المدارس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: انتهجت الدراسة الحاليَّة المنهج الوصفي بأسلوبه (المسحي)، والذي يتلاءم مع طبيعة الدراسة ويتوافق مع أهدافها، حيث يتناسب مع جمع البيانات والمعلومات اللازمة للتعرُّف على المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، والذي يُعرَّف بأنَّه: "المنهج الذي يتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما؛ بهدف التعرُّف على تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرُّف إلى جوانب القوة والضعف فيها " (عباس وآخرون، ٢٠١٢، ص٧٥).

مجتمع الدراسة: طُبقت هذه الدراسة في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج بالمملكة العربية السعودية، وتكوَّن المجتمع الأصليُّ الذي اشتُقَّت منه عينة الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم العام (حكومي/ أهلي) في محافظة الخرج، والبالغ عددهم (٥٢٢) مدير ومديرة، خلال فترة هذه الدراسة وفق الإحصاءات المعتمدة والتي تمَّ تزويد الباحثة بها من إدارة التعليم بالخرج لعام ١٤٤٥هـ (إدارة التعليم بالخرج،١٤٤٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): أعداد مجتمع الدراسة (مديري ومديرات) مدارس التعليم العام بإدارة التعليم بمحافظة الخرج

إحصائيات لمديري مدارس التعليم العام (حكومي/أهلي)	
الجنس	مديري مدارس التعليم العام
ذكر	١٩٧
أنثى	٣٢٥
المجموع	٥٢٢

* المرجع (التخطيط التربوي بتعليم الخرج، عام١٤٤٥هـ)

عينة الدراسة: تمَّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث طُبقت الدراسة على عينة مكوَّنة من (١٣١) مدير ومديرة، والذين تمكنت الباحثة من الوصول إليهم خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٥ه، إذ تمَّ تحويل أداة الدراسة بعد تحكيمها إلى رابط إلكتروني وتعميمها على الفئة المستهدفة، وقد ورد إلى الباحثة (١٣١) استجابة مكتملة البيانات لتشكِّل ما نسبته (٢٥%) تقريبًا من حجم مجتمع الدراسة المستهدف.

وتم تصنيف مفردات العينة في ضوء متغيرات الدراسة الديموغرافية: (النوع، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، الرتبة)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، وفيما يلي عرض خصائص عينة دراستها بالتفصيل على النحو التالي:

جدول (٢) التوزيع العددي والنسبي لعينة الدراسة وفْقَ متغيراتهم الديموغرافية (ن=١٣١)

المتغيرات	التصنيف	التكرار	النسبة	المجموع
النوع	ذكر	٦٤	٤٨.٩	١٣١
	أنثى	٦٧	٥١.١	
عدد سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٦	٤.٦	١٣١
	من ٥ إلى١٠سنوات	١٣	٩.٩	
	أكثر من ١٠سنوات	١١٢	٨٥.٥	
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٨٨	٦٧.٢	١٣١
	دراسات عليا	٤٣	٣٢.٨	
الرتبة	ممارس	٧٦	٥٨	١٣١
	متقدم	٥٥	٤٢	

يتضح من الجدول رقم (٢)؛ أنَّ (٥١.١%) من العينة المدروسة من الإناث و(٤٨.٩%) من الذكور، وأنَّ هناك تفاوتًا في مستويات الخدمة للعينة المدروسة، ويُظهر التوزيع النسبي لعينة الدراسة وفْقَ سنوات الخدمة؛ أنَّ النسبة الأكبر كانت لمن تزيد سنوات خبرتهم عن (١٠) سنوات، إذ بلغ عددهم (١١٢) مدير ومديرة، ويمثلوا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نسبة (٨٥.٥%) من إجمالي العينة المدروسة، أما فيما يتعلق بالمستوى العلمي لعينة الدراسة فتُشير بيانات الجدول إلى أنَّ غالبية عينة الدراسة بدرجة بكالوريوس أو أقل ويمثلوا ما نسبته (٦٧.٢%) من إجمالي العينة المدروسة، وأخيرًا تُظهر بيانات الجدول أنَّ أكثر من نصف عينة الدراسة كانت رتبتهم (ممارس) ويشكلوا ما نسبته (٥٨%) من مجمل عينة الدراسة.

أداة الدراسة: في ضوء طبيعة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها؛ تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين وهما:

- **القسم الأول :** يتضمَّن المعلومات التي تعبِّر عن خصائص عينة الدراسة طبقًا لمتغيرات: (النوع، سنوات االخدمة، المؤهل العلمي، الرتبة).
- **القسم الثاني:** محاور الدراسة وهي كالتالي:

١. المحور الأول: المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية، بواقع (١٥) فقرة.
٢. المحور الثاني: المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية، بواقع (١٥) فقرات.

تمَّ استخدام التقدير الكمي بالدرجات لاستجابات مفردات عينة الدراسة، من خلال إعطاء كل فقرة وزنًا مدرجًا يمكن قياسها من خلاله وذلك وفْقَ تدرج ليكرت الخماسي (Likert / five point scale) والجدول التالي يوضح المقياس الخماسي المستخدم في الدراسة لتفسير المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة.

جدول (٣): مقياس التقدير الخماسي لتفسير المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة

الاستجابات	معارض بشدة	معارض	محايد	موافق	موافق بشدة
الوزن	١	٢	٣	٤	٥
فئة المتوسط الحسابي	من ١ إلى أقل من ١.٨٠	من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠	من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠	من ٤.٢٠ إلى ٥.٠٠
التصنيف	منخفضة جدًا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدًا

صدق أداة الدراسة:

- **الصدق الظاهري:** تمَّ عرض الاستبانة على عددٍ من المحكِّمين ذوي الخدمة في مجال الدراسة، وقد بلغ عدد المستجيبين منهم (١٥) محكِّم، لإبداء ملاحظاتهم حول فقرات الاستبانة بمقياس ثلاثي: (وضوح الفقرة) و(مدى أهمية الفقرة) و(مدى انتمائها للمحور)، مع إضافة ما يرونه مناسبًا وتتطلبه الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وغير مشمولين بعينتها الأساسية، وذلك بغرض الإفادة من بيانات هذا التطبيق في استخلاص معايير صدق الاتساق الداخلي، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للجزء الذي تتبعه، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب قيم معاملات الارتباط، فإذا توصلنا إلى معاملات ارتباط مرتفعة، فإنَّ الأداة تكون متمتعة بدرجة صدق عالية (عبدالهادي، ٢٠٠١، ص٣٦٨)، وقد أظهر التطبيق النتائج الآتية:

جدول (٤): معاملات صدق الاتساق الداخلي لفقرات محاور الاستبانة (ن=٢٠)

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	قيمة الدلالة (Sig)	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور	قيمة الدلالة (Sig)
المحور الأول (المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية)					
١	**٠.٦٤٥	٠.٠٠٢	٩	*٠.٥٤٩	٠.٠١٢
٢	**٠.٥٨٣	٠.٠٠٧	١٠	*٠.٤٧٨	٠.٠٣٣
٣	**٠.٦٩٤	<٠.٠٠١	١١	**٠.٨٥١	<٠.٠٠١
٤	**٠.٨٥٥	<٠.٠٠١	١٢	**٠.٧٤٧	<٠.٠٠١
٥	**٠.٧٧١	<٠.٠٠١	١٣	**٠.٧٦٩	<٠.٠٠١
٦	**٠.٧٦٨	<٠.٠٠١	١٤	**٠.٧٤٧	<٠.٠٠١
٧	**٠.٧٧١	<٠.٠٠١	١٥	**٠.٩٣٤	<٠.٠٠١
٨	**٠.٧٨٤	<٠.٠٠١			
المحور الثاني (المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية)					
١	*٠.٥٣٥	٠.٠١٥	٩	**٠.٩٠٠	<٠.٠٠١
٢	**٠.٦٨٤	<٠.٠٠١	١٠	**٠.٧٤٦	<٠.٠٠١
٣	*٠.٥٤١	٠.٠١٤	١١	**٠.٧٠١	<٠.٠٠١
٤	**٠.٨٤٦	<٠.٠٠١	١٢	**٠.٥٦٥	٠.٠٠٩
٥	**٠.٨٦٤	<٠.٠٠١	١٣	**٠.٦٦٠	٠.٠٠٢
٦	**٠.٧٠٥	<٠.٠٠١	١٤	**٠.٨٥٩	<٠.٠٠١
٧	**٠.٨٠١	<٠.٠٠١	١٥	**٠.٧٩٤	<٠.٠٠١
٨	**٠.٩٠٧	<٠.٠٠١			

يتضح من الجدول رقم (٤) أنَّ جميع الفقرات المكونة للاستبانة ترتبط بالدرجة الكلية للمحاور التي تمَّ تصنيفها إليها ارتباطًا ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١) أو ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وقد امتدت معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الذي يحتويها ما بين (٠.٩٣٤) في حدها الأعلى أمام الفقرة رقم (١٥) بالمحور الأول، و(٠.٤٧٨) في حدها الأدنى أمام الفقرة رقم (١٠) بنفس المحور، ممَّا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يدلُّ على قوة التماسك الداخلي بين الفقرات ومحاورها التي صُنِّفت فيها، وبالتالي يُعدُّ مؤشرًا قويًّا على تتمتَّع الاستبانة باتساق داخلي وصلاحيَّتها لقياس ما وُضعت لقياسه.

الصدق البنائي للاستبانة: يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبيّن مدي ارتباط كلِّ محور من محاور الأداة بالدرجة الكلية لها، وتُحقَّق من الصدق البنائي للاستبانة من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها، وذلك بالاعتماد على بيانات العينة الاستطلاعية، فكانت النتائج على النحو المبيَّن في الجدول التالي:

جدول (٥): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها (ن=٢٠)

محاور الاستبانة	معامل الارتباط	قيمة الدلالة (Sig)
المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية	**٠.٦٠٠	٠.٠٠٥
المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية	**٠.٩١٢	<٠.٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٥) أنَّ معاملات الارتباط المحسوبة بين الدرجة الكلية لأداة الدراسة (الاستبانة) ومحاورها، هي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠.٠١)، ممَّا يُشير إلى توافر درجة عالية من صدق البناء للاستبانة، وهذا ما يؤكد صلاحيَّتها لقياس ما وُضعت لقياسه.

ثانيًا: ثبات الاستبانة

يُعد الثبات أحد المستلزمات الأساسية في بناء أدوات جمع البيانات، يعرف الثبات بأنَّه: "درجة الاتساق في السمة موضوع القياس من مرة لأخرى فيما لو أعدنا تطبيق الأداة عددًا من المرات". (الشايب، ٢٠٠٩، ص ١٠٢)، وحُسِب ثبات الاستبانة وفْقًا لمعادلة ألفا كرونباخ (α)، فكانت معاملات الثبات على النحو المبيَّن في الجدول التالي:

جدول (٦): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأداة الدراسة (ن=٢٠)

ترتيب المحور	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول	المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية	١٥	٠.٩٣
المحور الثاني	المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية	١٥	٠.٩٤
الثبات العام للاستبانة		٣٠	٠.٩٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تُشير نتائج الجدول رقم (٦) إلى ارتفاع معاملات الثبات بطريقة " ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة؛ حيث بلغت (٠.٩٣) للمحور الأول، و(٠.٩٤) للمحور الثاني، بينما بلغ معامل الثبات على الدرجة الكليَّة للاستبانة (٠.٩٢)، ممَّا يعطي مؤشرًا لمناسبة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة، وإمكانية إعطاء نتائج مستقرة وثابتة في حال تمت إعادة تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية، حيث إنَّ الحصول على (Alpha ≥ 0.60) يُعدُّ في الناحية التطبيقية للعلوم الإدارية والإنسانية بشكل عام أمرًا مقبولًا. (Sekaran& Bougie.2010).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: حُلِّلت بيانات هذه الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيثُ استخدمت الأساليب الاحصائية التالية(التكرارات، النسب المئوية ، المتوسط الحسابية ، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار (ت)، اختبار تحليل التباين الأحادي.

رابعاً: عرض نتائج الدراسة:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول للدراسة: والذي نصه **"ما المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديري المدارس؟"**

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسِبت تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من فقرات المحور الأول الذي يتناول المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧): نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة الموافقة والترتيب) لفقرات المحور الأول (المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج)

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٥	١	يتضمن اختبار الرخصة المهنية أسئلة غير واضحة بالنسبة لي.	٨١	٦١.٨	٣٥	٢٦.٧	١١	٨.٤	٤	٣.١	-	-	٤.٤٧	٠.٧٧٨	مرتفعة جدًا
١٤	٢	الفترة الزمنية بين حصولي على الدرجة العلمية واختبار الرخصة المهنية أفقدتني كثير من المعرفة في التخصص.	٦٦	٥٠.٤	٣٧	٢٨.٢	١٠	٧.٦	١٧	١٣	١	٠.٨	٤.١٤	١.٠٧	مرتفعة
٣	٣	قلة الوقت المتاح للتدريب على اختبارات الرخصة المهنية.	٤٦	٣٥.١	٥٦	٤٢.٧	٢١	١٦	٨	٦.١	-	-	٤.٠٧	٠.٨٧٠	مرتفعة
٧	٤	تقييد فرصتنا للخضوع لاختبار الرخصة المهنية لعقده مره واحدة بالعام	٥٣	٤٠.٥	٤٢	٣٢.١	٢٥	١٩.١	١٠	٧.٦	١	٠.٨	٤.٠٤	٠.٩٨٨	مرتفعة
٨	٥	يشعرني تدني الدرجة باختبار الرخصة المهنية بالحرج أمام زملائي والمجتمع من حولي.	٥٧	٤٣.٥	٣٥	٢٦.٧	٨	٦.١	٢٤	١٨.٣	٧	٥.٣	٣.٨٥	١.٣٠	مرتفعة
٦	٦	تتطلب برامج التدريب الخاصة لاختبارات الرخصة المهنية مبالغ مالية مرتفعة.	٣٣	٢٥.٢	٥٠	٣٨.٢	٣٧	٢٨.٢	١١	٨.٤	-	-	٣.٨٠	٠.٩١٥	مرتفعة
١	٧	اشعر بالقلق نحو نظام الرخصة المهنية .	٤٨	٣٦.٦	٣٧	٢٨.٢	٢٣	١٧.٦	١٥	١١.٥	٨	٦.١	٣.٧٨	١.٢٣	مرتفعة
٩	٨	ضعف المعرفة الكافية بإجراءات اختبار الرخصة المهنية و متطلباته.	٤٠	٣٠.٥	٤٦	٣٥.١	١٩	١٤.٥	٢٣	١٧.٦	٣	٢.٣	٣.٧٤	١.١٤	مرتفعة
١٠	٩	ليس لدي الرغبة في	٣٠	٢٢.٩	٤٣	٣٢.٨	٣١	٢٣.٧	٢٣	١٧.٦	٤	٣.١	٣.٥٥	١.١٢	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
		الاستذكار والمراجعة اللازمة للاختبار.													
١٥	١٠	ندرة القدرات البحثية لدى مديري المدارس تحد من الحصول على الرخصة المهنية.	٢٨	٢١.٤	٣٩	٢٩.٨	٣٥	٢٦.٧	٢٤	١٨.٣	٥	٣.٨	٣.٤٦	١.١٣	مرتفعة
٢	١١	يتطلب الحصول على الرخصة المهنية خبرة طويلة .	١٧	١٣	٣٩	٢٩.٨	٤٠	٣٠.٥	٢٢	١٦.٨	١٣	٩.٩	٣.١٩	١.١٦	متوسطة
١١	١٢	ضعف الوعي بأهمية اختبار الرخصة المهنية في تطوير أداء المدير.	١٨	١٣.٧	٢٩	٢٢.١	٣٥	٢٦.٧	٣٨	٢٩	١١	٨.٤	٣.٠٤	١.١٨	متوسطة
١٣	١٣	لا يوجد ما يحفزني على تنمية مهاراتي ورفع أدائي في إدارة المدرسة.	٢٤	١٨.٣	٢١	١٦	٢٤	١٨.٣	٣٤	٢٦	٢٨	٢١.٤	٢.٨٤	١.٤١	متوسطة
١٢	١٤	ربط منح العلاوة السنوية بالحصول على الرخصة المهنية.	٣٣	٢٥.٢	٦	٤.٦	١٥	١١.٥	٢٠	١٥.٣	٥٧	٤٣.٥	٢.٥٣	١.٦٦	منخفضة
٤	١٥	يصعب التسجيل في اختبارات الرخصة المهنية إلكترونياً.	٤	٣.١	٩	٦.٩	٣١	٢٣.٧	٥٨	٤٤.٣	٢٩	٢٢.١	٢.٢٤	٠.٩٧٧	منخفضة
المتوسط الحسابي العام=٣.٥٢ الانحراف المعياري=٠.٥٦٥															
التّقدير العام لدرجة الموافقة (مرتفعة)															

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٧) يتضح ما يلي:

- أنَّ مفردات عينة الدراسة يوافقون إجمالًا بدرجة (مرتفعة) على وجود عددٍ من المشكلات الذاتية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت المحور الأول والتي تُمثِّل المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج (٣.٥٢ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٥٦٥). ممَّا يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسِّر للمتوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحسابي؛ أنَّ هناك درجة موافقة مرتفعة من قِبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة بهذا المحور إجمالًا، وقد تعزى هذه الدرجة المرتفعة إلى استشعار مديري ومديرات المدارس بوجود تحديات في الحصول على الرخصة المهنية لأسباب قد تتعلق بربطهم لانشغالهم بأعمال إدارية وانقطاعهم فترة طويلة عن العملية التدريسية؛ سيسبب لهم صعوبة في الحصول على الرخصة المهنية، وكذلك قلقهم من وجود مستوى معين من الصعوبة في اختبارات الرخصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الغثبر (٢٠٢٠) بوجود معوقات لتطبيق الرخصة المهنية في المملكة العربية السعودية بدرجة "كبيرة جداً"، ودراسة الكنعان (٢٠٢١) بوجود تحديات (مشكلات) متحققة بدرجة (كبيرة)، ودراسة العيسى (٢٠٢٣) بوجود صعوبات متعددة مرتبطة بالاختبار المهني، ودراسة برزنجي (٢٠٢٤) بوجود صعوبات في اختبار الرخصة المهنية بدرجة (مرتفعة) وفق تقدير أفراد الدراسة، ويتفق ذلك مع نظرية النظم التي تبحث عن الصعوبات لمواجهتها بشكل فعال.

- أنَّ أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٥) ونصها: «يتضمن اختبار الرخصة المهنية أسئلة غير واضحة بالنسبة لي» فقد بلغ متوسطها الحسابي (٤.٤٧ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٧٧٨) واحتلت بذلك المرتبة الأولى من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (مرتفعة جدًا) بين الفقرات التي تُمثِّل المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، وقد يكون ذلك؛ إما بسبب إحساسهم بأن بعدهم عن ممارسة التدريس والاطلاع على المناهج بشكل مركز، سيؤثر بشكل كبير على حصولهم على درجات متقدمة في اختبار الرخصة المهنية، وتتفق مع ما توصلت له دراسة العوض (٢٠٢٣) حيث يرى أفراد الدراسة أن الحكم على المعلم من خلال أسئلة اختبار متعدد غير مناسبة ويجب أن تكون من خلال أدائه التدريسي، ودراسة Sanosa (2016) والتي توصلت وفق رأي أفراد الدراسة إلى ضعف الربط بين ما تعلموه وما تم الاختبار به للرخصة المهنية، وهذا يتفق مع النظرية البيروقراطية التي تركز على المعرفة المهنية .
- أنَّ أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٤) ونصها: «يصعب التسجيل في اختبارات الرخصة المهنية إلكترونيًا» فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢.٢٤ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٩٧٧) واحتلت بذلك المرتبة الأخيرة من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (منخفضة) بين الفقرات التي تُمثِّل المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، ويعزى وقوعها في أدنى الفقرات ودرجتها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنخفضة لمعرفة أفراد الدراسة بأن التسجيل في الاختبار يعلن من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب قبل موعد الاختبارات بوقت كاف وفي مقرات اختبار متعددة للتسجيل فيها، مما يجعلها في أقل المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية، وهذا يتفق مع النظرية البيروقراطية التي تركز على المعرفة المهنية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للدراسة

ينص السؤال الثاني من أسئلة للدراسة على الآتي: **"ما المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج من وجهة نظر مديري المدارس؟"**

للإجابة عن هذا السؤال، حُسِبت تكرارات إجابات عينة الدراسة والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في كل فقرة من فقرات المحور الثاني الذي يتناول المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، ولُخِّصت ورُتِّبت تنازليًا وفقًا للمتوسط الحسابي لكلٍّ منها، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل:

جدول (٨): نتائج التحليل الوصفي (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، درجة الموافقة والترتيب) لفقرات المحور الثاني (المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج)

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
٧	١	تلاشي تواجد التغذية الراجعة المقدمة من هيئة تقويم التعليم والتدريب للمتقدم للحصول على الرخصة المهنية .	٧٦	٥٨	٤٥	٣٤.٤	٨	٦.١	١	٠.٨	١	٠.٨	٤.٤٨	٠.٧١٦	مرتفعة جدًا
٣	٢	ضغط الأعباء الإدارية يعيق الحصول على الرخصة المهنية.	٦٨	٥١.٩	٥٣	٤٠.٥	٨	٦.١	٢	١.٥	-	-	٤.٤٣	٠.٦٨٠	مرتفعة جدًا
٤	٣	بعد اختبارات الرخصة المهنية عن الواقع	٨١	٦١.٨	٣٥	٢٦.٧	٨	٦.١	٣	٢.٣	٤	٣.١	٤.٤٢	٠.٩٣٦	مرتفعة جدًا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
		الفعلي لمديري المدارس.													
٢	٤	توسع الفجوة بين ما تم دراسته في المراحل الجامعية وما تتضمنه اختبارات الرخصة المهنية.	٨٥	٦٤.٩	٢٩	٢٢.١	٤	٣.١	١٢	٩.٢	١	٠.٨	٤.٤١	٠.٩٧٦	مرتفعة جدًا
١٢	٥	قلة الوقت المتاح لإجراء الاختبار مقارنة بعدد الأسئلة .	٧٣	٥٥.٧	٣٧	٢٨.٢	١٨	١٣.٧	٢	١.٥	١	٠.٨	٤.٣٧	٠.٨٣٤	مرتفعة جدًا
١٥	٦	عدم افصاح هيئة تقويم التعليم والتدريب عن بعض تفاصيل نتيجة الاختبار.	٧٦	٥٨	٣٢	٢٤.٤	١٦	١٢.٢	٦	٤.٦	١	٠.٨	٤.٣٤	٠.٩١٨	مرتفعة جدًا
٦	٧	قلة الدورات التدريبية التي تقدمها إدارات التعليم لتقديم على اختبارات الرخصة المهنية.	٦٨	٥١.٩	٤٤	٣٣.٦	١٢	٩.٢	٥	٣.٨	٢	١.٥	٤.٣٠	٠.٩٠٢	مرتفعة جدًا
١٣	٨	عدم وجود دليل متخصص لإجراءات الحصول على الرخصة المهنية.	٦٧	٥١.١	٤٥	٣٤.٤	٩	٦.٩	٨	٦.١	٢	١.٥	٤.٢٧	٠.٩٤٥	مرتفعة جدًا
٩	٩	البدء بتطبيق اختبارات الرخصة المهنية دون تهيئة مناسبة أثر سلباً على نتائج هذه الاختبارات.	٦٢	٤٧.٣	٤٤	٣٣.٦	٢٠	١٥.٣	٣	٢.٣	٢	١.٥	٤.٢٣	٠.٨٩٩	مرتفعة جدًا
٨	١٠	تفوق بعض أسئلة اختبار الرخصة المهنية مستوى عامة مديري المدارس.	٥٤	٤١.٢	٤٨	٣٦.٦	٢٢	١٦.٨	٢	١.٥	٥	٣.٨	٤.١٠	٠.٩٩١	مرتفعة
١٤	١١	اعتماد برامج اعداد مديري المدارس على	٤٥	٣٤.٤	٥١	٣٨.٩	٣١	٢٣.٧	٣	٢.٣	١	٠.٨	٤.٠٤	٠.٨٦٣	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم الفقرة	ترتيب الفقرة	الفقرات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
			موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة				
			تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة	تكرار	نسبة			
		معايير مهنية محددة .													
١٠	١٢	ضعف البرامج التربوية التي تقدمها كليات التربية أثرت بشكل سلبي على نتائج اختبارات الرخصة.	٥١	٣٨.٩	٤١	٣١.٣	٢٩	٢٢.١	٨	٦.١	٢	١.٥	٤.٠٠	١.٠٠	مرتفعة
٥	١٣	محدودية وضوح إجراءات الحصول على الرخصة المهنية .	٣٦	٢٧.٥	٥٥	٤٢	٢٤	١٨.٣	١٦	١٢.٢	-	-	٣.٨٥	٠.٩٦٤	مرتفعة
١	١٤	متطلبات الحصول على الرخصة المهنة صعبة من وجهة نظري.	٢٩	٢٢.١	٤٥	٣٤.٤	٣٠	٢٢.٩	٢٦	١٩.٨	١	٠.٨	٣.٥٧	١.٠٧	مرتفعة
١١	١٥	ارتفاع تكلفة تجديد الحصول على الرخصة المهنية يشكل عائق لدي.	٢١	١٦	٢٩	٢٢.١	٥٩	٤٥	٢٠	١٥.٣	٢	١.٥	٣.٣٦	٠.٩٧٧	متوسطة
المتوسط الحسابي العام=٤.١٤ الانحراف المعياري=٠.٥٦٨															
التَّقدير العام لدرجة الموافقة (مرتفعة)															

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (٨) يتضح ما يلي:

- أنَّ مفردات عينة الدراسة يوافقون إجمالًا بدرجة (مرتفعة) قريبة من المرتفعة جدًا على وجود عددٍ من المشكلات المهنية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت المحور الثاني والتي تُمثِّل المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج (٤.١٤ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٥٦٨)، ممَّا يعني وفْقَ مقياس ليكرت الخماسي المفسِّر للمتوسط الحسابي أنَّ هناك درجة موافقة مرتفعة من قِبل عينة الدراسة على الفقرات الواردة بهذا المحور إجمالًا، وقد تعزى هذه الدرجة المرتفعة لتقدير أفراد الدراسة لوجود المشكلات المهنية المرتبطة بالحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج؛ إلى وجود اختلاف في طبيعة الممارسة الواقعية لعمل مدير المدرسة اليومي في المدرسة؛ وبين طبيعة اختبارات الرخصة وآلية توافقها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مع عملهم مدير أو مديرة للمدرسة؛ حيث أن مدير أو مديرة المدرسة هو في الأساس معلم وله تخصص معين وله فترة زمنية لا يدرس مما يجعل عدم أخذ عمله الحالي مديراً أو مديرة في الاعتبار عند وضع الاختبارات المهنية يشعره بصعوبة كبيرة تؤثر على أدائه، كما أن آلية تنفيذ الاختبارات وعدم وجود تغذية راجعة واضحة لمن اختبر تجعل هناك غموض يؤثر في نظرة مديري ومديرات المدارس لاختبار الرخصة المهنية، ويتفق ذلك مع نظرية العلاقات الإنسانية التي تركز على الممارسات المهنية، وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة العيسى (٢٠٢٣) بوجود صعوبات متعددة مرتبطة باختبار الرخصة المهنية، ودراسة عبدالكريم (٢٠٢٣) والتي كانت أهم نتائجها وجود معوقات ترتبط بالمعلم وكذلك معوقات ترتبط بطريقة التطبيق للاختبارات المهنية، وتتفق مع دراسة الحميده (٢٠٢٣) بوجود معوقات بمستو عال في الاختبار المهني في التخصص بينما تختلف معها بمعوقات بمستو متوسط في الاختبار المهني التربوي، كما اتفقت مع دراسة Abdulkarim(2024) بوجود تحديات (مشكلات) في الحصول على الرخصة المهنية ترتبط بعوامل داخلية وخارجية دون أن تحدد الدراسة درجة هذه العوامل.

- أنَّ أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (٧) ونصها: «تلاشي تواجد التغذية الراجعة المقدمة من هيئة تقويم التعليم والتدريب للمتقدم للحصول على الرخصة المهنية» فقد بلغ متوسطها الحسابي (٤.٤٨ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٧١٦) واحتلت بذلك المرتبة الأولى من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (مرتفعة جدًا) بين الفقرات التي تُمثِّل المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، ويمكن تفسير هذه الدرجة المرتفعة جداً؛ لأن نظام اختبارات الرخصة المهنية لا يقدم تغذية راجعة تفصيلية لمن يؤدي الاختبار بأن يطلع على الأسئلة التي أخفق فيها، وإن كان هناك تقرير يرسل للمختبر بمستوى في المجالات ولكنه قد يكون غير كاف، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العوض (٢٠٢٣) بوجود اتجاه سلبي للمعلمين تجاه اختبار الرخصة المهنية، ودراسة الحميدة (٢٠٢٣) بوجود معوقات (مشكلات) تتعلق بطبيعة الاختبار المهني.
- أنَّ أدنى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (١١) ونصها: «ارتفاع تكلفة تجديد الحصول على الرخصة المهنية يشكل عائق لدي» فقد بلغ متوسطها الحسابي (٣.٣٦ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٩٧٧) واحتلت بذلك المرتبة الأخيرة من حيث مستوى درجة الموافقة، وبدرجة موافقة (متوسطة) بين الفقرات التي تُمثِّل المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علـى الرخصـة المهنيـة بمحافظـة الخـرج، وقـد تفسـر هـذه النتيجـة المتوسـطة لأن الرسوم التـي يتم تحصيلها من هيئة تقويم التعليم والتدريب مناسبة لمن هو على رأس العمل، وقد يكون بعضهم ربط تكاليف الالتحاق بدورات تدريبية ضمن ذلك مما جعل الموافقة تظهر بدرجة (متوسطة).

وبعد أن عرضت الباحثة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الفقرات بكلِّ محور من محوري الاستبانة التي تقيس المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج بشكلٍ مفصلٍ، حُسِب المتوسط الحسابي الإجمالي لمحوري الاستبانة، كما تمَّ ترتيب محوريها وفقًا للمتوسط الحسابي لكلِّ منهما، وبهذا يمكن الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس من خلال الجدول التالي:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة التي تقيس المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج

محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	٤.١٤	٠.٥٦٨	مرتفعة	١
المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	٣.٥٢	٠.٥٦٥	مرتفعة	٢
المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	المتوسط الحسابي العام=٣.٨٣ الانحراف المعياري=٠.٥٠٠			
	التَّقدير العام لدرجة الموافقة (مرتفعة)			

تُظهـر نتـائج الجـدول رقـم (٩) أنَّ المتوسـط الحسـابي العـام (الإجمـالي) لاستجابات مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج نحو المشكلات التي تواجههم فـي الحصـول علـى الرخصـة المهنيـة بلـغ (٣.٨٣ مـن ٥.٠٠)؛ ومقارنـةً بالمحكـات الإحصائية التي استندت إليها الدراسة، يتضح أنَّ هناك درجة موافقة مرتفعة من قِبل عينـة الدراسـة علـى وجـود عـددٍ مـن المشـكلات التـي تـواجههم فـي الحصـول علـى الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، حيث وقع المتوسط الحسابي العام في نطاق درجة الموافقة (المرتفعة)، التي يمتدُّ مداها من (٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠). وهذا يُشير إلى أنَّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج للمشكلات التي تواجههم في الحصـول علـى الرخصـة المهنيـة جـاءت إجمـالاً بدرجـة (مرتفعـة)، وعنـد قيـام الباحثـة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بترتيب محوري الاستبانة تبيَّن أنَّ محور (المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج) احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (٤.١٤ من ٥.٠٠) بدرجة (مرتفعة) قريبة من المرتفعة جدًا، فيما جاء محور (المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج) بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣.٥٢ من ٥.٠٠)، وبدرجة (مرتفعة).

ويمكن تفسير أن المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج؛ جاءت أعلى تقديراً وفق رأي عينة الدراسة ناتجة من أن المشكلات المهنية هي أكثر أهمية من وجهة نظرهم لكونها مرتبطة بجهات خارجية مثل هيئة تقويم التعليم وأقسام وزارة التعليم المتعلقة؛ لكونها متعلقة برسم سياسات تتعلق بالرخصة ومتطلباتها تشكل مشكلات بالنسبة لهم، ثم تأتي في المركز الثاني وهي مرتفعة؛ المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، ولكنها بأقل من المشكلات المهنية؛ وقد يكون ذلك بسبب اعتقاد مديري المدارس بأن المشكلات الذاتية يمكن إلى حد ما أن يستطيع المدير يجد حلول لبعضها كونها تعتمد على قدرة المدير على التغلب عليها وفق الإمكانات الشخصية لهم، وهذا يتفق مع نظرية النظم التي نادت بإجراء البحوث على الأنظمة لمعرفة أين تكمن الصعوبات ومواجهتها بفاعلية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث للدراسة

ينص السؤال الثالث من أسئلة للدراسة على الآتي: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر أفراد العينة حول المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تعزى لمتغيرات الدراسة: (النوع، الرتبة، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة)؟**

١. الاختلافات (الفروق) ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج وفْقَ متغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، الرتبة).

لمعرفة إذا ما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى إلى متغيرات: (النوع، المؤهل العلمي، الرتبة)؛ تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (Independent -sample T test)، والجداول التالية توضح أهم النتائج التي تمَّ التوصل إليها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفروق باختلاف متغير النوع:

جدول (١٠): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج وفْقَ متغير النوع

المتغيرات التابعة (محاور الاستبانة)	المتغير المستقل (النوع)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	ذكر	٦٤	٣.٥٤	٠.٥١٣	٠.٤٥٧	٠.٦٤٩	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	أنثى	٦٧	٣.٤٩	٠.٦١٤			
المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	ذكر	٦٤	٤.١٣	٠.٤٩٣	٠.١٩٠	٠.٨٥٠	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	أنثى	٦٧	٤.١٥	٠.٦٣٥			
المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	ذكر	٦٤	٣.٨٤	٠.٤٦٣	٠.١٥٠	٠.٨٨١	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	أنثى	٦٧	٣.٨٢	٠.٥٣٧			

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٠) يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات (الذاتية والمهنية) التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير النوع، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغير النوع لا أثر له في تقديرات عينة الدراسة للمشكلات (الذاتية، المهنية) التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج. وتتفق مع دراسة برزنجي (٢٠٢٤) بعدم وجود لتأثير النوع في تقديرهم للحصول على الرخصة المهنية.

- **الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١١): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج وفْقَ متغير المؤهل العلمي

المتغيرات التابعة (محاور الاستبانة)	المتغير المستقل (المؤهل العلمي)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	بكالوريوس فأقل	٨٨	٣.٥٦	٠.٥٤٦	١.٣٦٩	٠.١٧٣	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	دراسات عليا	٤٣	٣.٤٢	٠.٥٩٧			
المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	بكالوريوس فأقل	٨٨	٤.١٧	٠.٥٠٧	٠.٦٠٢	٠.٥٤٩	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	دراسات عليا	٤٣	٤.١٠	٠.٦٨٠			
المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	بكالوريوس فأقل	٨٨	٣.٨٦	٠.٤٧٦	١.١٥٠	٠.٢٥٢	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	دراسات عليا	٤٣	٣.٧٦	٠.٥٤٥			

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١١) يتبيَّن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات (الذاتية والمهنية) التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغير المؤهل العلمي لا أثر له في تقديرات عينة الدراسة للمشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، وقد يعزى ذلك لأن المشكلات المرتبطة بالحصول على الرخصة المهنية ليست مرتبطة بتخصص معين، ويعامل المتقدم للاختبار على تخصص البكالوريوس الذي تعين عليه دون النظر للمؤهلات العليا مما يجعل المؤهل العلمي غير مؤثر في رأي أفراد عينة الدراسة تجاه تقديرهم للمشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية، وتتفق مع دراسة الكنعان (٢٠٢١) بعدم وجود تأثير لاختلاف التخصص.

- **الفروق باختلاف متغير الرتبة**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٢): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج وفْقَ متغير الرتبة

المتغيرات التابعة (محاور الاستبانة)	المتغير المستقل (الرتبة)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	ممارس	٧٦	٣.٦٠	٠.٥٧٠	٢.٠٥٤	٠.٠٤٢	دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	متقدم	٥٥	٣.٤٠	٠.٥٤١			
المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	ممارس	٧٦	٤.١٧	٠.٥٧٥	٠.٥٣١	٠.٥٩٦	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	متقدم	٥٥	٤.١١	٠.٥٦٣			
المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	ممارس	٧٦	٣.٨٨	٠.٤٧٦	١.٤٥٤	٠.١٤٨	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
	متقدم	٥٥	٣.٧٦	٠.٥٢٨			

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٢) يتبيَّن ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات الذاتية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير الرتبة، ممَّا يُشير إلى أنَّ لمتغير الرتبة أثر في تقديرات عينة الدراسة للمشكلات الذاتية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، وأنَّ الفروق جاءت لصالح ذوي الرتبة (ممارس)، وقد تعزى هذه النتيجة لأن مديري ومديرات المدارس الذين حصلوا على رخصة متقدم أو تم تسكينهم على رتبة متقدم قد يشعرون بشعور أقل نوعاً ما تجاه المشكلات الذاتية ممن لازالوا على رتبة معلم ممارس.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات المهنية والدرجة الكلية للمشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير الرتبة، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغير الرتبة لا أثر له في تقديرات عينة الدراسة للمشكلات المهنية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، وقد يعزى ذلك لأن المشكلات المهنية يتفق فيها مدير أو مديرة المدرسة الحاصل على رتبة ممارس أو متقدم مما يجعل رأيهم تجاه هذه المشكلات متقارب بشكل كبير،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ممَّا يُشير إلى أنَّ متغير الرتبة لا أثر له في تقديرات عينة الدراسة للمشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، وقد يعزى ذلك لنظرتهم المشتركة تجاه الحصول على الرخصة المهنية مما يجعل من هو على رتبة متقدم يرغب في الحصول على رتبة خبير، ومن هو على رتبة ممارس يرغب في الحصول على رتبة متقدم، مما يجعلهم يأملون في التغلب على تلك المشكلات الذاتية أو المهنية.

٢. الاختلافات (الفروق) ذات الدلالة الإحصائية بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج وفْقَ متغير (سنوات الخدمة).

لمعرفة إذا ما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى إلى متغير (سنوات الخدمة)؛ أُستخدم اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One- Way Analysis of Variance)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج وفْقَ متغير سنوات الخدمة

مصدر التباين	المتغيرات التابعة (محاور الاستبانة)	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
سنوات الخدمة	المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	بين المجموعات	٠.٣٣٢	٢	٠.١٦٦	٠.٥١٧	٠.٥٩٨	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
		داخل المجموعات	٤١.١٨٢	١٢٨	٠.٣٢٢			
		المجموع	٤١.٥١٤	١٣٠				
	المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم	بين المجموعات	٠.٩٠١	٢	٠.٤٥٠	١.٤٠٢	٠.٢٥٠	غير دال إحصائيًا عند
		داخل المجموعات	٤١.٠٩٥	١٢٨	٠.٣٢١			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصدر التباين	المتغيرات التابعة (محاور الاستبانة)	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة الدلالة (Sig)	دلالة الفرق
	العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج							≤٠.٠٥
		المجموع	٤١.٩٩٥	١٣٠				
	المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج	بين المجموعات	٠.٢١٥	٢	٠.١٠٨	٠.٤٢٦	٠.٦٥٤	غير دال إحصائيًا عند ≤٠.٠٥
		داخل المجموعات	٣٢.٣٥٧	١٢٨	٠.٢٥٣			
		المجموع	٣٢.٥٧٢	١٣٠				

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣) يتبيَّن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات (الذاتية والمهنية) التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير سنوات الخدمة، ممَّا يُشير إلى أنَّ متغير سنوات الخدمة لا أثر له في تقديرات عينة الدراسة للمشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، ويعزى ذلك لأن فترة تطبيق اختبارات الرخصة المهنية، ورتب المعلمين؛ حديثة، ولم تتأثر وجهات نظر أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخدمة.

خلاصة النتائج والتوصيات والمقترحات:

خلاصة نتائج الدراسة: توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج وفق الآتي:

- أنَّ مفردات عينة الدراسة يوافقون إجمالًا بدرجة (مرتفعة) على وجود عددٍ من المشكلات الذاتية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت المحور الأول والتي تُمثِّل المشكلات الذاتية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج (٣.٥٢ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٥٦٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أنَّ مفردات عينة الدراسة يوافقون إجمالًا بدرجة (مرتفعة) قريبة من المرتفعة جدًا على وجود عددٍ من المشكلات المهنية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم على الفقرات المندرجة تحت المحور الثاني والتي تُمثِّل المشكلات المهنية التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج (٤.١٤ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٥٦٨).
- أنَّ تقديرات مديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج للمشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية جاءت إجمالاً بدرجة (مرتفعة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام (الإجمالي) لاستجاباتهم على الدرجة الكلية للاستبانة والتي تُمثِّل المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج (٣.٨٣ من ٥.٠٠) بانحراف معياري مقداره (٠.٥٠٠).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير النوع.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات الذاتية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير الرتبة، وأنَّ الفروق جاءت لصالح ذوي الرتبة (ممارس).
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات المهنية التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير الرتبة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات التي تواجههم في الحصول على الرخصة المهنية بمحافظة الخرج تُعزى لمتغير سنوات الخدمة.

توصيات الدراسة

اتساقًا مع ما خلصت إليه الدراسة الحالية من نتائج، توصي الدراسة بما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ضرورة مراجعة معايير وأسئلة اختبارات الرخصة المهنية بالتنسيق بين وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب بما يحقق واقعية متطلبات الحصول على الرخصة المهنية.
- تخصيص رخصة مهنية خاصة بإدارة المدارس وفق شروط ومعايير محددة تمنح لمدير المدرسة خلال فترة عملة، ويعفى من اختبارات التخصص خلال تكليفه.
- تقديم برامج تدريبية معتمدة من وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب لمديري المدارس وفق متطلبات معايير الرخصة المهنية.
- تقديم تغذية راجعة عن نتائج اختبار الرخصة المهنية من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب للمتقدمين لاختبارات الرخصة المهنية.
- ربط برامج اعداد منسوبي التعليم التخصصية والتربوية بمعايير الرخصة المهنية وتحديثها باستمرار.
- تشجيع مديري المدارس على إجراء البحوث في مجالات التنمية المهنية، وتوظيفها في تطوير مهاراتهم المهنية.

مقترحات الدراسة

في ضمن ما توصلت إليهِ الدراسة الحالية من نتائج، تقترح الباحثة بإجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- نموذج مقترح لتطوير التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج.
- العلاقة بين النمو المهني ونتائج اختبارات الرخصة المهنية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج.
- الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج في ضوء معايير الرخصة المهنية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع والمصادر

أولاً: المراجع العربية:

برزنجي، سلوى سالم حمزة (٢٠٢٤). الصعوبات التي تواجه معلمي الرياضيات في الحصول على الرخصة المهنية بالمدينة المنورة، *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، ٢٠١، ٤، ٩٦-١٣١.

البلالي، هدى عبد الرحمن (٢٠٢٢). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والإمارات (دراسة مقارنة)، *الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*،٤٢٩-٤٦١

البهيجي، عبد العزيز عبد الله (٢٠١٥). *استشراف متطلبات التطبيق لرخصة مزاولة مهنة التعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الخبراء التربويين*[رسالة ماجستير منشورة، جامعة القصيم]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الجرجاوي، زياد محمود (٢٠١٠). *القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان*، غزة: مطبعة أبناء الجراح.

حلمي، محمود عبد الكريم (٢٠٢٣). معايير منح الترخيص المهني لمزاولة مهنة التعليم بالتعليم الثانوي العام في مصر في ضوء خبرات بعض الدول، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج٣٨، ع١* ، ص٤٧٥-٥٣٠.

الحمد، ناهد محمد (٢٠١٩). *المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه الإدارة المدرسية في مخيم الزعتري*، [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل بيت].قاعدة معلومات دار المنظومة.

حمدي، ريم إبراهيم عبد الله (٢٠٢١). إسهام الرخصة المهنية في تمهين التعليم لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية*، ١٠٢ ، ٤٠٥- ٤٤٩.

الحميده، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٢٣). معوقات الحصول على الرخصة المهنية لمعلمي التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ٣١*، ٢٧-٥٠.

الحميضي، حسام محمد (٢٠١٨). *نموذج مقترح لمعايير الرخصة المهنية للقيادات المدرسية بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية*[رسالة دكتوراة غير منشورة].جامعة الأمام محمد بن سعود.

الحيوات، حنان سلام حسن (٢٠٢٤). واقع ممارسة مديري المدارس في محافظة العقبة لأنماط القيادة التربوية وعلاقتها بحل المشكلات المدرسية من وجهة نظر المعلمين، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٧، ٦٠، ١١١-١٣٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخضر، الزين الخليفة؛ الكودة، ابو بوادز (٢٠٢٠). *الإدارة المدرسية*، دار كتبنا للنشر.

الراضي، أحمد صالح بن سليمان (٢٠١٧). *رؤية مقترحة لتطبيق رخصة مزاولة مهنة التعليم في ضوء المعايير المهنية العالمية*، [رسالة دكتوراة غير منشورة].جامعة الملك سعود.

الزهراني، أميرة سعد (٢٠٢٢). دور الرخصة المهنية في تطوير أداء المعلم من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة مكة المكرمة، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، ٢١، ٥٣٢-٥٠٨.

الزهري، حيدر عبد الكريم؛ الراوي، مروة صلاح (٢٠١٨). اتجاهات حديثة في الإدارة المدرسية، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الشايب، عبد الحافظ. (٢٠٠٩). *أسس البحث التربوي*. عمّان: دار وائل.

شرير، راند؛ المصري، مروان (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير عملية الترخيص لمزاولة مهنة التعليم في فلسطين في ضوء بعض التجارب الإقليمية والعالمية المعاصرة، *مجلة جامعة الأقصى سلسلة (العلوم الإنسانية)*، ٢١، ٣٢١-٣٥٩.

الشوابكة، تغريد عبد الله (٢٠٢١). *الإدارة المدرسية ودورها في الشراكة المدرسية والمجتمع*. دار الخليج للتوزيع والنشر.

عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ أبو عواده، فريال محمد (٢٠١٢). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الكريم، محمود عبد الكريم حلمي (٢٠٢٣). معوقات تطبيق الترخيص المهني لمزاولة مهنة التعليم للمعلمين بالتعليم الثانوي العام في مصر وسبل التغلب عليها (تصور مقترح)، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٨، ٢، ٣٠٣-٣٥٤.

عبد الهادي، نبيل (٢٠٠١). *مدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*. دار وائل للنشر.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (٢٠٠٧). *البحث العلمي مفهومه أدواته أساليبه*، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العوض، خالد بن عبد الرحمن (٢٠٢٣). اتجاهات المعلمين نحو اختبارات الرخصة المهنية والبدائل المتاحة في تقويم المعلم، *مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ٥، ٣، ٤٨-٧٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العيسى، مطر بن أحمد (٢٠٢٣). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم نحو اختبارات الرخصة المهنية والإفادة منها في تدريبهم: دراسة نوعية، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ١١٠، ١، ٧٠-٩٤.

العتيبي، سامية تراحيب (٢٠١٨). تحليل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية "الواقع والتطلعات"، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية (٣)*، ١٠٧-٢١٩.

العثيم، نورة عبد الله (٢٠٢٢). رؤية مقترحة لتطوير واقع رخصة التدريس بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض التجارب العالمية، مجلة التربية ،١٩٦،٢ ،١٨٨-٧٧.

الغثبر، نهى بنت سليمان حمد (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الرخصة المهنية لمعلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*، ٢ ، ٣ ، ١٩٥-٢٤٠.

غول، خضر (٢٠٢١). *محاضرات في مقياس المشكلات الاجتماعية*. مطبوعة بيداغوجية.

الفلاج، عبد الرحمن عبد العزيز (٢٠١٦). *مدى فاعلية معايير اختيار مديري مدارس التعليم العام من وجهة نظر المديرين بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة] .جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية.

القحطاني، هند. (٢٠٢٠). *الرخصة المهنية لمعلم القرن٢١ التربوي العام*. مكتبة الرشد.

الكنعان، هدى بنت محمد ناصر (٢٠٢١). التحديات التي تواجه معلمة العلوم في الحصول على الرخصة المهنية، *مجلة العلوم التربوية*، ٢٩ ، ٣، ١-٤١.

المبروك، فرج (٢٠١٧). *مدير المدرسة والإدارة المدرسة*. دار جميثرا للنشر والترجمة.

المولى، يوسف عيد (٢٠١٩). مهارات الإدارة المدرسية والتربوية، دار الراية للنشر والتوزيع.

آل ناجي، محمد عبد الله (٢٠٢١). الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية، ط٨، مكتبة دار المتنبي.

الهمالي، هدى محمد؛ فلاح، عائشة علي (٢٠٢١) المشكلات التي تواجه مديري المدارس في المؤسسات التعليمية .*مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية*، ١٢ ، ٥٨- 78 .

وزارة التعليم (٢٠٢٢). مشروع نظام التعليم العام. تم الاسترداد بتاريخ ١٤ أغسطس ٢٠٢٤، مشروع نظام التعليم العام(ncc.gov.sa) pdf.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٤). *ضوابط الرخص المهنية للوظائف التعليمية*. تم الاسترداد بتاريخ ١٤ أغسطس ٢٠٢٤، الرخص المهنية(etec.gov.sa) pdf.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. تم الاسترداد بتاريخ ١٧ يوليو،٢٠٢٣، https://2u.pw/9mlAGval

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2021). *تقرير تميز ٢٠١٩ : نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني متوسط في العلوم والرياضيات بالمملكة العربية السعودية في*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سباق دولي. تم الاستيراد بتاريخ ١٧ يوليو،٢٠٢٣، https://2u.pw/HGPJAQkV

هيئة تقويم التدريب والتعليم (٢٠٢٠). *تقرير عن مشاركة المملكة العربية السعودية في المسح الدولي لتعليم والتعلم (Talis 2018)*. تم الاستيراد بتاريخ ١٧ يوليو،٢٠٢٣، https://2u.pw/RlLvb2B

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdulkarim, S, Abdulmajid (2024). Factors affecting the passing rate of licensure examination for teachers at Sulu State College. Graduate Studies, Sulu State College, Jolo, Sulu, Philippines. *Joumal of Education and Academic Settings (2024)*. V1, Issue1.

Amanonce, J. C. T., & Maramag, A. M. (2020). Licensure Examination Performance and Academic Achievement of Teacher Education Graduates. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(3),* 510-516.

Cahapay, M. B. (2021). System Admission Test and Licensure Examination for Teachers: The Case of Passed and Conditional Groups. *Asian Journal of University Education, 17(4)*, 251-258.

Gordon, S. P., & Niemiec, J. (2020). State Assessment forPrincipal Licensure: Traditional, Transitional, or Transformative? A Policy Brief. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 15(1)*, 107-125.

Sekaran. U.. & Bougie. R. (2010). *Research methods for business: A skill-building approach (5th ed.)*. west Sussex. UK. John Wiley & Sons 1td

Sañosa, Gloria (2016). Faculty Performance and Students' Academic Achievement in the Licensure Examination for Teachers of Naval State University. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME) e-ISSN*: 2320–7388, p-ISSN: 2320–737X Volume 6, Issue 4 Ver. II (Jul. - Aug. 2016), PP 01-10 www.iosrjournals.org.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى الأسر التي فقدت منزلها بسبب العدوان الإسرائيلي في محافظة طولكرم

Future anxiety and its relationship to the meaning of life among families who lost their homes due to the Israeli aggression in Tulkarm Governorate

إعداد

سعيد جمال شواهنة

Saeed Jamal Shawahneh

باحث دكتوراه في علم النفس، جامعة القدس، فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2025.418597

استلام البحث: ١١ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١١ / ٣ / ٢٠٢٥

شواهنة، سعيد جمال (٢٠٢٥). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى الأسر التي فقدت منزلها بسبب العدوان الإسرائيلي في محافظة طولكرم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٣٠٧ – ٣٢٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى الأسر التي فقدت منزلها بسبب العدوان الإسرائيلي في محافظة طولكرم

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة لدى الأسر التي فقدت منازلها بسبب العدوان الإسرائيلي في محافظة طولكرم. تسعى الدراسة لفهم تأثير هذه التجربة الصادمة على الجوانب النفسية والاجتماعية للأفراد المتضررين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من ١١٣ فردًا باستخدام استبيان مكون من ثلاثة أجزاء. تم قياس قلق المستقبل باستخدام مقياس شقير (٢٠٠٥) ومعنى الحياة باستخدام مقياس ستيجر وآخرون (٢٠٠٦)، مع التأكد من صدق وثبات الأدوات باستخدام معامل ألفا كرونباخ. وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سلبية متوسطة القوة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة. أظهرت الفروق الإحصائية أن الأفراد الأكبر سنًا وأولئك الذين لديهم عدد أكبر من الأبناء يعانون من مستويات أعلى من القلق ومستويات أقل من المعنى مقارنةً بالفئات الأخرى. كما تبين أن الذكور يتمتعون بمستوى أعلى من معنى الحياة مقارنةً بالإناث، بينما كان قلق المستقبل متقاربًا بين الجنسين.

الكلمات المفتاحية :قلق المستقبل، معنى الحياة، العدوان الإسرائيلي، الأسر النازحة.

Abstract:

Objective: The study aimed to explore the relationship between future anxiety and the meaning of life among families who lost their homes due to the Israeli aggression in Tulkarm Governorate. The study seeks to understand the impact of this traumatic experience on the psychological and social aspects of the affected individuals. Methodology: The researcher used the descriptive-analytical method. The study sample consisted of 113 individuals, utilizing a questionnaire comprising three sections. Future anxiety was measured using the Shaqir Scale (2005), and the meaning of life was assessed using the Steger et al. Scale (2006), with the validity and reliability of the tools confirmed using Cronbach's Alpha. Results: The study results revealed a moderately negative relationship between future anxiety and the meaning of life. Statistical differences showed

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

that older individuals and those with a higher number of children experienced higher levels of anxiety and lower levels of meaning compared to other groups. Additionally, males exhibited higher levels of meaning in life compared to females, while future anxiety was similar between the genders.

Keywords: Future anxiety, meaning of life, Israeli aggression, displaced families.

المقدمة:

إن فقدان المنازل نتيجة العدوان والحروب يُعد من التجارب الأكثر تدميرًا التي قد تواجهها الأسر، حيث يؤدي إلى تشريدها وحرمانها من الأمان والاستقرار. وتشير الدراسات إلى أن الأسر التي تعرضت لهذه التجارب تعاني من آثار نفسية عميقة تشمل القلق المستمر، الاكتئاب، وفقدان الثقة بالمستقبل (شعبان، ٢٠١٩). في هذا السياق، يُبرز قلق المستقبل كإحدى المشكلات النفسية الأساسية، حيث يُعرَّف على أنه حالة من الخوف الدائم والتوقعات السلبية للمستقبل. وقد أوضحت دراسة أحمد وآخرون (٢٠٢٠) أن النازحين بسبب النزاعات المسلحة يعانون من مستويات مرتفعة من قلق المستقبل، مما يؤثر بشكل كبير على جودة حياتهم.

من جهة أخرى، يرتبط مفهوم معنى الحياة بقدرة الأفراد على إيجاد قيمة وهدف للحياة حتى في ظل الظروف القاسية. ووفقًا لفرانكل (١٩٨٤)، فإن البحث عن معنى للحياة يُعد عنصرًا أساسيًا للصمود في مواجهة الأزمات، إذ يساعد الأفراد على التكيف النفسي مع الصعوبات. وأكدت دراسة عبد الله (٢٠١٨) أن وجود هدف واضح ومعنى للحياة يمكن أن يقلل من تأثير الصدمات النفسية الناجمة عن فقدان المأوى، وتعد الأزمات التي تتعرض لها الأسر الفلسطينية نتيجة العدوان الإسرائيلي مثالًا حيًا على كيفية تأثير النزاعات على الجوانب النفسية والاجتماعية للأفراد. فقد ركزت دراسة أبو حماد (٢٠٢١) على تأثير فقدان المأوى على الصحة النفسية، وأظهرت أن الأفراد الذين حصلوا على دعم مجتمعي كانوا أقل عرضة لقلق المستقبل مقارنة بغيرهم. من جانب آخر، أشارت دراسة أبو الهدى (٢٠١١) إلى أهمية دور الدعم النفسي والاجتماعي في تعزيز الإحساس بمعنى الحياة، خاصة لدى الأسر المتضررة.تعاني الأسر التي تفقد منازلها نتيجة الأزمات الإنسانية، مثل العدوان الإسرائيلي، من صدمات نفسية واجتماعية عميقة تؤثر على استقرارها النفسي والاجتماعي. يُعد فقدان المنزل أكثر من مجرد خسارة مادية؛ فهو يمثل فقدانًا للأمان والانتماء، مما يُحدث تغييرات جوهرية في حياة الأسر المتضررة (أبو حماد،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠٢١). في هذا السياق، يظهر قلق المستقبل كأحد أبرز التحديات النفسية، حيث يرتبط بعدم اليقين والخوف من المجهول، مما يؤدي إلى انخفاض التكيف النفسي والاجتماعي (الشناوي، ٢٠١٩).

من ناحية أخرى، يُعد معنى الحياة عاملاً أساسيًا في مواجهة التحديات، إذ يوفر للأفراد القدرة على إيجاد الغاية والأمل، مما يعزز قدرتهم على التكيف مع الأزمات. إلا أن فقدان المنزل قد يؤثر سلبًا على إدراك الأفراد لمعنى الحياة، مما يزيد من مشاعر الإحباط والاغتراب (عبد الله، ٢٠٢٠). أظهرت الدراسات أن النزوح وفقدان المنازل نتيجة النزاعات يؤدي إلى ظاهرة "التشرد الوجودي"، حيث يشعر الأفراد بانعدام الاستقرار والغاية، مما يزيد من مستويات القلق ويؤثر سلبًا على الصحة النفسية(Murcia, 2021) ؛ (Noviana & Iwasaki, 2019). كما تُفاقم هشاشة المستقبل من حدة هذه المشاعر، خصوصًا في ظل غياب الخطط المستقبلية الواضحة للأسر النازحة.(Levkova & Levkova, 2022) . في السياق الفلسطيني، يزيد العدوان الإسرائيلي من الأزمات النفسية والاجتماعية للأسر التي فقدت منازلها. وتُظهر الدراسات أن فقدان المنازل يقلل من شعور الأفراد بالاستقرار النفسي، ويزيد من قلقهم حول المستقبل، مما يُضعف إدراكهم لمعنى الحياة (الطنبولي، ٢٠٢٠؛ الجهني، ٢٠١٤). ورغم ذلك، تلعب القيم الأسرية والدعم الاجتماعي دورًا في التخفيف من هذه الآثار من خلال تعزيز التماسك والقدرة على التكيف (القحطاني، ٢٠١٩). تناولت العديد من الدراسات موضوع قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة، مسلطة الضوء على التأثيرات النفسية العميقة التي يسببها القلق الناتج عن فقدان الاستقرار والظروف الصعبة. أشارت دراسة عبد العزيز (٢٠١٢) إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل ومعنى الحياة، حيث تؤدي زيادة القلق بشأن المستقبل إلى انخفاض في الإحساس بالمعنى في الحياة. وتدعم ذلك دراسة عبد الوهاب (٢٠١٠)، التي أكدت أن الأفراد الذين يواجهون ضغوطًا نفسية مرتفعة، مثل فقدان المنازل أو الاستقرار، يعانون من تراجع في إحساسهم بالهدف والمعنى في حياتهم.

فيما يتعلق بالفروق بين الفئات السكانية، أظهرت دراسة خليل (٢٠٢٠) أن قلق المستقبل يرتبط بمستويات مختلفة من المسؤوليات، حيث يعاني الأفراد الذين لديهم مسؤوليات أكبر من قلق أعلى بشأن المستقبل. أما دراسة سليمان (٢٠١١)، فقد ركزت على العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة بين طلاب التعليم الثانوي، مشيرة إلى أن الأفراد الذين يتمتعون بإحساس أعلى بالمعنى يميلون إلى تقليل مستويات قلق المستقبل. علاوةً على ذلك، تناولت الدراسات الأجنبية هذا الموضوع بشكل موسع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أوضحت دراسة كنج، وآخرون (King, et al., 2006) أن المشاعر الإيجابية تلعب دورًا في تحسين إحساس الأفراد بالمعنى في الحياة، مما يساهم في تقليل قلق المستقبل. بينما بينت دراسة Steger وآخرون (٢٠٠٦) وجود علاقة سلبية بين قلق المستقبل وإحساس الأفراد بمعنى الحياة، مؤكدة أن الضغوط المرتبطة بالمستقبل تؤثر على التوازن النفسي والعاطفي للأفراد. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسة Chang & Sanna (2001) أن الحالة الاجتماعية تؤثر على مستويات قلق المستقبل، حيث يعاني المتزوجون من مستويات أعلى من القلق مقارنة بالعزاب نتيجة المسؤوليات الأسرية والمهنية. وفي السياق ذاته، أكدت دراسة Park (2010) أن الأفراد الذين يواجهون صعوبات في إيجاد معنى في حياتهم يكونون أكثر عرضة للشعور بالقلق والتوتر بشأن المستقبل. على مستوى عدد الأبناء، أشارت دراسة أحمد (٢٠١٨) إلى أن عدد الأبناء لا يؤثر بشكل كبير على مستويات قلق المستقبل، لكنه قد يؤثر على معنى الحياة. إذ يتمتع الأفراد الذين ليس لديهم أبناء بإحساس أعلى بالمعنى مقارنة بمن لديهم عدد أكبر من الأبناء. ويتماشى هذا مع نتائج دراسة وادزورث وآخرون (Wadsworth, et al., 2004)، التي أشارت إلى أن الضغوط المرتبطة بالأبناء قد تحد من قدرة الأفراد على التكيف النفسي.

بناءً على هذه الخلفية، يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة لدى الأسر التي فقدت منازلها في محافظة طولكرم بسبب العدوان الإسرائيلي، لفهم تأثير هذه التجربة الصادمة على الجوانب النفسية والاجتماعية. كما يسعى إلى تقديم توصيات تُسهم في تطوير برامج دعم نفسي واجتماعي تُعزز من التكيف والاستقرار النفسي لهذه الأسر، مع التركيز على أهمية تعزيز الشعور بالمعنى الإيجابي للحياة وتقليل القلق المستقبلي.

المنهجية

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها. والتي يحاول الباحث من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة.

أدوات الدراسة

تم إعداد أداة الدراسة على شكل استبيان مكوّن من ثلاثة أجزاء، حيث صُمم الجزء الأول لجمع البيانات الديموغرافية المتعلقة بعينة الدراسة. أما الجزء الثاني فاختص بقياس المتغير المستقل، وهو قلق المستقبل، باستخدام مقياس شقير (2005) الذي تم تعديله ليتلاءم مع أهداف الدراسة، متضمنًا 28فقرة .بينما ركز الجزء الثالث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على مقياس معنى الحياة، حيث تم اعتماد مقياس ستيجر (Steger, et al., 2006) بعد ترجمته وتعديله بما يناسب طبيعة الدراسة، واحتوى على 10فقرات.

صدق وثبات الدراسة

تم التحقق من صحة الأداة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون لفقرات الاستبيان مع الدرجة الإجمالية للأداة، وتبين وجود دلالة إحصائية في جميع الفقرات، مما يدل على وجود تناسق داخلي. كما تم التحقق من ثبات الأداة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا، حيث كانت الدرجة الكلية لقلق المستقبل ٠.٨٨، ومقياس معنى الحياة ٠.٨٥ مما يشير إلى ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل، تم ترميز البيانات تمهيدًا لإدخالها إلى الحاسوب لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS). شملت التحليلات الإحصائية استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة، بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا.

مجتمع وعينة الدراسة

شمل مجتمع الدراسة جميع الأسر التي فقدت منازلها نتيجة العدوان الإسرائيلي في محافظة طولكرم، والبالغ عددهم ١١٣ فردًا.

الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة

المتغيرات	المستوى	التكرار	النسبه المئويه
الجنس	ذكر	37	48.1
	انثى	40	51.9
الحالة الاجتماعية	أعزب	31	40.3
	متزوج	46	59.7
العمر	18-30	52	67.5
	أكثر من ٣٠	25	32.5
المؤهل العلمي	اقل من توجيهي	11	14.3
	توجيهي	29	37.7
	بكالوريوس فأعلى	37	48.1
عدد الابناء	لا يوجد	41	53.2
	1-3	16	20.8
	أكثر من ٣	20	26.0

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية. بالنسبة للجنس، كانت النسبة الأكبر من العينة من الإناث بنسبة ٥١.٩% (٤٠ فردًا)، مقابل ٤٨.١% من الذكور (٣٧ فردًا). أما فيما يتعلق بالحالة الاجتماعية، فقد شكّل المتزوجون نسبة ٥٩.٧% من العينة (٤٦ فردًا)، في حين كان العازبون ٤٠.٣% (٣١ فردًا).

وفيما يخص الفئات العمرية، كانت الأغلبية من الفئة العمرية ١٨-٣٠ عامًا بنسبة ٦٧.٥% (٥٢ فردًا)، بينما شكّل من هم فوق ٣٠ عامًا نسبة ٣٢.٥% (٢٥ فردًا). بالنسبة للمؤهل العلمي، كانت النسبة الأكبر لحملة البكالوريوس فأعلى بنسبة ٤٨.١% (٣٧ فردًا)، يليهم حملة شهادة التوجيهي بنسبة ٣٧.٧% (٢٩ فردًا)، ثم من هم دون التوجيهي بنسبة ١٤.٣% (١١ فردًا). أما بالنسبة لعدد الأبناء، فقد كانت النسبة الأكبر من العينة بدون أبناء بنسبة ٥٣.٢% (٤١ فردًا)، يليهم من لديهم من ١ إلى ٣ أبناء بنسبة ٢٠.٨% (١٦ فردًا)، وأخيرًا من لديهم أكثر من ٣ أبناء بنسبة ٢٦.٠% (٢٠ فردًا).

تحليل النتائج:

جدول ٢: تحليل اختبار ت للفروق في قلق المستقبل ومعنى الحياة وفقًا لمتغير الجنس

المتغيرات	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	ذكر	37	3.14	1.134	-1.704	.093
	انثى	40	3.58	1.130	-1.703	.093
معنى الحياة	ذكر	37	3.78	.417	4.151	.000
	انثى	40	2.95	1.154	4.279	.000

يوضح جدول ٢ نتائج تحليل اختبار ت (T-test) للفروق بين الذكور والإناث في متغيري قلق المستقبل ومعنى الحياة. بالنسبة لمتغير قلق المستقبل، كان متوسط الذكور (٣.١٤) بانحراف معياري (١.١٣٤)، بينما كان متوسط الإناث (٣.٥٨) بانحراف معياري (١.١٣٠). قيمة "ت" (-١.٧٠٤) ودرجة الدلالة (.٠٩٣) تشير إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين الجنسين في قلق المستقبل.

أما بالنسبة لمتغير معنى الحياة، فقد أظهرت النتائج أن متوسط الذكور (٣.٧٨) بانحراف معياري (٠.٤١٧)، في حين كان متوسط الإناث (٢.٩٥) بانحراف معياري (١.١٥٤). وقد أظهرت قيمة "ت" (٤.١٥١) ودرجة الدلالة (.٠٠٠) وجود

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فرق دال إحصائيًا بين الجنسين في معنى الحياة، حيث كان متوسط معنى الحياة أعلى لدى الذكور مقارنة بالإناث.

جدول ٣: تحليل اختبار ت للفروق في قلق المستقبل ومعنى الحياة وفقًا لمتغير العمر

المتغيرات	العمر	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	18-30	52	3.15	1.144	-2.387	.019
	أكثر من ٣٠	25	3.80	1.041	-2.469	.017
معنى الحياة	18-30	52	3.63	.627	4.065	.000
	أكثر من ٣٠	25	2.76	1.268	3.263	.003

يوضح جدول ٣ نتائج تحليل اختبار ت (T-test) للفروق بين الفئات العمرية في متغيري قلق المستقبل ومعنى الحياة. بالنسبة لمتغير قلق المستقبل، كان متوسط الفئة العمرية ١٨-٣٠ عامًا (٣.١٥) بانحراف معياري (١.١٤٤)، في حين كان متوسط الفئة العمرية أكثر من ٣٠ عامًا (٣.٨٠) بانحراف معياري (١.٠٤١). تشير قيمة "ت" (-٢.٣٨٧) ودرجة الدلالة (.٠١٩) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين الفئتين العمريتين، حيث كان مستوى قلق المستقبل أعلى لدى الفئة العمرية الأكبر من ٣٠ عامًا.

بالنسبة لمتغير معنى الحياة، أظهرت النتائج أن متوسط الفئة العمرية ١٨-٣٠ عامًا (٣.٦٣) بانحراف معياري (٠.٦٢٧)، بينما كان متوسط الفئة العمرية أكثر من ٣٠ عامًا (٢.٧٦) بانحراف معياري (١.٢٦٨). وقد أظهرت قيمة "ت" (٤.٠٦٥) ودرجة الدلالة (.٠٠٠) وجود فرق دال إحصائيًا بين الفئتين العمريتين، حيث كان مستوى معنى الحياة أعلى لدى الفئة العمرية ١٨-٣٠ عامًا مقارنة بالفئة الأكبر من ٣٠ عامًا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٤: تحليل اختبار (ANOVA) للفروق في قلق المستقبل ومعنى الحياة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات	المؤهل العلمي	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	اقل من توجيهي	11	3.18	.982	.294	.746
	توجيهي	29	3.31	1.168		
	بكالوريوس فأعلى	37	3.46	1.192		
معنى الحياة	اقل من توجيهي	11	3.73	.467	1.705	.189
	توجيهي	29	3.45	.870		
	بكالوريوس فأعلى	37	3.16	1.118		

يوضح جدول ٤ نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في متغيري قلق المستقبل ومعنى الحياة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي.

بالنسبة لمتغير قلق المستقبل، بلغ متوسط الذين لم يكملوا المرحلة التوجيهية (٣.١٨) بانحراف معياري (٠.٩٨٢)، في حين كان متوسط الحاصلين على التوجيهي (٣.٣١) بانحراف معياري (١.١٦٨)، ومتوسط الحاصلين على البكالوريوس فأعلى (٣.٤٦) بانحراف معياري (١.١٩٢). أظهرت قيمة "F" (٠.٢٩٤) ودرجة الدلالة (.٧٤٦) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المؤهلات العلمية المختلفة في مستوى قلق المستقبل.

أما بالنسبة لمتغير معنى الحياة، فقد كان متوسط الذين لم يكملوا التوجيهي (٣.٧٣) بانحراف معياري (٠.٤٦٧)، في حين كان متوسط الحاصلين على التوجيهي (٣.٤٥) بانحراف معياري (٠.٨٧٠)، ومتوسط الحاصلين على البكالوريوس فأعلى (٣.١٦) بانحراف معياري (١.١١٨). أظهرت قيمة "F" (١.٧٠٥) ودرجة الدلالة (.١٨٩) أيضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المؤهلات العلمية المختلفة في مستوى معنى الحياة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٥: تحليل اختبار ت للفروق في قلق المستقبل ومعنى الحياة وفقًا لمتغير الحالة الاجتماعية

المتغيرات	الحالة الاجتماعية	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	أعزب	31	2.90	1.248	-3.048	.003
	متزوج	46	3.67	.967	-2.901	.005
معنى الحياة	أعزب	31	3.71	.529	2.781	.007
	متزوج	46	3.11	1.120	3.155	.002

يوضح جدول ٥ نتائج تحليل اختبار ت (T-test) للفروق بين الحالة الاجتماعية (أعزب ومتزوج) في متغيري قلق المستقبل ومعنى الحياة.

بالنسبة لمتغير قلق المستقبل، كان متوسط العزاب (٢.٩٠) بانحراف معياري (١.٢٤٨)، بينما بلغ متوسط المتزوجين (٣.٦٧) بانحراف معياري (٠.٩٦٧). تشير قيمة "ت" (-٣.٠٤٨) ودرجة الدلالة (.٠٠٣) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين العزاب والمتزوجين، حيث كان مستوى قلق المستقبل أعلى لدى المتزوجين.

أما بالنسبة لمتغير معنى الحياة، فقد أظهرت النتائج أن متوسط العزاب (٣.٧١) بانحراف معياري (٠.٥٢٩)، بينما كان متوسط المتزوجين (٣.١١) بانحراف معياري (١.١٢٠). تشير قيمة "ت" (٢.٧٨١) ودرجة الدلالة (.٠٠٧) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين العزاب والمتزوجين، حيث كان مستوى معنى الحياة أعلى لدى العزاب مقارنة بالمتزوجين.

جدول ٦: تحليل اختبار (ANOVA) للفروق في قلق المستقبل ومعنى الحياة وفقًا لمتغير عدد الابناء

المتغيرات	عدد الابناء	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ف"	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	لا يوجد	41	3.12	1.144	2.489	.090
	1-3	16	3.44	1.031		
	أكثر من ٣	20	3.80	1.152		
معنى الحياة	لا يوجد	41	3.71	.461	7.529	.001
	1-3	16	3.13	1.088		
	أكثر من ٣	20	2.80	1.322		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضح جدول ٦ نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في متغيري قلق المستقبل ومعنى الحياة وفقًا لمتغير عدد الأبناء.

بالنسبة لمتغير قلق المستقبل، كان متوسط الأفراد الذين ليس لديهم أبناء (٣.١٢) بانحراف معياري (١.١٤٤)، بينما بلغ متوسط الأفراد الذين لديهم من ١ إلى ٣ أبناء (٣.٤٤) بانحراف معياري (١.٠٣١)، والأفراد الذين لديهم أكثر من ٣ أبناء (٣.٨٠) بانحراف معياري (١.١٥٢). تشير قيمة "F" (٢.٤٨٩) ودرجة الدلالة (.٠٩٠) إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعات المختلفة في مستوى قلق المستقبل.

أما بالنسبة لمتغير معنى الحياة، فقد كان متوسط الأفراد الذين ليس لديهم أبناء (٣.٧١) بانحراف معياري (٠.٤٦١)، بينما بلغ متوسط الأفراد الذين لديهم من ١ إلى ٣ أبناء (٣.١٣) بانحراف معياري (١.٠٨٨)، والأفراد الذين لديهم أكثر من ٣ أبناء (٢.٨٠) بانحراف معياري (١.٣٢٢). تشير قيمة "F" (٧.٥٢٩) ودرجة الدلالة (.٠٠١) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعات المختلفة في مستوى معنى الحياة، حيث كان مستوى معنى الحياة أعلى لدى الأفراد الذين ليس لديهم أبناء مقارنةً بالأفراد الذين لديهم عدد أكبر من الأبناء.

جدول٧: معامل ارتباط بيرسون بين قلق المستقبل ومعنى الحياة

المتغيرات		معامل الارتباط لبيرسون	مستوى الدلالة
قلق المستقبل	معنى الحياه	-.590**	.000

يوضح جدول ٧ معامل ارتباط بيرسون بين متغيري قلق المستقبل ومعنى الحياة. تُظهر قيمة معامل الارتباط لبيرسون (-.٥٩٠) وجود علاقة سلبية متوسطة القوة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة، مما يعني أنه كلما زاد مستوى قلق المستقبل، انخفض مستوى معنى الحياة، والعكس صحيح. كما أن درجة الدلالة (.٠٠٠) تشير إلى أن هذه العلاقة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠١، مما يعزز موثوقية هذه النتيجة إحصائيًا.

مناقشة النتائج

تشير النتائج إلى أن العلاقة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة تتأثر بعدد من العوامل المرتبطة بالجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، عدد الأبناء، والمستوى التعليمي. أظهرت البيانات أن هذه المتغيرات تلعب دورًا كبيرًا في تحديد مستوى القلق والمعنى في حياة الأسر التي تواجه صدمات كبيرة، مثل فقدان المنزل.

أظهرت النتائج أن قلق المستقبل متقارب بين الذكور والإناث، مما يدل على أن الضغط النفسي المرتبط بفقدان الاستقرار يعم الجنسين على حد سواء. هذه النتائج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتفق مع دراسة عبد العزيز (٢٠١٢)، التي أشارت إلى غياب الفروق بين الجنسين في مستويات القلق. يمكن تفسير ذلك بأن تجربة فقدان المنزل تخلق ضغوطًا نفسية مشتركة لجميع أفراد الأسرة، بغض النظر عن جنسهم، حيث يواجه الذكور والإناث تحديات مشابهة تتعلق بإعادة بناء حياتهم وتأمين مستقبلهم. أما في معنى الحياة، فقد تبين أن الذكور أظهروا مستويات أعلى مقارنة بالإناث. هذا يشير إلى أن الذكور قد يكونون أكثر قدرة على التكيف مع الصدمات وإيجاد معنى إيجابي في التحديات التي يمرون بها. تتوافق هذه النتائج مع دراسة خليل (٢٠٢٠)، التي أوضحت أن الذكور يتمتعون بمرونة نفسية أعلى وقدرة على تحويل تجاربهم إلى فرص للنمو الشخصي. في المقابل، قد تعاني الإناث من مشاعر أكبر من الحزن والإحباط نتيجة للأدوار المجتمعية والمسؤوليات العاطفية المرتبطة بهن، مما يؤثر على إحساسهن بمعنى الحياة.

تشير النتائج إلى وجود فروق واضحة بين الفئات العمرية، حيث أظهرت الفئة الأكبر من ٣٠ عامًا مستويات أعلى من قلق المستقبل مقارنة بالفئات الأصغر سنًا. يمكن تفسير ذلك بأن الأفراد الأكبر سنًا غالبًا ما يتحملون مسؤوليات عائلية ومهنية أكبر، ما يجعلهم أكثر قلقًا بشأن مستقبل أسرهم في ظل الظروف غير المستقرة. هذه النتائج تتفق مع دراسة اليوسف (٢٠٢١)، التي أشارت إلى أن زيادة المسؤوليات مع التقدم في العمر تزيد من مستويات القلق بشأن المستقبل. أما في معنى الحياة، فقد أظهرت الفئة العمرية ١٨-٣٠ عامًا مستويات أعلى من الإحساس بالمعنى. يعكس ذلك أن الشباب يتمتعون بتفاؤل طبيعي تجاه الحياة، حيث لا تزال لديهم الفرصة لتحقيق أهدافهم وآمالهم. تتفق هذه النتائج مع دراسة عبد الوهاب (٢٠١٠)، التي أكدت أن الشباب يميلون إلى التكيف بشكل أفضل مع الأزمات، حيث يركزون على الجوانب الإيجابية للحياة ويبحثون عن المعنى في تجاربهم.

أظهرت النتائج أن المستوى التعليمي لا يؤثر بشكل كبير على قلق المستقبل أو معنى الحياة، حيث كانت المتوسطات متقاربة بين مختلف المستويات التعليمية. هذه النتائج تدعم دراسة سليمان (٢٠١١)، التي أشارت إلى أن تجارب الحياة الحاسمة، مثل فقدان المنزل، قد تلغي تأثير التعليم على الإحساس بالمعنى أو القلق. تدعم أيضًا دراسة كينغ وآخرون (٢٠٠٦)، التي أوضحت أن الأزمات قد تعيد تشكيل أولويات الأفراد، مما يجعل التعليم عاملًا أقل تأثيرًا مقارنة بتجارب الحياة الشخصية.

أظهرت النتائج أن المتزوجين يعانون من مستويات أعلى من قلق المستقبل مقارنة بالعزاب. يمكن تفسير ذلك بزيادة الأعباء والمسؤوليات الأسرية التي تقع على عاتق المتزوجين، مما يزيد من مخاوفهم بشأن تأمين مستقبل أسرهم. هذه النتائج تتفق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مع دراسة(2001) Chang & Sanna ، التي أكدت أن المتزوجين يواجهون مستويات أعلى من الضغوط النفسية نتيجة للضغوط المرتبطة بالأسرة. أما في معنى الحياة، فقد أظهرت النتائج أن العزاب يتمتعون بمستويات أعلى مقارنة بالمتزوجين. هذا يشير إلى أن العزاب قد يتمتعون بمرونة أكبر في مواجهة الأزمات بسبب استقلاليتهم وغياب المسؤوليات الأسرية. تتفق هذه النتائج مع دراسة ندا (٢٠٢١) ودراسة(2010) Park ، التي أوضحت أن الاستقلالية تتيح للعزاب فرصة أكبر للتركيز على الجوانب الشخصية والمعنوية.

أظهرت النتائج أن الأفراد الذين ليس لديهم أبناء يتمتعون بمستويات أعلى من معنى الحياة مقارنة بمن لديهم أبناء، وخصوصًا من لديهم أكثر من ٣ أبناء. يمكن تفسير ذلك بأن المسؤوليات المرتبطة بتربية الأبناء تستهلك وقت وطاقة الأفراد، مما يقلل من قدرتهم على التركيز على تطوير ذواتهم أو البحث عن المعنى في حياتهم. تدعم هذه النتائج دراسة ندا (٢٠٢١) ودراسة(2008) .Steger et al ، التي أكدت أن الأعباء الأسرية الكبيرة تؤثر سلبًا على إحساس الأفراد بالمعنى.

أظهرت النتائج وجود علاقة سلبية متوسطة القوة بين قلق المستقبل ومعنى الحياة، مما يعني أن زيادة القلق بشأن المستقبل تؤدي إلى انخفاض الإحساس بالمعنى. يمكن تفسير ذلك بأن القلق الشديد يعوق الأفراد عن التفكير بشكل إيجابي أو استكشاف جوانب ذات معنى في حياتهم. تتفق هذه النتائج مع دراسة عبد العزيز (٢٠١٢) ودراسة(2006) .Steger et al ، التي أكدت أن الضغوط النفسية المرتبطة بالمستقبل تؤثر على قدرة الأفراد على تحقيق التوازن العاطفي والبحث عن هدف في حياتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو الهدى، إبراهيم محمود. (٢٠١١). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة لدى عينة من الطلاب المصريين المقيمين بالخارج وأقرانهم المقيمين بمصر .*مجلة كلية التربية جامعة أبو سويف*، ٨(٨)، ١٤٥-١٩٣.

أحمد، جمال. (٢٠١٨). قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية .*مجلة العلوم النفسية*، ٢٥(١)، ١٢٣-١٤٥.

أبو حماد، محمد. (٢٠٢١). الأزمات النفسية وتأثيرها على الاستقرار الأسري .*مجلة الدراسات النفسية*، ١٥ (٣)، ٤٥-٦٠.

الجهني، عبدالرحمن عيد. (٢٠١٤). معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب وبمستوى الطموح لدي عينة من طلاب الجامعة .*مجلة بحوث التربية النوعية*، ٣٥ (٣٥)، ٦٦٩-٧٠١.

الحناوي، أحمد. (٢٠١٩). قلق المستقبل وآثاره النفسية لدى ضحايا الكوارث .*المجلة العربية للعلوم النفسية*، ٢٢ (١)، ١٢-٢٨.

الطنبولي، عزة محمد محمود. (٢٠٢٠). معنى الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى مرضى سرطان الدم من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية .*مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، ١٢ (20)، ٣٨٣-٤٣٠.

القحطاني، فهد عائض فهد. (٢٠١٩). دور القيم الأسرية في تشكيل معنى الحياة لدى الطالب الجامعي .*مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، ٣٥ (10)، ٦٠-٩٦.

الشناوي، أحمد. (٢٠١٩). قلق المستقبل وآثاره النفسية لدى ضحايا الكوارث .*المجلة العربية للعلوم النفسية*، ٢٢ (1)، ١٢-٢٨.

عبد الوهاب، أشرف محمد عبد الحليم. (٢٠١٠). قلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة والضغوط النفسية لدى عينة من الشباب .*المؤتمر السنوي الخامس عشر - الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة، جامعة عين شمس - مركز الإرشاد النفسي*، ١ (1)، ٣٣٥-٣٦٨.

عبد العزيز، نادية محمود غنيم. (٢٠١٢). العلاقة بين قلق المستقبل وكل من معنى الحياة والوحدة النفسية والاكتئاب ومفهوم الذات لدى السيدات العقيمات .*مجلة التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية*، ١٥١ (4)، ٣٣٧-٤٠٥.

عبد الله، سامر. (٢٠٢١). برامج الدعم النفسي للأسر المتضررة من الأزمات .*مجلة الإرشاد الأسري*، ١١ (2)، ٧٥-٨٩.

عبد الله، سمير. (٢٠٢٠). معنى الحياة وأهميته في مواجهة الأزمات .*مجلة الإرشاد النفسي*، ١٠ (2)، ٨٨-١٠٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شعبان، انتصار. (٢٠١٩). قلق المستقبل وعلاقته بمفهوم الذات ومعنى الحياة لدى الأيتام المقيمين بدور الرعاية الاجتماعية .*مجلة الطفولة والتربية*، ٤٠ (3)، ٤٥١-٥١٣.

سليمان، حاتم عبد العزيز. (٢٠١١). دراسة معنى الحياة وعلاقته بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب التعليم الثانوي العام .*مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٢ (3)، ٦٥٧-٦٨٠.

شقير، زينب محمود. (٢٠٠٥). مقياس قلق المستقبل. ط١. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

خليل، شيماء محمد محمد بيومي. (٢٠٢٠). إرادة الحياة وقلق المستقبل وعلاقتهما بالميول الانتحارية لدى الشباب: دراسة سيكومترية - كلينيكية .*العلوم التربوية*، ٢٨ (4)، ١٥٥-٢٠٦.

اليوسف، هناء. (٢٠٢١). قلق المستقبل كأحد مظاهر الأزمات النفسية لدى النازحين . *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، ٢٥ (3)، ١٧-٢٨.

Chang, E. C., & Sanna, L. J. (2001). Optimism, pessimism, and future outlooks: A psychological perspective on marital status and stress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*(2), 244-259.

King, L. A., Hicks, J. A., Krull, J. L., & Del Gaiso, A. K. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(1), 179-196.

Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin, 136*(2), 257-301.

Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology, 53*(1), 80-93.

Wadsworth, M. E., Raviv, T., Compas, B. E., & Connor-Smith, J. K. (2004). Parent and adolescent responses to poverty-related stress: Tests of mediated and moderated coping

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

models. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(2), 289-300.

Murcia, L. E. (2021). 'Physically sheltered but existentially homeless': Losing home in the aftermath of conflict and displacement. *Migration Studies, 9*(3), 1361-1379. https://doi.org/10.1093/migration/mnaa020

Noviana, U., & Iwasaki, Y. (2019). Meaning in life of relocated survivors after the 2010 eruption of Mount Merapi in Indonesia. *Health Emergency and Disaster Nursing, 6*(1), 15-24. https://doi.org/10.24298/hedn.2016-0024

Levkova, T. V., & Levkova, D. A. (2022). Precarious future as a source of increased personal anxiety. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences.* https://doi.org/10.15405/epsbs.2022.06.68

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers) بالولايات المُتحدة الأمريكية

The availability degree of professional standards among school management Supervisiors in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the Council of Chief State School Officers model in the United States of America

إعداد

د. سعيد بن راشد بن علي الشهومي

D.Said Rashid Ali Alshuhumi

الجامعة الاسلامية العالمية بماليزيا - وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان

أ.د/ داود عبدالملك يحيى الحدابي

Prof. Daoud Abdulmalik Yahya Al-Hadabi

استاذ التربية العلمية- الجامعة الاسلامية العالمية بماليزيا

د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم

Dr. Hossam El Din Elsayed Mohammad Ibrahim

استاذ مساعد باحث - المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية – مصر

Doi: 10.21608/jasep.2025.418598

استلام البحث : ١١ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١١ / ٣ / ٢٠٢٥

الشهومي، سعيد بن راشد بن علي و الحدابي ، داود عبدالملك يحيى و ابراهيم، حسام الدين السيد محمد (٢٠٢٥). درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers) بالولايات المُتحدة الأمريكية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٣٢٣ – ٣٧٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers) بالولايات المُتحدة الأمريكية

المستخلص:

هدفت البحث الحالي إلى تعرف درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية، واتبع البحث المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٨٣) مديرًا ومديرة مدرسة. وتوصلت نتائج البحث إلى أن درجة توافرالمعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية جاءت متوسطة بشكل عام ، و أيضًا بدرجة متوسطة في معاييير القيادة التعليمية، وتقويم المدير، وتدوير التحسين، والعدالة على مستوى النظام التعليمي، وتماسك النظام. بينما جاءت بدرجة متوسطة في معايير التعلم المهني ، ووقت المشرف، والعدالة التربوية وثقافة المدرسة. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، بينما وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية - مشرفي الإدارة المدرسية- مجلس رؤساء المدارس الحكومية- سلطنة عمان.

Abestract:

The current research aimed to identify The availability degree of professional standards among school management Supervisiors in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the Council of Chief State School Officers model in the United States of America, study used a descriptive method also used the questionnaire to collect data and information were applied to a sample of (83) male and female school principals. The research results showed that the availability degree of professional standards among school management Supervisiors in Al Dhahirah Governorate in the Sultanate of Oman in light of the Council of Chief State School

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Officers model in the United States of America was average in general, and also at an average level in the standards of educational leadership, principal evaluation, improvement recycling, justice at the level of the educational system, and system cohesion. While it was at an average level in the standards of professional learning, supervisor time, educational justice, and school culture. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the responses of the study sample individuals attributed to the variables of academic qualification and years of experience, while these differences were found in the gender variable in favor of females.

KeyWords: professional standards - school management Supervisiors - Council of Chief State School Officers- Sultanate of Oman.

المقدمة:

تولي النظم التعليمية المُعاصرة اهتمامًا بالغًا بتحقيق الجودة والتميز في مختلف جوانب العملية التعليمية، وذلك من خلال عمليات المُتابعة والرقابة والإشراف والتقويم والتنمية المهنية لمواردها البشرية بصورة مُستمرة، وتُعتبر الإدارة المدرسية من الموارد البشرية التي لها مسئولية كبيرة في تحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة وفعالية، حيث إنها مسئولة عن إدارة هيئة العاملين، ودعم عمليات تعليم وتعلم الطلبة، وتحقيق شراكة فعالة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي المُحيط بالمدرسة، وبناء علاقات فاعلة مع السلطات التعليمية العُليا.

ولكي تقوم الإدارة المدرسية بواجباتها ومهامها وأدوارها الوظيفة بصورة مُثلى فلابد أن يتولى مسئولياتها مُديرون لديهم من الكفايات والكفاءت التي تمكنهم من ذلك، كما لابد أن يتم الإشراف عليهم بصورة مستمرة من قبل مشرفين مُتخصصين مؤهلين بصورة علمية سليمة، ويُدركون أبعاد العملية الإشرافية بصورة شاملة ومُتكاملة، ويقدمون الدعم المُستمر لمُديري المدارس لمساعدتهم على إنجاز أعمالهم بصورة مُتميزة .

ويعمل مُشرفو الإدارة المدرسية في المستويات الإدارية المحلية مثل المناطق أو المُديريات التعليمية ، وقد تطورات وتوسعت أدوارهم الإشرافية وأصبحت تركز على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القيادة التعليمية للتعليم والتعلم المدرسي، وعلى مُتابعة ومراقبة وتقويم ودعم المُديرين الذين يشرفون عليهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة بصورة مُستمرة، واكتشاف جوانب القوة وتدعيمها، وجوانب القصور والضعف وتحسينها ، وذلك ليتمكنوا من أداء أدوارهم في دعم التعلم المهني للمعلمين، وعمليات تعليم وتعلم الطلبة ومتابعة انجازهم الأكاديمي، كما يتولى مشرفو الإدارة المدسية مسئولية التأكد من أن المُديرين والمدارس يطبقون السياسات التعليمية الرسمية سواء على المستويات العُليا أو المحلية، والتي تحددها اللوائح والتشريعات والقوانين، وتوفير الضمانات الازمة لتحقيقها.(Garza, 2018, 5; Armana, 2016, 7309)

كما يتولى مُشرفو الإدارة المدرسية مسئولية تدريب وتنمية مُديري المدارس مهنياً على مهام ومسئوليات العمل، واستخدام الأدوات، وإدارة التنوع، وتوظيف نماذج العمل، والمُشاركة معهم في أعمال وأنشطة تعاونية تُسهل وتيسر إحداث التغيير والتطوير بالمدارس، كما يدعمون العلاقة بين المُديرين والسلطات التعليمية العُليا، وذلك لتحسين مخرجات تعلم الطلبة.

(Thessin et al., 2018; Clifford & Kat,2018,17)

ويعتمد مُشرفو الإدارة المدرسية في ذلك على مجموعة متنوعة من الآليات والأساليب والأدوات مثل: الأدلة الإرشادية والتوجيهية، والأطر المرجعية، والنشرات والكُتيبات والمطبوعات الإشرافية، ونماذج مُتميزة وحقيقية من البراهين والأدلة والشواهد على الممارسات المهنية المُتعددة والمتنوعة لأداء مُديري المدارس، والمعايير المهنية لمُديري المدارس، ومُعدلات ومستويات الأداء، ودليل عمل المشرفين والمُديرين، وخطة النمو المهني، والزيارات الميدانية، والمقابلات الرسمية وغير الرسمية ، والملاحظات الرسمية وغير الرسمية، وتحليل الوثائق، وتحليل البيانات، والتغذية الراجعة، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي. Maryland State (Department of Education, 2018, 1)

ولتمكين مشرفي الإدارة المدرسية من أداء واجباتهم الوظيفية بجودة وتميز، يتم الاهتمام بإعدادهم وتأهيلهم وتنميتهم مهنياً بصورة مُستمرة، وذلك من خلال وضع إطار لمستويات أدائهم المهني يتم تقويم أدائهم من خلاله، وقيام المناطق التعليمية والروابط المهنية الخاصة بالمُشرفين بعقد برامج تنمية مهنية لهم تركز على دعم وتنمية مُديري المدارس، ووضع خطط سنوية لنموهم المهني، والقيام بزيارات رسمية لهم في المدارس لمُتابعة ومراجعة أدائهم، بالإضافة إلى إتاحة الفرص لهم لحضور الندوات والمؤتمرات العلمية، والمشاركة بعروض وأبحاث وأوراق عمل فيها، بالإضافة إلى إنشاء الأكاديميات والمراكز والمكاتب الخاصة بمشرفي الإدارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدرسية، وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في مشروعات وبرامج التحسين والتطوير على مستوى السلطات التعليمية المحلية والعليا وعلى مستوى المدارس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، فضلاً عن تشجيعهم للالتحاق بالدراسات العليا والحصول على درجات علمية متقدمة في مجال الإشراف التربوي والإداري. (Riley & Meredith, 2017, 6)

وهناك عدد من التحديات تواجه عمل مشرفي الإدارة المدرسية تتمثل في تقبل المستويات الإدارية العُليا للدور الإشرافي الذي يُركز على القيادة التعليمية وتعليم وتعلم الطلبة في المدارس، وتقبل المُديرين لخطط تحسين وتطوير الأداء، وتقبل المُعلمين الإشراف على عمليات التعليم والتعلم، وكثرة الأعباء الوظيفية للمشرفين والضغوط الكبيرة عليهم، وكثرة المدارس التي يشرفون عليها، وبعض القصور في توافر برامج تنمية مهنية مستمرة تُثري معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية، والتوقعات العُليا لعمل المُشرفين، وتمويل الأنشطة، وتركيز السياسات التعليمية الاتحادية وعلى مستوى الولاية للنتائج السريعة، والعلاقات مع الزملاء والرؤساء في العمل .(Saltzman, 2016, 6-7; Hill,2018, 26)

ومن العوامل التي تساعد مشرفي الإدارة المدرسية في أداء عملهم والقيام بواجباتهم المهنية بكفاء وفعالية وجود معايير مهنية لوظائفهم تُعتبر دليلاً وموجهاً ومرشداً في الأداء، ويمكن من خلالها تقويم أدائهم الوظيفي وتصميم برامج تنمية مهنية لتحسين وتطوير أدائهم بصورة مُستمرة، والإجراءات التي يجب عليهم اتباعها والتصرفات التي يجب عليهم القيام بها. (Rowland,2017,18; Hvidston et al.,2019,54)

ولذا قام مجلس رؤساء المدارس الحكومية Council of Chief State School Officers بواشنطون في الولايات المُتحدة الأمريكية بالتعاون مع مؤسسة والس العلمية Wallace Foundation بمدينة نيويورك بتصميم وبناء نموذج تضمن ثمانية معايير لمشرفي الإدارة المدرسية Model Principal Supervisor (Council of Chief State School Officers, .Professional Standards 2015A) . وتضمن المعيار الأول وقت المشرفSupervisor time حيث يُكرس مشرفو الإدارة المدرسية وقتهم لمساعدة مديري المدارس على النمو المهني كقادة تعليميين.(District Leadership Design Lab, 2017, 7)

واشتمل المعيار الثاني على القيادة التعليميةInstructional leadership حيث يقوم مشرفو الإدارة المدرسية بتدريب ودعم مديري المدارس والانخراط في استراتيجيات فعالة للتعلم المهني لمساعدتهم على النمو المهني كقادة تعليميين. (Council of Chief State School Officers, 2015B,18) . وتناول المعيار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثالث العدالة التربوية وثقافة المدرسة Educational equity and school culture حيث يستخدم مشرفو الإدارة المدرسية الأدلة والبراهين على فعالية مديري المدارس لتحديد التحسينات اللازمة في ممارستهم لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية تدعم الاحتياجات الثقافية والتعليمية المتنوعة للطلبة. Nevada Department of (Education, 2017,5)

وركز المعيار الرابع على تقويم المُديرPrincipal evaluation حيث يقوم مشرفو الإدارة المدرسية بتقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس بطرائق تساعدهم على النمو كقادة تعليميين(Goldring et al., 2018, 12) . أما المعيار الخامس فتضمن تماسك النظام System coherence حيث يدافع مشرفو الإدارة المدرسية عن تماسك الرؤية والسياسات والاستراتيجيات التنظيمية لدعم المدارس وتعلم الطلبة. (Rigby etal., 2018,38)

في حين اشتمل المعيار السادس على العدالة على مستوى النظام التعليميي System -level educational equity حيث يقوم مشرفو الإدارة المدرسية بمساعدة السلطات التعليمية العُليا في ضمان أن مجتمع المدارس التي يشاركون فيها يستجيبون ثقافيًا واجتماعيًا ولديهم إمكانية الوصول العادل إلى الموارد اللازمة لنجاح كل طالب(Colorado Department of Education, 2019, 2) . وتضمن المعيار السابع التعلم المهنيProfessional learning حيث يحرص مشرفو الإدارة المدرسية على تنمية وتطوير وتحسين أدائهم المهني بصورة مُستمرة لمساعدة مديري المدارس على النمو كقادة تعليميين (NYC leadership academy, 2016, 7) . وتناول المعيار الثامن تدوير التحسينImprovement cycles حيث يركز مشرفو الإدارة المدرسية على قيادة تغييرًا استراتيجيًا يرفع من أداء المدارس بشكل مستمر ويحافظ على البرامج التعليمية عالية الجودة والفرص المتاحة في جميع المدارس. (Rogers et al., 2018, 440)

وفي سلطنة عُمان اهتمت وزارة التربية والتعليم بوظيفة مشرفي الإدارة المدرسية اهتماماً بالغاً، وقدمت لهم كافة أشكال الدعم من قرارات وزارية خاصة بوظائفهم، وبرامج إعداد وتأهيل وتدريب، وأدلة إرشادية وتوجيهية وذلك مثل: القرار الوزاري رقم(٩٨/٢١٩) في تاريخ ١٩٩٨/١٢/٢٨م بشأن استحداث وظيفة موجه إداري، ودليل اختيار الموجهين الإداريين ومديري المدارس ومساعديهم ، والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل عام ٢٠٠٤م، ودليل التوجيه الإداري في مدارس سلطنة عُمان عام ٢٠٠٥م ، ودليل الإنماء والدراسات التأهيلية عام ٢٠٠٦، ودليل اختيار الكوادر الإدارية والفنية عام ٢٠٠٨، ووثيقة استمارات متابعة وتقويم أداء أعضاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية عام ٢٠١٢م، والقرار الوزاري رقم ٧٦ لعام ٢٠١٥م بشأن شروط شغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية ، وبطاقة وصف وظيفة مشرف إداري عام ٢٠١٦م.

كما صدرر القرار وزاري رقم(٣٥١/ ٢٠١٧) باستحداث وتعديل اشتراطات شغل بعض الوظائف، ودليل ضوابط تدريب وتقييم المُنتدبين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية عام ٢٠١٨م، ودليل تدريب وتقييم المُنتدبين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية عام ٢٠١٨م أيضاً. والقرار الوزاري رقم (٢٠٢٣/٢) بتعديل واستحداث بطاقات الوصف الوظيفي لمشرف الإدارة المدرسية، والقرار الوزاري رقم (٢٠٢٣/٣٣٠) بإصدار دليل الترشح لشغل وظائف الاشراف التربوي والإدارة المدرسية، واستحداث البرنامج الاستراتيجي لمشرفي الإدارة المدرسية والمشرفين الأوائل للإدارة المدرسية في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين مدته عام دراسي يسهم في تطوير كفاياتهم القيادية والاشرافية واكسابهم مهارات البحث الإجرائي.

وبالإضافة إلى ما سبق ركزت الخطة الاستراتيجية التاسعة لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ٢٠١٦-٢٠٢٠م في محور القدرة المؤسسية على مجال الحوكمة والمسائلة الإدارية والذي تضمن تعزيز كفاءة وفعالية الإدارة المدرسية والإشراف الإداري، وتطوير نظام المُحاسبة والتحفيز وزيادة فعاليته بما يُعزز الإدارة، وتبني نظام إدارة الجودة وفق مواصفات عالمية. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠١٦ ، ٤٩)

ويتولى مشرفو الإدارة المدرسة في سلطنة عُمان مسؤولية مراجعة خطط وبرامج وآليات عمل إدارات المدارس، ويتابع تنفيذها وتقويمها، والمُشاركة في تحديد وإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية والتوعوية في مجال الإشراف الإدارة المدرسية ويُتابع أثرها، والقيام بزيارات إشرافية لمُتابعة أداء مُديري المدارس وتحديد احتياجاتهم، ووضع تقارير حول مستويات أدائهم وتقديم الدعم الفني والإداري اللازم لهم ، ومُتابعة التزام إدارات المدارس في تنظيم الموارد ، ومُتابعة التزام إدارات المدارس باللوائح والقرارات والأنظمة المُتعلقة بأعمال الامتحانات، والاختبارات (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان،٢٠٢٣، ٧-٨).

مشكلة البحث وأسئلته:

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في عمل مشرفي الإدارة المدرسية،إلا أن الواقع يُشير إلى وجود بعض من المُشكلات والسلبيات تتعلق بأدائهم المهني، وهذا ما أشارت إليه وأكدته بعض نتائج الدراسات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السابقة، حيث أشارت نتائج دراسة الصقري (٢٠٠٥) إلى أن دور الموجهين الإداريين كان متوسطاً بشكل عام في سلطنة عُمان، ومتوسطاً أيضاً في مجالات التخطيط ، والتنظيم ، والإشراف ، والتدريب ، والتقويم، كما كشفت النتائج عن افتقار المشرفين الإداريين لبعض المعارف والمهارات تتعلق بإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية لمُديري المدارس.

وتوصلت نتائج دراسة الشعيلي (٢٠٠٩) إلى أن حاجة المشرفين الإداريين إلى التدريب بدرجة متوسطة بشكل عام في سلطنة عُمان، وكبيرة في محاور: إعداد برامج التدريب، واستراتيجيات الإشراف الإداري، والتقنيات التعليمية الحديثة ، ومتوسطة : . وكشفت نتائج دراسة البلوشي (٢٠١٠) أن المشرف الإداري يمارس مجموعة من المهام في سلطنة عُمان بدرجة متوسطة إلى منخفضة كإعداده لخططه إنطلاقا من الاحتياجات المهنية للكوادر الإدارية التي يشرف عليها ، أيضا أوضح حاجة المشرف الإداري إلى الخبرة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات الإدارية في عمله.

وأظهرت نتائج دراسة البيمانية (٢٠١١) أن المشرفين الإداريين يمارسون أدوراهم في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي بسلطنة عُمان بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في مجالات التخطيط، ونشر الثقافة التنظيمية، والإشراف، والمتابعة والتقويم.

وأبرزت نتائج دراسة الحبسي (٢٠١١) أن درجة فاعلية المشرف الإداري في تطوبر أداء مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعديهم بمحافظة مسقط جاءت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في محاور الاتصال التربوي الفعال، والاجتماعات المدرسية، واتخاذ القرار، وأن المشرف الإداري يواجه الكثير من المعوقات التي تؤثر عليه في سلطنة عُمان ضعف قدرة المشرف الإداري على إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية، والجهل ببعض التقنيات الحديثة وعدم القدرة على تطوير الغير، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية التي تقام لتجديد معلومات المشرفين الإداريين وتدريبهم وتأهيليهم.

وبينت نتائج دراسة الراسبي والرقمية (٢٠١٢) إلى أن مصادر ضغوط العمل لدى المشرفين والإداريين بسلطنة عمان جاءت بدرجة مرتفعة بشكل عام، ومرتفعة في محاور: عبء الدور، والمُشاركة في صُنع القرار، وغموض الدور، والترقي والوظيفي، كما بينت النتائج نقص في برامج التأهيل المُتخصصة للمُشرفين الإداريين في سلطنة عُمان.

وأوضحت نتائج ودراسة الغافرية (٢٠١٤) أن دور المشرفين الإداريين في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة أيضاً في جميع محاور الدراسة وهي: التخطيط، والتنظيم الإداري ، والتوجيه، والعلاقات الإنسانية، والتقويم، والاتصال الإداري الفعال، والتنمية المهنية.

وخلصت نتائج دراسة البوسعيدي (٢٠١٧) أن المشكلات الإدارية التي تواجه المشرف الإداري بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر عينة الدراسة كانت كبيرة بشكل عام، وكبيرة أيضاً في جميع مجالات الدراسة وهي: المشكلات المتعلقة بالتدريب ، والتنظيم ، والإشراف ، والاتصال ، والتخطيط ، والتقويم، بالإضافة إلى قلة الدورات التدريبية الموجهة إليه.

وأشارت نتائج دراسة المقبالي (٢٠١٩) أن درجة تقديرات أفراد العينة من المشرفين والمديرين للممارسات الإشرافية للمشرفين الإداريين بسلطنة عمان في ضوء الجودة الشاملة كانت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة أيضاً في جميع المحاور وهي: الاهتمام بالعمل الجماعي، والقيادة التربوية الفعالة، والتحسين المُستمر والتميز، والتركيز على الكادر الإداري.

وتأسيساً على ما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة البحث في التساؤلين الآتيين:

١. ما درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مُديري المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة ؟

أهداف البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. الوقوف على درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية.
٢. تحديد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مُديري المدارس تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية البحث:

تمثلت هذا البحث الدراسة في كونه يمكن أن يفيد مشرفي الإدارة المدرسية، ومُديري المدارس ومساعديهم، بالإضافة إلى المسئولين عن الإشراف الإداري على مستوى وزارة التربية والتعليم والمُديريات التابعة لها في التعرف على نموذج المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية الذي وضعه مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية والإفادة منه في تطوير عمل مشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عمان من خلال توفير كافة مصادر الدعم البشرية والمادية.

حدود البحث:

تمثل حدود البحث في الآتي:

١. الحدود الموضوعية: حيث اقتصر على نموذج المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية الذي وضعه مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية.
٢. الحدود البشرية: حيث اقتصر على مُديري المدارس.
٣. الحدود المكانية: حيث اقتصرعلى المدارس الحكومية في محافظة الظاهرة بسلطنة عمان.
٤. الحدود الزمنية: حيث أُجريت الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي٢٠٢٣- ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

١- المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية:

هي مستويات للأداء قام بوضعها مجلس رؤساء المدارس الحكومية في الولايات المُتحدة الأمريكية وتتضمن ثمانية معايير تركز على القيادة التعليمية، والتدريب والتنمية المهنية لمُديري المدارس، وتقويم الأداء الوظيفي، ودعم العلاقة بين المُديرين والسلطات التعليمية العُليا، والنمو المهني للمشرفين، وقيادة التغيير الاستراتيجي.(Glatthorn et al., 2017, 2)

٢- مشرفو الإدارة المدرسية:

يعمل مشرفو الإدارة المدرسية في مُديريات التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وتُعد وظيفتهم إشرافية على مديري المدارس، ويزورهم بصورة دورية مستمرة، ويساهمون في نشر الثقافة المهنية لديهم، ويقومون بمراجعة خططهم وبرامجهم وآليات عملهم ويتابعون تنفيذها وتقويمها وتطويرها، كما يشاركون في تحديد وإعداد وتنفيذ برامجهم التدريبية، ويقومون بزيارات إشرافية لمتابعة أدائهم وتحديد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

احتياجاتهم وتقديم الدعم اللازم لهم ووضع تقارير حول مستويات أدائهم. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٧ ، ١٥)

وفي الولايات لمُتحدة الأمريكية تُعتبر وظيفة مشرفي الإدارة المدرسية وظيفة إشرافية تعمل في السلطات التعليمية المحلية مثل المناطق أو المُديريات التعليمية، ويتولى شاغلوها الإشراف على مُديري المدارس، ويقومون بمهام مُتعددة مثل: التدريب، ووضع الأهداف المهنية، ومراقبة أداء المدارس، وتقديم التغذية الراجعة للمُديرين وتقييم أدائهم الوظيفي، ولهم مُسميات مُتعددة مثل المشرف الإداريSuperintendent ، ومساعد المُشرف الإداري Assistant Superintendent، والمُدير العام للمدارس Director of Schools، والرئيس التنفيذي Chief Executive Officer . (District of Columbia, 2018, 22)

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى عربية وأجنبية كما يأتي:

أولاً: الدراسات العربية:

أشارت نتائج دراسة الصقري (٢٠٠٥) إلى أن درجة ممارسة الموجه الإداري لدوره جاءت متوسطة بشكل عام ، ومتوسطة أيضاً في جميع المحاور وهي: التخطيط، والتنظيم، والتدريب، والإشراف، والتقويم، كما أشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الذكور.

وتوصلت نتائج دراسة الراعي (٢٠٠٦) إلى أن درجة فاعلية أداء المشرفين الإداريين في محافظتي مسقط وظفار في سلطنة عمان جاءت كبيرة بشكل عام، وكبيرة في مجالات مهارات الإشراف الإداري ، ومجال إجراءات الإشراف الإداري، ومجال أهمية الإشراف الإداري، بينما جاء مجال أهداف الإشراف الإداي بدرجة متوسطة، كما توصلت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الذكور.

وكشفت نتائج دراسة الشعيلي (٢٠٠٩) إلى أن حاجة المشرفين الإداريين إلى التدريب بدرجة متوسطة بشكل عام في سلطنة عُمان، وكبيرة في محاور: إعداد برامج التدريب، واستراتيجيات الإشراف الإداري، والتقنيات التعليمية الحديثة ، ومتوسطة في محاور التخطيط، والتقويم، والنظم واللوائح المثنظمة للعمل، والتنمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهنية لمُديري المدارس، وخدمة المجتمع المحلي، كما كشفت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة دبلوم عالٍ في الإدارة المدرسية والبكالوريوس.

وبينت نتائج دراسة الحبسي (٢٠١١) أن درجة فاعلية المشرف الإداري في تطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعديهم بمحافظة مسقط جاءت متوسطة بشكل عام، وجاءت عالية في محور العلاقات الإنسانية، ومتوسطة في محاور الاتصال التربوي الفعال، والاجتماعات المدرسية، واتخاذ القرار، كما بينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة ١- ٥سنوات.

وأوضحت نتائج دراسة البيمانية (٢٠١١) أن دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان جاءت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة في مجالات التخطيط، ونشر الثقافة التنظيمية، والإشراف، والمتابعة والتقويم ، كما أوضحت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس ولصالح الذكور، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح الخبرة أقل من ٣سنوات، ولكن لم توجد هذه الفروق في مُتغير الوظيفة.

وخلصت نتائج دراسة الراسبية والرقمية (٢٠١٢) إلى أن مصادر ضغوط العمل لدى المشرفين والإداريين بسلطنة عمان جاءت بدرجة مرتفعة بشكل عام، ومرتفعة في محاور: عبء الدور، والمُشاركة في صُنع القرار، وغموض الدور، والترقي والوظيفي ، بينما جاءت متوسطة في محاو: الاتصال، وشخصية المُشرف، وطبيعة العلاقات في العمل، كما خلصت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الوظيفة وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي .

وأكدت نتائج دراسة الغافرية (٢٠١٤) أن دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان جاء بدرجة متوسطة بشكل عام، ومتوسطة أيضاً في جميع محاور الدراسة وهي: التخطيط، والتنظيم الإداري ، والتوجيه، والعلاقات الإنسانية، والتقويم، والاتصال الإداري الفعال، والتنمية المهنية، بينما جاء كبيراً في محورل االستخدام التقنيات ، كما أكدت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ولكن وجدت هذه الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث.

وأظهرت نتائج دراسة الغيلانية (٢٠١٥) أن درجة ممارسة المشرفين الإداريين لأبعاد إدارة التغيير من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان جاءت كبيرة بشكل عام، وكبيرة أيضاً في جميع محاور الدراسة وهي: تنمية العلاقات الإنسانية، وتوضيح عملية التغيير، والشراكة في التغيير، والتحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير، كما أظهرتالنتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والوظيفة.

وأبرزت نتائج دراسة البوسعيدي (٢٠١٧) أن درجة المشكلات الإدارية التي تواجه المشرف الإداري بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان جاءت كبيرة بشكل عام، وكبيرة أيضاً في جميع محاور الدراسة وهي: المشكلات المتعلقة بالتدريب، والتنظيم، والإشراف، والاتصال، والتخطيط، والتقويم، كما أبرزتالنتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأشارت نتائج دراسة المقبالي (٢٠١٩) إلى أن درجة تقديرات أفراد العينة من المشرفين والمديرين للممارسات الإشرافية للمشرفين الإداريين بسلطنة عمان في ضوء الجودة الشاملة كانت متوسطة بشكل عام، ومتوسطة أيضاً في جميع المحاور وهي: الاهتمام بالعمل الجماعي، والقيادة التربوية الفعالة، والتحسين المُستمر والتميز، والتركيز على الكادر الإداري ، كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور، ومتغير سنوات الخبرة لصالح فئة ١-٦سنوات، وأكثر من ١٠سنوات.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

أشارت نتائج دراسة فارمر (Farmer, 2017) إلى أن مشرفي الإدارة المدرسية في المناطق الجنوبية الشرقية بالولايات المُتحدة الأمريكية يطبقون معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية بدرجة متوسطة بشكل عام ، ومرتفعة في المعيارين الأول والثاني، ومنخفضة في المعيارين الخامس والسادس، ومتوسطة في المعايير الثالث والرابع والسابع والثامن.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتوصلت نتائج دراسة استرنجير (Stringer, 2017) إلى أن معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية أحدثت تغييراً في مهام ومسئوليات وأدوار مشرفي الإدارة المدرسية في المناطق التعليمية بالولايات المُتحدة الأمريكية، حيث زاد اهتمام المُشرفين بالتدريب والتنمية المهنية لمُديري المدارس وتقديم كافة أشكال الدعم لهم، بالإضافة إلى التركيز على أدوار القيادة التعليمية لمُديري المدارس واهتمامهم بعمليات تعليم وتعلم الطلبة، والاهتمام بتقويم الأداء الوظيفي للمُديرين وإبراز ما به من جوانب قوة وجوانب تحتاج لتحسين وتطوير، وزيادة زيارات المشرفين لقاعات الدروس مع المُديرين.

وكشفت نتائج دراسة لير (Lear, 2018) أن مشرفي الإدارة المدرسية في المناطق التعليمية في جنوب الولايات المُتحدة الأمريكية يعتمدون بدرجة كبيرة على معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية في دعم عمل مُديري المدارس وبناء قدراتهم وكفاياتهم وكفائتهم المهنية كقادة تعليميين، ومساعدتهم على تحقيق الاستقرار الإداري في مدارسهم، وذلك من خلال اعتمادهم على آليات مُتعددة مثل: التدريب، والعمل في فرق عمل، والتركيز على الممارسات التعليمية، وتحليل نتائج إنجاز الطلبة، كما كشفت النتائج أن المناطق التعليمية توفر لمشرفي الإدارة المدرسية برامج تنمية مهنية مستمرة لمساعدتهم على القيام بواجباتهم الوظيفية الإشرافية بجودة وتميز.

وأظهرت نتائج دراسة بولارد (Bullard, 2018) أن المنطقة التعليمية بوسط الأطلسيmid-Atlantic region تهتم بدرجة كبيرة بالتنمية المهنية لمُديري المدارس الابتدائية من خلال اعتماد مشرفي الإدارة المدرسية على تطبيق معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية في تقديم الدعم وتدريب مُديري المدارس كقادة تعليميين من خلال الاجتماعات المُنظمة والدورية معهم، وتدعيم العلاقات الإنسانية بينهم، وإعطاء مُديري المدارس مساحات واسعة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم في العملية الإشرافية، والمُشاركة في التخطيط لبرامج تحسين وتطوير الأداء، والاعتماد على فرق العمل في إحداث التغييرات المدرسية .

وأبرزت نتائج دراسة جانوفيتز(Janovitz , 2018) أن مشرفي الإدارة المدرسية المتوسطة في المناطق التعليمية الحضرية الكبرى بالولايات المُتحدة الأمريكية يمارسون أدوارهم الإشرافية بدرجة عالية في ضوء معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية، وأنهم يركزون في أدوارهم على تقديم الدعم لمُديري المدارس بصورة مُباشرة في القضايا المرتبطة بالتعليم والتعلم، والتخطيط الاستراتيجي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتطوير وتحسين الأداء المدرسي، وانجاز الطلبة، وممارسات المعلمين، وتقويم الأداء.

وبينت نتائج دراسة روشميلر (Lochmiller, 2018) أن المناطق التعليمية في الولايات المُتحدة الأمريكية تهتم اهتماماً كبيراً بتدريب مُديري المدارس من خلال مشرفي الإدارة المدرسية وذلك من خلال الاعتماد على معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية، وأن المشرفين يركزون في تدريبهم على مجالات مُتعددة أهمها: تعليم وتعلم الطلبة داخل قاعات الدروس، وخدمات دعم الطلبة، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة الموارد المالية، وتصميم وبناء الأنشطة والعمليات الإدارية المختلفة، كما بينت النتائج وجود عدد من التحديات تواجه مشرفو الإدارة المدرسية في مجال التدريب مثل: كثرة واجباتهم الوظيفية، وقلة الوقت المُتاح لديهم، وتقبل المُديرين لبرامج وخطط تحسين الأداء .

وأوضحت نتائج دراسة ريجبي وآخرين (Rigby, 2018) أن مشرفي الإدارة المدرسية بالمدارس الابتدائية في المنطقة التعليمية بسيدار ريدج Cedar Ridge School District في بيجيت ساوند بواشنطون in the Puget Sound region in Washington State ، يعتمدون بشكل كامل على معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية في ممارسة أدوارهم الإشرافية، وأن مشرفي الإدارة المدرسية يركزون على التنمية المهنية لمُديري المدارس كقادة تعليميين، كما أوضحت النتائج بعض التحديات تواجه مشرفو الإدارة المدرسية مثل: الضغوط الوظيفية، والحاجة إلى وقت طويل لبناء القدرات والمهارات المهنية، وتوافر الموارد المادية الداعمة للفعاليات والأنشطة.

وخُلصت نتائج دراسة روجرز (Rogers, 2019) إلى وجود تغيير في أدوار مشرفي الإدارة المدرسية في المناطق الحضرية بجنوب شرق الولايات المُتحدة الأمريكية، وتضمنت التركيز على التنمية المهنية لمُديري المدارس، وتقويم أدائهم الوظيفي بناءً على المُخرجات التعليمية لمدارسهم وباستخدام أدوات متنوعة، والتركيز على عمليات التغذية الراجعة لأدائهم ، ودعم العلاقة بين مُديري المدارس والسلطات التعليمية العُليا ومساندة مقترحاتهم لديها، وزيادة زيارات المشرفين للمديرين والاهتمام ببناء قدراتهم التعليمية، ومساندة طموحهم في الترقي للمناصب العُليا، ومساعدتهم في حل المُشكلات التي تواجههم ، وذلك استرشاداً بمعايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية.

وأشارت نتائج دراسة هيفدستون وآخرين (Hvidston etal., 2019) إلى استخدام مشرفي الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية بولاية ميسوري في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الولايات المُتحدة الأمريكية معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية بدرجة كبيرة في عملهم الإشرافي، وأن مشرفي الإدارة المدرسية يركزون على دور مُديري المدارس كقادة تعليميين، كما يهتمون بتنمية مهارات وكفاءات مُديري المدارس من خلال عمليات التدريب المُستمر، كما يهتمون بالإشراف التكويني، والتقويم الختامي للأداء الوظيفي، فضلاً عن الاستراتيجيات التي يستخدمها مُديرو المدارس لتحسين المهارات التعليمية للمُعلمين.

وكشفت نتائج دراسة هونج وريانى (Honig & Rainey, 2019) وجود عدد من التحديات تواجه مشرفي الإدارة المدرسية في المدارس بالولايات المُتحدة الأمريكية في تطبيق معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية تتمثل في التدريب الكافي للمُشرفين على هذه المعايير، وكثرة الأعباء الوظيفية للمشرفين، وقلة الوقت المُتاح للمشرفين للزيارات المُتعددة للمُديرين لتطبيق كافة المعايير، والتركيز على القيادة التعليمية في العمل الإشرافي، ومشاركة المُشرفين في عمليات توظيف المُديرين.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة تنوع درجات ممارسة مشرفي الإدارة المدرسية لواجباتهم الوظيفية بين العالية والمتوسطة. كما بينت نتائج الدراسات تركيز المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية على عديد من الجوانب؛ وذلك مثل: التنمية المهنية للمديرين، وتقديم كافة أشكال الدعم لهم، وتوجيههم وإرشادهم إلى التركيز على نمط القيادة التعليمية التي تهتم بعمليات تعليم وتعلم الطلبة والتنمية المهنية للمعلمين، بالإضافة إلى بناء حلقة وصل قوية بين مديري المدارس والسلطات التعليمية العُليا، وبينهم وبين أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المحلي.

الإطار النظري للبحث:

وتضمن الإطار النظري للبحث المحاور الآتية:

أولًا: أهمية الإشراف على مديري المدارس:

أشار الحاتمي والهادية (٢٠١٠، ١٠٠-١٠١) إلى أن الإشراف على مديري المدارس تكمن أهميتة في سعيه لتحقيق النجاح والتميز في العملية الإدارية المدرسية ؛ وذلك بما تتضمنه من تخطيط، وتنظيم،ومُتابعة، ورقابة،وإشراف، وتنمية مهنية، واتصال، وتمويل، ومُشاركة مجتمعية، واتخاذ القرار، بالإضافة إلى توفير كافة أشكال الدعم البشري والمادي للقائمين على إدارات المدارس، وتقديم لهم النصح والإرشاد والاستشارات والتغذية الراجعة؛ لتحسين وتطوير أدائهم المهني بصورة مُستمرة، وتمكينهم من مواجهة التحديات والتغلب على المُشكلات والأزمات والمواقف والأحداث الطارئة بفعالية وكفاءة ، كما يُعد الإشراف الإداري حلقة الوصل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين إدارت المدارس والمستويات الإدارية العُليا المحلية والمركزية، فضلًا عن كونه مصدرًا مُهمًا من مصادر توفير البيانات والمعلومات الأساسية لها، وتوظيف نتائج عمليات التقويم في صُنع واتخاذ القرارات التي تساعد في تطوير المدارس عامة ولإداراتها خاصة وفق أساليب علمية موضوعية؛ وبالتالي المُساهمة الفعالة في عمليات التخطيط المستقبلية، وتوفير متطلبات العملية التعليمية المادية والبشرية التي تحقق الجودة والتميز في الأداء.

ثانيًا: المسؤولون عن الإشراف الإداري:

يتولى قسم إشراف الإدارة المدرسية في المُديريات العامة للتربية والتعليم القيام بعديد من المهام والمسؤوليات؛ وتتضمن إعداد خطة العمل السنوية للقسم، ومتابعة تنفيذ اللوائح والنظم والسياسات التشغيلية بالحقل التربوي ، وتنفيذ خطط تقييم شاملة تفي بمتطلبات تطوير إشراف الإدارة المدرسية من النواحي الفنية والإدارية بناء على المعايير الموضوعة، والمشاركة في إعداد تقارير سنوية حول أداء المدارس على مستوى المديرية التعليمية ، والمشاركة في تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين في حقل الإدارة المدرسية، ومتابعة تشكيل مجالس أولياء الأمور، ومتابعة سيرها، واقتراح الأساليب الكفيلة بتفعيلها وتطويرها، ومتابعة تطبيق لائحة شؤون الطلبة بمدارس المحافظة، والمشاركة في اختيار المُشرفين ومُديري المدارس ومساعديهم، والإشراف على تطبيق لائحة المحاسبية على العاملين بالمدارس، والعمل على نشر الثقافة المهنية بالمدارس التابعة للمديرية وفقا للآليات الموضوعة، والقيام بالدراسات المسحية، وتقديم المقترحات حول تطوير أساليب الإدارة المدرسية،وحل الصعوبات الطارئة التي قد تواجهها إدارات المدارس(وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، ٢٠٢١).

ثالثًا: الواجبات الوظيفية لمُشرف الإدارة المدرسية:

حدد القرار الوزاري رقم (٢/ ٢٠٢٣) والخاص بتعديل واستحداث بطاقات الوصف الوظيفي مجموعة من الواجبات الوظيفية لمشرفي الإدارة المدرسية تتمثل في مراجعة خطط وبرامج وآليات عمل إدارات المدارس، ويتابع تنفيذها وتقويمها، والمُشاركة في تحديد وإعداد وتنفيذ البرامج التدريبية والتوعوية في مجال الإشراف الإدارة المدرسية ويُتابع أثرها، والقيام بزيارات إشرافية لمُتابعة أداء مُديري المدارس وتحديد احتياجاتهم، ووضع تقارير حول مستويات أدائهم وتقديم الدعم الفني والإداري اللازم لهم، والتأكد من سلامة توزيع الجدول المدرسي وتفعيله ، ومُتابعة احتياجات المبنى المدرسي وصيانته ومُتابعة تفعيل المدارس للشراكة المجتمعية، ولائحة مجالس أولياء الأمور، ومُتابعة إجراء تطبيق لائحة شؤون الطلبة ، ومُتابعة التزام إدارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدارس في تنظيم الموارد ، والتأكد من انتظام وانضباط الطلبة والكوادر العاملة بالمدرسة، ومُتابعة التزام إدارات المدارس باللوائح والقرارات والأنظمة المُتعلقة بأعمال الامتحانات، والاختبارات ، والقيام بعقد لقاءات دورية لإدارات المدارس لتبادل الآراء والاطلاع على المستجدات التربوية، والمُشاركة في إعداد الأدلة والنشرات التوجيهية المُتعلقة بالإدارة المدرسية، وإعداد تقرير سنوي شامل عن أداء إدارات المدارس ، وإعداد تقارير تقويم الأداء الوظيفي لمُدير المدرسة ، والمُشاركة في كافة الأعمال المُتعلقة باختيار مُشرفي الإدارة المدرسية ومُديري المدارس ومساعديهم، وتقويم أدائهم ، والمُشاركة في اعداد الدراسات والبحوث الميدانية، وتوظيف نتائجها وتوصياتها في مجال عمله. (وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان،٢٠٢٣).

رابعًا: أساليب الإشراف على مديري المدارس:

تتعدد الأساليب الإشرافية التي يتبعها مُشرف الإدارة المدرسية، وتعتمد بشكل رئيس على الزيارات الميدانية الدورية، وقضاء أكبر وقت ممكن في المدارس، ومُتابعة ومُراقبة كافة مُمارسات وسلوكيات مُديري المدارس؛ وذلك من خلال المُلاحظات وتحليل الوثائق، وجمع البيانات والمعلومات من كافة المُشاركين والمُستفيدين من العملية التعليمية، واستخدام قوائم الفحص والتدقيق في تسجيل مُمارسات وسلوكيات مُديري المدارس. كما يقوم مُشرف الإدارة المدرسية بعقد الاجتماعات وإجراء الحوارات والمُناقشات مع مُديري المدارس لشرح بعض الأمور والقضايا التي تحتاج إلى توضيح وتفسير، والتأكيد على المهارات اللازمة للعمل وتدريب المُدير عليها إذا كان بحاجة لها ، ومناقشة الطرائق والأساليب التي يتبعها المُديرون في تيسير وتسيير العمل. وبالإضافة إلى ما سبق يعتمد المُشرف الإداري على النشرات الإشرافية والقراءات الذاتية؛ لإطلاع مُديري المدارس على كل ما هو جديد في مجال عملهم، فضلًا عن اعتماده على العروض التوضيحية، والندوات، والمحاضرات، والمشاغل، وتبادل الزيارت كأساليب إشرافية داعمة لمُديري المدارس. (وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية،٢٠٢٣).

خامسًا: وثائق ونماذج الإشراف الإداري:

حدد كل من الحاتمي والهادية (٢٠١٠، ١٠٣) الوثائق والنماذج التي يستخدمها المُشرفون الإداريون في عملهم على النحو الآتي:

[١] الخطة السنوية للمشرف الإداري:

وتشتمل على الأهداف الواجب تحقيقها خلال العام الدراسي، والأنشطة التي سيتم تنفيذها من قبل المشرف الإداري.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

[٢] الخطة الشهرية للمشرف الإداري:
وتشتمل على المدارس المُحددة له زيارتها خلال الشهر، وغيرها الأعمال الأخرى.
[٣] سجل الإشراف الإداري:
ويسجل فيه المشرف الإداري الملاحظات، والانطباعات عن الزيارات التي يقوم بها.
[٤] نموذج تقرير زيارة:
ويستخدمه المشرف الإداري في حالة وجود أي ملاحظات ضرورية وعاجلة، ينبغي رفعها لقسم الإشراف الإداري بالمُديرية أو الجهات المُختصة بهذه المُلاحظات.
[٥] نموذج التقرير الشهري:
ويحتوي على الأنشطة، والفعاليات، والأعمال، والزيارات الإشرافية التي قام به المشرف الإداري خلال الشهر.
[٦] نموذج التقرير الفصلي:
وهو تقرير شامل لكل فصل دراسي على حده، ويتمن أهم الملاحظات حول سير العمل بالمدارس التي يشرف عليها، وأداء مقديري المدارس ومساعديهم، والمُشكلات التي تواجه المدارس ومقترحات المُشرف لحلها.

سادسًا: الميثاق الأخلاقي لمُشرفي مُديري المدارس:

قامت منطقة مدارس هيكمان ميلز سي Hickman-Mills C-1 School District في ولاية ميسوري بوضع ميثاق السلوك الأخلاقي لمُشرفي مُديري المدارس تضمن البنود الآتية: (Missouri Department of Education,2022, 1)

- جعل تعليم الطلبة المُرتكز الرئيس في صُنع واتخاذ جميع القرارات التعليمية.
- النزاهة والامان في أداء المهام الموكله لهم، والعمل دائمًا بطريقة جديرة بالثقة وتحمل المسؤولة.
- تدعيم مبدأ العدالة، وحماية الحقوق المدنية والإنسانية لجميع الأفراد.
- تنفيذ القوانين المحلية والوطنية للمحافظة على هوية المجتمع وثقافته.
- واتباع الإجراءات المناسبة لتصحيح تلك القوانين والسياسات واللوائح التي لا تتفق مع الأهداف التربوية السليمة، أو التي لا تكون في مصلحة الطلبة.
- تجنب تحقيق مكاسب شخصية من منصبة.
- السعى إلى تحسين فاعلية المهنة من خلال البحث والتنمية المهنية المُستمرة.
- الالتزام بخدمة الآخرين قبل الذات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سابعًا: مبادئ عمل مُشرفي مُديري المدارس:
تناول فيتكوف وبلوم (Vitcov&Bloom,2019, 1-4) عشرة مبادئ يعتمد عليها مُشرفو مُديري المدارس في عملهم:

- أن يكون الإشراف على المديرين مسؤولية أساسية، وليس فكرة لاحقة primary responsibility, not an after thought بحيث يتحمل المشرفون المسؤولية الكاملة عن دعم المديرين.
- أن يتلقى المشرفين تدريبًا على عملية الإشراف، وأن يكون لديهم فرص مُستمرة للتأمل والتنمية المهنية لتحسين ممارساتهم المهنية.
- أن يكون التركيز الأساسي للإشراف على تحسين أداء مدير المدرسة.
- أن يهتم الإشراف على المُدير بتدريبه بصورة مُستمرة ومرتبطًا بنموه من سنة إلى أخرى.
- أن تتماشى عملية الإشراف على المديرين مع رؤية ورالة المنطقة التعليمية وأهدافها وسياساتها التعليمية.
- أن ترتكز عملية الإشراف على مديري المدارس على رؤية المشرف والمدير كقادة لمجتمعات التعلم المهنية.
- أن يتم تشجيع المديرين على تقديم المبادرات، والقيام بالمجازفة المحسوبة.
- أن يكون المشرف على علم بمصادر بيانات متعددة، بما في ذلك بيانات تحصيل وإنجاز الطلاب.
- أن تتوافق عملية الاشراف مع معرفة تعلم الكبار وأفضل ممارسات التنمية المهنية، بما في ذلك التعاون والشعور بالملكية المشتركة sense of shared ownership.
- أن تكون العملية الإشرافية والأساليب الداعمة لها بسيطة وقابلة للاستخدام وسهلة في التطبيق.

ثامنًا: مهارات مُشرفي مُديري المدارس:
حددت بيبرت وأكينو (Pippert & Aquino ,2016, 3-10) مجموعة من المهارات لمشرفي مُديري المدارس تشتمل على الآتي:

- مهارة القيادة التعليمية: وتتضمن إرشاد وتوجيه مدير المدرسة في تطبيق ممارسات القيادة التعليمية الفعالة، ومراقبة وتقييم التعليم في المدارس، وإعطاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تغذية راجعة قابلة للتنفيذ، ومتابعة هذا التنفيذ، والتأكد من تطبيق استراتيجيات المناهج الدراسية في السياق التعليمي.

- مهارة إدارة وتنمية الأفراد: والتي تشتمل على تطبيق الممارسات الإدارية الفعالة مع المديرين وأقرانهم، وإجراء المقابلات وتطبيق الممارسات القائمة على الأدلة، تطبيق استراتيجيات التدريب لبناء قدرات القادة في الفريق، الموضوعية في تطبيق نظم المُساءلة والمُحاسبة المُعتمدة من المنطقة.
- مهارة التعلم الجماعي والتنمية المهنية: وتتضمن الآتي: تسهيل بناء مجتمعات التعلم المهنية، وضع أهداف شبكة الأقران لمديري المدارس تتطابق مع احتياجات التنمية المهنية لدهم، وربط الممارسة بالمفاهيم والموارد والاستراتيجيات التي تدعم تطورهم المهني.
- مهارة التخطيط الاستراتيجي: والتي تمكنه من مراقبة وإدارة تقدم المدرسة من خلال استخدام البيانات النوعية والكمية والممارسات القوية للتخطيط والمتابعة لتحديد الأثر، كما أن هذه المهارة تساعده على توجيه المدارس نحو تحقيق نتائج قوية من خلال تحسينات في الممارسة والثقافة والأنظمة، وإدارة الوقت كمورد حاسم، سواء في سياق الممارسة الشخصية أو من خلال دعم المدير.
- مهارة التواصل: وتمكنه من التواصل مع أصحاب المصالح لدعم عمل المدرسة، وتنفيذ رؤية وتوقعات للطلاب من خلال شبكة الاقران (مديري المدارس)، وذلك لبناء وتعزيز العلاقات بين كافة الاطراف المعنية من العملية التعليمية، حيث إن هذه المهارة تمكنه من الاستماع والتحدث والكتابة بشكل فعال.
- مهارة حل المشكلات: والتي تساعده على حل المشكلات الجماعية، وضمان التركيز في حل المشكلات على التغيير التحويلي، والتأثير على الإجراءات والنتائج والمعتقدات لدعم التغيير الهادف.
- مهارة التفكير النظمي: والتي تمكنه من تمثيل الاستراتيجية والمبادرات على مستوى المنطقة داخل شبكة المدارس بها، مع ضمان توفير حلول مستدامة وعادلة.

تاسعًا: معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية لمشرفي مديري المدارس:

وقام مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officer,2015) بواشنطون في الولايات المُتحدة الأمريكية بالتعاون مع مؤسسة والس العلمية Wallace Foundation بمدينة نيويورك بتصميم وبناء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نموذج تضمن ثمانية معايير لمشرفي الإدارة المدرسية Model Principal Supervisor Professional Standards، وتتمثل هذه المعايير في الآتي:

*المعيار الأول:

يكرس مشرفو الإدارة المدرسية وقتهم لمساعدة مديري المدارس على النمو كقادة تعليميين.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يقضي وقتاً كافياً يمكنه من ملاحظة ومراقبة مديري المدارس وتأثير جهودهم القيادية.
- يركز وقته على دعم جهود مديري المدارس لتحسين فعالية المعلم، وتعلم الطلبة وإنجازهم.
- يحدد العمليات اللازمة وغيرها من وسائل الدعم التي تسمح لهم من التركيز على القيادة التعليمية.
- يراقب استخدامه للوقت ويضمن توظيفه واستخدامه كله في تنمية مُديري المدارس كقادة تعليميين.

*المعيار الثاني:

يقوم مشرفو الإدارة المدرسية بتدريب ودعم مديري المدارس والانخراط في استراتيجيات فعالة للتعلم المهني لمساعدتهم على النمو كقادة تعليميين.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يتواصل بفعالية مع مُديري المدارس ويفسر لهم الأسباب الكامنة وراء القرارات والإجراءات.
- يكون نموذجاً في تقديم أفضل الممارسات المستجيبة ثقافياً، وسلوكيات القيادة الفعالة مثل: الوعي الذاتي، والشفافية، والتأمل في الممارسات، والسلوك الأخلاقي.
- يبني علاقات فعالة مع مُديري المدارس ترتكز على معرفته بنظريات تعليم الكبار، والأهداف المُشتركة، والثقة، والدعم، والمُحاسبة والمُسائلة المُتبادلة.
- ينوع في تقديم الدعم لمُديري المدارس من خلال التوازن بين احتياجات الفرد واحتياجات المدرسة.
- يبني ويُثري مجتمعات تعلم آمنة وداعمة لتغذية الراجعة بين الزملاء، وتفكيرهم الإبداعي والابتكاري.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يوازن بين دوره في المتابعة والرقابة والتقويم، ودوره في التدريب والتنمية المهنية حسب حاجة ووفق ظروف لمُديري المدارس.
- يستخدم استراتيجيات تعلم المهنية يتم تدعيمها من خلال البحث العلمي، ويعرف أنها فعالة مع مُديري المدارس.
- يضمن تركيز ممارسات المُديرين في مجتمعاتهم المدرسية على القيادة التعليمية.

*المعيار الثالث:

يستخدم مشرفو الإدارة المدرسية الأدلة والبراهين والشواهد على فعالية مديري المدارس لتحديد التحسينات اللازمة في ممارسة مديري المدارس لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية تدعم الاحتياجات الثقافية والتعليمية المتنوعة للطلبة.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يجمع أدلة نوعية وكمية وملاحظة حول قدرة مديري المدارس على القيادة التعليمية وتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعين.
- يستخدم الأدلة من مصادر متنوعة لتقييم مستوى كفاءة ومهارة وبراعة المُديرين.
- يقيم مُديري المدارس بصفة رسمية في تنفيذهم للممارسات الجديدة من خلال الملاحظات وغيرها من الشواهد والأدلة.
- يقدم تغذية راجعة هادفة لمديري المدارس، وفي الوقت المناسب، ومرتبطة بالأهداف، وقابلة للتنفيذ.
- يتابع ويراكب تأثير ممارسات مُديري المدارس على الإجراءات المُتبعة والمنصوص عليها في اللوائح والتشريعات والقوانين.

*المعيار الرابع:

يشارك مشرفو الإدارة المدرسية في عملية تقويم الأداء الوظيفي لمُديري المدارس التي تقوم بها السلطات العُليا بطرائق تساعدهم على النمو كقادة تعليميين.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يتعاون مع مديري المدارس لتوضيح وصياغة رؤية مشتركة على مستوى المديرية التعليمية. ويفهم القيادة التعليمية الفعالة لمُديري المدارس، وكيف يدعم نظام التقييم الرؤية.
- يجمع أدلة نوعية وكمية وملاحظة حول قدرات مُديري المدارس كقادة تعليميين.
- يضمن أن جميع المُديرين يفهمون بوضوح توقعات المُديرية للقيادة التعليمية والمصطلحات والمفاهيم المُرتبطة بها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يتواصل ويكون نموذجاً في كيفية تدعيم عملية التقييم نمو مديري المدارس كقادة تعليميين.
- يتعاون مع مُديري المدارس في تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم، تحديد الإجراءات والدعم اللازمين لتحسين ممارساتهم، ووضع خطة تعليمية مهنية لتحقيق أهدافهم.
- دعم مديري المدارس في تحقيق أهدافهم من خلال مراقبة التقدم، وإجراء التقييمات التكوينية، وتقديم التغذية الراجعة، ومراجعة عناصر خطة التعلم المهني.

*المعيار الخامس:

يُناصر مشرفو الإدارة المدرسية ويُدافعون عن تماسك الرؤية والسياسات والاستراتيجيات التنظيمية لدعم المدارس وتعلم الطلبة.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يقوم بدراسة الأهداف والاستراتيجيات على مستوى المدرسة لتعزيز المساواة للطلاب، والتوافق مع رؤية المُديرية وسياساتها واستراتيجياتها.
- ينقل رؤية وأهداف واستراتيجيات المُديرية إلى أصحاب المصالح الداخليين والخارجيين في المدارس.
- يمكن مُديري المدارس من التواصل بفعالية مع المستويات العُليا لتدعيم عملهم.
- يساعد مُديري المدارس في تعلم كيفية جمع الموارد المدرسية بطرائق متنوعة تدعم العاملين بالمدارس وتفي باحتياجات المدرسة.
- يساعد مديري المدارس على إنشاء أنظمة وهياكل القيادة الموزعة التي تدعم عمليات التعليم والتعلم.
- يقدم التغذية الراجعة لقادة المُديرية التعليمية فيما يتعلق بأهداف وسياسات واستراتيجيات المُديرية التعليمية لدعم عمل مديري المدارس وتعلم الطلاب.
- يمنع استراتيجياً مُديري المدارس من الانخراط في قضايا هامشية للحفاظ على تركيزهم على القيادة التعليمية.
- يساعد وينمي أساليب تساهم في مستقبل مُديري المدارس.
- قيادة عمليات اختيار وتوظيف مُديري المدارس ليكونوا على استعداد للعمل كقادة تعليميين ناجحين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يشارك في تقويم فعالية أنظمة المُديرية لدعم المدارس وتعلم الطلبة.

*المعيار السادس:

يقوم مشرفو الإدارة المدرسية بمساعدة السلطات التعليمية العُليا في ضمان أن مجتمع المدارس التي يشاركون فيها يستجيبون ثقافيًا واجتماعيًا ولديهم إمكانية الوصول العادل إلى الموارد اللازمة لنجاح كل طالب.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يضمن أن كل طالب يُعامل بعدالة ومساواة، ويمكنه الوصول المادي إلى بيئة تعليمية إيجابية، والوصول الأكاديمي للمعلمين المُتميزين.
- يضمن أن المعلمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة يُعاملون بعدالة ومساواة، ويمكنهم الوصول المادي إلى بيئة عمل إيجابية وتعاونية.
- يوفر الضمانات التي تجعل المجتمع المدرسي يصل بصورة شاملة متكاملة لتقديم الخدمات التي تراعي التنوع الثقافي للطلبة وتُلبي وتفي باحتياجاتهم التعليمية.
- يُظهر الكفاءات الثقافية في التفاعلات واتخاذ القرارات مع مديري المدارس والمجتمع.
- يُراقب المدارس كأماكن داعمة وشاملة في تقديم الخدمات التعليمية.

*المعيار السابع:

يحرص مشرفو الإدارة المدرسية على تنمية وتطوير وتحسين أدائهم المهني بصورة مُستمرة لمساعدة مديري المدارس على النمو كقادة تعليميين.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يفهم مجالات وتحديات النمو المهني.
- يستخدم العلاقات والخبرات لتحسين ممارساته القيادية.
- يمتلك معرفة وإلمام بالقوانين واللوائح والتشريعات التي تُنظم العملية التعليمية والإشرافية وما تتضمنه من معلومات.
- يستخدم التغذية الراجعة من مصادر متنوعة (المديرين- الزملاء المشرفين) ليحدد جوانب القوة والضعف الشخصية من أجل تقرير التعلم المهني المطلوب.
- يضع أهداف تعلم مهنية وثيقة الصلة بعمله، وقابلة للقياس ليحسن ويطور ممارساته القيادية.
- يُشارك مع المُديرين وزملاءه من المُشرفين في وضع أهداف تعلم مهنية من أجل الدعم والمحاسبة والمُسائلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يُشارك بفعالية في أنشطة تعلم مهنية فردية وجماعية لتلبية (لتحقيق)أهداف التعلم المهنية.
- يقوم التقدم في إنجاز أهداف التعلم المهنية ويجري التعديلات اللازمة والضرورية للوصول إليها وتحقيقها.

*المعيار الثامن:

يقود مشرفو الإدارة المدرسية تغييرًا استراتيجيًا يرفع من أداء المدارس بشكل مستمر ويحافظ على البرامج التعليمية عالية الجودة والفرص المتاحة في جميع المدارس.

وتضمن هذا المعيار المؤشرات الآتية:

- يستخدم أدلة وشواهد وبراهين من مصادر مُتعددة للبيانات لتحديد المجالات التي تحتاج لتحسين وتطوير في كل مدرسة وإبلاغها للسلطات التعليمية العُليا وتلقي الاستجابة منها.
- يُحدد الاستراتيجيات المناسبة للتحسين استجابة لاحتياجات المُديرين والمدارس.
- يوظف التفكير الابتكاري والتخطيط الاستراتيجي لإحداث التغيير استجابة لاحتياجات الأداء المدرسي المحددة.
- ينقل إلى المُديرين والسلطات العُليا الاحتياجات التي تحتاجها المدارس للتغيير.
- يحدد للمديرين العمليات وغيرها من وسائل دعم السلطات التعليمية العليا لإحداث التغيير.
- يقدم التغذية الراجعة للعاملين معه في السلطات التعليمية العُليا للطرائق والأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الخدمات التي تدعم المُديرين والمدارس وتعلم الطلبة.
- يستخدم البيانات لتقييم تأثير التغيير على المجالات المُحددة له.
- تقييم فعالية مديري المدارس في قيادة التغيير على مستوى المدرسة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

وتمثلت الإجراءات المنهجية للبحث على النحو الآتي:

منهج البحث:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي الذي يعتمد على البحث والتقصي حول الظواهر كما هي قائمة في الحاضر، ووصفها وصفاً دقيقاً، وتشخيصها، وتحليلها، وتفسيرها، بهدف اكتشاف العلاقات بين عناصرها. لذا يعرف المنهج الوصفي بأنه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسلوب علمي منظم يهتم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا، من خلال جمع البيانات والمعلومات وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو الظواهر الأخرى وإخضاعها للدراسة بطريقة علمية دقيقة" (المنيزل والعتوم، ٢٠١٩: ١٨٩).

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع مديري المدارس في مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بمحافظة الظاهرة بسلطنة عمان، حيث يبلغ عددهم (٨٣) مديرا ومديرة مدرسة، منهم (٣٤) مدير مدرسة و(٤٩) مديرة مدرسة.

عينة البحث:

يقصد بها مجموعة جزئية من المجتمع له خصائص مشتركة يتم اختيارها بالطريقة المناسبة والحجم الكافي لتمثيل خصائص المجتمع، لأنها تقلل من عملية التحيز والخطأ، ومن ثم يستطيع الباحث من خلالها تعميم النتائج على مجتمع الدراسة، (أبو علام،٢٠١٤: ١٦٥). المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers) بالولايات المُتحدة الأمريكية، واستخدم الباحثان العينة العشوائية البسيطة، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٦) مدير ومديرة مدرسة بمدارس محافظة الظاهرة بسلطنة عمان.

أداة البحث (الاستبانة):

يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن درجة توافر المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (CCSSO) بالولايات المُتحدة الأمريكية. لذا قام الباحثان بإعداد استبانة من خلال الاعتماد على مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية بالولايات المتحدة الامريكية ذات الصلة بموضوع البحث وهو المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية في الولايات المتحدة الامريكية في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (CCSSO). ويحتاج عند جمع المعلومات والبيانات من الاستبانة المستخدمة في الدراسة إلى نظام معين لتقدير درجات المستجيبين، ويقصد بتقدير الدرجات أن يعطي الباحث قيمة رقمية لكل فقرة (استجابة)، لذا فإن مستويات الاستجابة تتباين بين (عالية – متوسطة – منخفضة).

وقسم الباحثان الاستبانة على النحو الآتي:

القسم الأول: تتضمن البيانات الشخصية لأفراد عينة الدارسة وهي: (الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القسم الثاني: تتضمن المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (CCSSO) بالولايات المُتحدة الأمريكية.

صدق الأداة :

أشار كل من المنيزل والعتوم (٢٠١٩)، أن الصدق هو "المدى الذي يقيس فيه الاختبار ما وضع لقياسه"ويعني ذلك أن تكون الأداة المستخدمة في القياس صادقة عندما تقيس ما وضعت لقياسه فعلاً، الصدق الظاهري (صدق المحتوى) وهو الدرجة التي يمكن بها الحكم على فقرات الأداة (الأسئلة) من أنها ممثلة لجميع الأبعاد المستخدمة في القياس، وعادة ما يلجأ الباحثون إلى بعض الخبراء والمحكمين للحكم على صدق الأداة (المنيزل والعتوم، ٢٠١٩: ١٥٨- ١٦٠). وكي يتم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحثان بعرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الإدارة التربوية والعاملين في المؤسسات التعليمية في سلطنة عمان وفي مؤسسات ومراكز بحثية خارج سلطنة عمان، وذلك لغرض تحكيمها وإبداء آرائهم حولها، من حيث صياغة البنود وصلاحيتها ودقتها اللغوية، وارتباط كل بند منها بالمحور الذي ينتمي إليه، والاستفادة من خبراتهم فيما يتعلق بالإضافة والحذف حسب ما يرونه مناسبًا بغية الوصول إلى مقياس صادق يحقق أهداف البحث.

الصدق والثبات:

يعرض الجدول (١) صدق صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers) بالولايات المُتحدة الأمريكية. ، تُظهر قيم معاملات الارتباط بين متوسط عبارات كل محور وبين المتوسط الكلي للمحور إلى تمتع جميع المحاور بصدق اتساق داخلي، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمعيار الأول (وقت المشرف) بين (٠.٨١٢ – ٠.٩١٦)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمعيار الثاني (القيادة التعليمية) بين (٠.٧٦٧ – ٠.٩٠٢)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمعيار الثالث (العدالة التبروية وثقافة المدرسة) بين (٠.٨٢٤ – ٠.٨٨٩)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمعيار الرابع (تقويم المدير) بين (٠.٧٨٠ – ٠.٩٢١).

أما بالنسبة للمعيار الخامس (تماسك النظام) فقد وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٧٩ – ٠.٩٢٢). وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمعيار السادس (العدالة على مستوى النظام التعليمي) بين (٠.٨٥٨ – ٠.٨٩٥)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط للمعيار السابع (التعلم المهني) بين (٠.٧٧٤ – ٠.٩١٠)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتراوحت قيم معاملات الارتباط للمعيار الثامن (تدوير التحسين) بين (٠.٨٥٧ – ٠.٩٢٠ذ)، وقد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (=α٠.٠١).

الجدول (١): صدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية

م	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالمحور
المعيار الأول: وقت المشرف		
1	يقضي وقتاً كافياً يمكنه من مراقبة أداء مديري المدارس وتأثير جهودهم القيادية."	.812**
2	يركز وقته على دعم جهود مديري المدارس لتحسين فعالية المعلم، وتعلم الطلبة.	.873**
3	يحدد العمليات اللازمة وغيرها من وسائل الدعم التي تسمح للمُديرين من التركيز على القيادة التعليمية.	.916**
4	يستخدم ويوظف وقته في تنمية مُديري المدارس كقادة تعليميين.	.900**
المعيار الثاني: القيادة التعليمية		
1	يتواصل بفعالية مع مُديري المدارس ويفسر لهم أسباب القرارات والإجراءات.	.767**
2	يكون نموذجاً في تقديم أفضل الممارسات للقيادة الفعالة مثل: الوعي الذاتي، والشفافية، والتأمل في الممارسات، والسلوك الأخلاقي.	.857**
3	يبني علاقات فعالة مع مُديري المدارس ترتكز على معرفته بنظريات التعلم التنظيمي، والأهداف المُشتركة، والثقة، والدعم، والمُحاسبة والمُسائلة المُتبادلة.	.867**
4	ينوع في تقديم الدعم لمديري المدارس من خلال التوازن بين احتياجات الفرد واحتياجات المدرسة	.815**
5	يساهم في بناء مجتمعات تعلم آمنة وداعمة تمكن من تقديم للتغذية الراجعة للمُديرين.	.902**
6	يوازن بين دوره في المتابعة والرقابة والتقويم، ودوره في التدريب والتنمية المهنية وفق حاجات وظروف مُديري المدارس.	.851**
7	يستخدم استراتيجيات تعلم مهنية يتم تدعيمها من خلال البحث العلمي.	.870**
8	يضمن تركيز ممارسات المُديرين في مجتمعاتهم المدرسية على القيادة التعليمية.	.826**
المعيار الثالث: العدالة التربوية وثقافة المدرسة		
1	يجمع أدلة نوعية وكمية حول قدرة مديري المدارس على القيادة التعليمية، وتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة.	.868**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

2	يستخدم الأدلة من مصادر متنوعة لتقييم مستوى كفاءة ومهارة وبراعة المُديرين.	.877**
3	يقيم مُديري المدارس بصفة رسمية في تنفيذهم للممارسات الجديدة من خلال الملاحظات وغيرها من الشواهد والأدلة.	.889**
4	يقدم تغذية راجعة هادفة لمديري المدارس في الوقت المناسب، ومرتبطة بالأهداف، وقابلة للتنفيذ.	.861**
5	يتابع ويواكب تأثير ممارسات مُديري المدارس على الإجراءات المُتبعة والمنصوص عليها في اللوائح والتشريعات والقوانين.	.824**
المعيار الرابع: تقويم المُدير		
1	يتعاون مع مديري المدارس لتوضيح وصياغة رؤية مشتركة على مستوى المدرسة أو المديرية التعليمية.	.780**
2	يجمع أدلة نوعية وكمية حول قدرات مُديري المدارس كقادة تعليميين.	.856**
3	يضمن أن جميع المُديرين يفهمون بوضوح توقعات المُديرية للقيادة التعليمية والمصطلحات والمفاهيم المُرتبطة بها.	.895**
4	يكون نموذجاً في كيفية تدعيم عملية تقييم نمو مديري المدارس كقادة تعليميين.	.905**
5	يتعاون مع مُديري المدارس في تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم، وتحديد الإجراءات والدعم اللازمين لتحسين ممارساتهم ، ووضع خطة تعليمية مهنية لتحقيق أهدافهم.	.921**
6	يدعم مديري المدارس في تحقيق أهدافهم من خلال مراقبة التقدم ، وإجراء التقييمات التكوينية ، وتقديم التغذية الراجعة ، ومراجعة عناصر خطة التعلم المهني.	.918**
المعيار الخامس: تماسك النظام		
1	يقوم بدراسة الأهداف والاستراتيجيات على مستوى المدرسة لتعزيز المساواة بين الطلبة، والتوافق مع رؤية المدرسة ورؤية المُديرية وسياساتها واستراتيجياتها.	.779**
2	ينقل رؤية وأهداف واستراتيجيات المُديرية إلى كافة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية داخل وخارج المدارس.	.832**
3	يمكن مُديري المدارس من التواصل بفعالية مع المستويات الإدارية العُليا لتدعيم عملهم.	.847**
4	يساعد مُديري المدارس في تعلم كيفية جمع الموارد المدرسية بطرائق متنوعة تدعم العاملين بالمدارس وتفي باحتياجات المدرسة.	.893**
5	يساعد مديري المدارس على إنشاء أنظمة وهياكل القيادة الموزعة التي تدعم عمليات التعليم والتعلم.	.906**
6	يقدم التغذية الراجعة لقادة المُديرية التعليمية فيما يتعلق بأهداف وسياسات واستراتيجيات المُديرية لدعم عمل مديري المدارس وتعلم الطلاب.	.922**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

7	يوجه نظر مُديري المدارس إلى عدم الانخراط في قضايا هامشية للحفاظ على تركيزهم على القيادة التعليمية.	.847**
8	يساعد وينمي أساليب تساهم في تحسين وتطوير مستقبل مُديري المدارس.	.899**
9	يقود عمليات اختيار وتوظيف مُديري المدارس ليكونوا على استعداد للعمل كقادة تعليميين ناجحين.	.851**
10	يشارك في تقويم فعالية أنظمة المُديرية لدعم المدارس وتعلم الطلبة.	.896**
المعيار السادس: العدالة على مستوى النظام التعليمي		
1	يضمن أن كل طالب يُعامل بعدالة ومساواة، ويمكنه الوصول إلى بيئة تعليمية إيجابية، والمعلمين المُتميزين.	.862**
2	يضمن أن المعلمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة يُعاملون بعدالة ومساواة، ويمكنهم الوصول إلى بيئة عمل إيجابية وتعاونية.	.878**
3	يوفر الضمانات التي تجعل المجتمع المدرسي يصل (يعمل) بصورة شاملة ومتكاملة لتقديم الخدمات التي تراعي التنوع الثقافي للطلبة وتُلبي وتفي باحتياجاتهم التعليمية.	.895**
4	يُظهر الكفاءات الثقافية في التفاعلات واتخاذ القرارات مع مديري المدارس والمجتمع.	.858**
5	يُراقب المدارس كأماكن داعمة وشاملة في تقديم الخدمات التعليمية.	.879**
المعيار السابع: التعلم المهني		
1	يفهم مجالات وتحديات النمو المهني.	.834**
2	يستخدم العلاقات والخبرات لتحسين ممارساته القيادية.	.898**
3	يمتلك معرفة وإلمام بالقوانين واللوائح والتشريعات التي تُنظم العملية التعليمية والإشرافية.	.774**
4	يستخدم التغذية الراجعة من مصادر متنوعة(المديرين- الزملاء المشرفين) ليحدد جوانب القوة والضعف في أدائه من أجل تقرير التعلم المهني المطلوب.	.910**
5	يضع أهداف تعلم مهنية وثيقة الصلة بعمله، وقابلة للقياس ليطور ممارساته القيادية.	.875**
6	يُشارك مع المُديرين وزملاءه من المُشرفين في وضع أهداف تعلم مهنية من أجل الدعم والمحاسبة والمُسائلة.	.898**
7	يُشارك بفعالية في أنشطة تعلم مهنية فردية وجماعية تحقق أهداف التعلم المهنية.	.839**
8	يقوم التقدم في إنجاز أهداف التعلم المهنية ويجري التعديلات اللازمة والضرورية للوصول إليها وتحقيقها.	.898**
المعيار الثامن تدوير التحسين		
1	يستخدم أدلة وشواهد وبراهين من مصادر مُتعددة للبيانات لتحديد المجالات	.864**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	التي تحتاج لتحسين وتطوير في كل مدرسة وإبلاغها للسلطات التعليمية العُليا وتلقي الاستجابة منها.	
2	يُحدد الاستراتيجيات المناسبة للتحسين استجابة لاحتياجات المُديرين والمدارس.	.887**
3	يوظف التفكير الابتكاري والتخطيط الاستراتيجي لإحداث التغيير استجابة لاحتياجات الأداء المدرسي.	.908**
4	ينقل إلى المُديرين والسلطات العُليا الاحتياجات التي تحتاجها المدارس للتغيير.	.920**
5	يحدد للمديرين العمليات وغيرها من وسائل دعم السلطات التعليمية العليا لإحداث التغيير.	.888**
6	يقدم التغذية الراجعة للعاملين معه في السلطات التعليمية العُليا للطرائق والأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الخدمات التي تدعم المُديرين والمدارس وتعلم الطلبة.	.902**
7	يستخدم البيانات لتقييم تأثير التغيير على المجالات المُحددة له.	.889**
8	يقوم فعالية مديري المدارس في قيادة التغيير على مستوى مدارسهم.	.857**

**الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.01)

وللتأكد من أن أداة البحث تتمتع بدرجة جيدة من الثبات فقد تم تطبيق الاستبانة على عينة إستطلاعية مكونة من مشرفي الإدارة المدرسية ، حيث تم إيجاد معامل كرونباخ ألفا لكل معيار من المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية.

يلاحظ من الجدول (2) أن قيم معاملات كرونباخ ألفا للمعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية جاءت كما يلي: بلغ معامل كرونباخ ألفا لمعيار وقت المشرف (٠.٨٩٧)، كما بلغ معامل كرونباخ ألفا لمعيار القيادة التعليمية (٠.٩٤٢)، في حين جاء معامل كرونباخ ألفا لمعيار العدالة التربوية وثقافة المدرسة (٠.٩١٤)، كما بلغ معامل كرونباخ ألفا لمعيار تقويم المدير (٠.٩٤٢)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لمعيار تماسك النظام (٠.٩٦٣)، كما بلغ معامل كرونباخ ألفا لمعيار العدالة على مستوى النظام التعليمي (٠.٩٢٢)، في حين جاء معامل كرونباخ ألفا لمعياري التعليم المهنيوتدوير التحسين (٠.٩٥٢) (٠.٩٦٢) على الترتيب، ما يعني أن المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية تتمتع بثبات عال، الأمر الذي يشير إلى أن مقياس المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers) بالولايات المُتحدة الأمريكية صالح لأغراض البحث الحالي.

الجدول (٢): معاملات ثبات المعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية (Council of Chief State School Officers) بالولايات المُتحدة الأمريكية

المعيار	عدد العبارات	معامل الثبات
وقت المشرف	٤	٠.٨٩٧
القيادة التعليمية	٨	٠.٩٤٢
العدالة التربوية وثقافة المدرسة	٥	٠.٩١٤
تقويم المدير	٦	٠.٩٤٢
تماسك النظام	١٠	٠.٩٦٣
العدالة على مستوى النظام التعليمي	٥	٠.٩٢٢
التعلم المهني	٨	٠.٩٥٢
تدوير التحسين	٨	٠.٩٦٢

التحليل الوصفي لعينة البحث:

يعرض الجدول (٣) توزيع عينة البحث حسب النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ويشير الجدول إلى أن (عدد الذكور=٣٥) ويمثلون (٤٦.١%)، وأن (عدد الإناث =٤١) ويمثلن (٥٣.٩%)، أما بالنسبة لتوزيع عينة البحث وفق المؤهل العلمي، فيشير إلى (٥٧) من حملة البكالوريوس و(١٩) من حملة الماجستير فأعلى، ويمثلون (٧٥%) و(٢٥%) على الترتيب، أما بالنسبة لسنوات الخبرة فيشير الجدول (٣) إلى أن (١٤) من أفراد العينة لديهم خبرة (أقل من ١٠ سنوات) سنوات ويمثلون (١٨.٤%)، و(٦٢) من أفراد العينة لديهم خبرة (١٠ سنوات فأكثر).

الجدول (٣) توزيع عينة البحث حسب النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير الديموغرافي	الفئة	التكرار (العدد= ٧٦)	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	35	46.1
	إناث	41	53.9
المؤهل العلمي	بكالوريوس	57	75
	ماجستير فأعلى	19	25
سنوات الخبرة	أقل من ١٠ سنوات	14	18.4
	١٠ سنوات فأكثر	62	81.6

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متغيرات البحث:
اشتملت متغيرات الدراسة على الأتي:

- الجنس وله مستويان هما: (ذكر، أنثى).
- المؤهل العلمي وله مستويان هما: (بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
- سنوات الخبرة ولها مستويان هما: (أقل من عشر سنوات، عشر سنوات فأكثر).
- المسمى الوظيفي وله مستويان هما: (مدير مدرسة، مساعد مدير مدرسة).

المعالجات الإحصائية:
تم ادخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الاحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

- ألفا كرو نباخ لحساب معامل الثبات.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
- اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

نتائج البحث ومناقشتها
عرض نتائج السؤال الأول:
ما درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية؟
للإجابة عن السؤال ومعرفة درجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة مسقط بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية، فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحراف المعيارية لكل معيار وفق تدريج قيم المتوسطات الحسابية لمقياس ليكرت الثلاثي الموضح في الجدول (٤).

الجدول (٤) تدريج قيم المتوسطات الحسابية لمقياس ليكرت الثلاثي

المتوسط المرجح	درجة التوافر
1- 1.66	منخفضة
1.67- 2.33	متوسطة
2.34- 3	عالية

تكشف النتائج في الجدول (٥) والشكل (١) أن درجة توافر كل من معيار: (التعلم المهني) و(وقت المشرف) و(العدالة التربوية وثقافة المدرسة) جاءت عالية، حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية لها (٢.٤٠) و(٢.٣٧) (٢.٣٥) على الترتيب،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجاءت في المرتبة التالية وبدرجة توافر متوسطة كل من معيار (القيادة التعليمية) و(تقويم المدير)، حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية لها (٢.٣٠) و(٢.٢٨) على الترتيب.

وبالمقابل تُظهر النتائج في الجدول (٥) أن درجة توافر كل من معيار: (تدوير التحسين) و(العدالة على مستوى النظام التعليمي) و(تماسك النظام) جاءت متوسطة، وهي الأدنى مقارنة ببقية المعايير، حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية لها (٢.٢٦) و(٢.٢٣) و(٢.٢٢) على الترتيب.

الجدول (٥) المتوسطات الحسابي والانحرافات المعيارية لدرجة توافر المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية مرتبة تنازليا

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
التعلم المهني	2.40	0.60	عالية
وقت المشرف	2.37	0.60	عالية
العدالة التربوية وثقافة المدرسة	2.35	0.64	عالية
القيادة التعليمية	2.30	0.61	متوسطة
تقويم المدير	2.28	0.66	متوسطة
تدوير التحسين	2.26	0.64	متوسطة
العدالة على مستوى النظام التعليمي	2.23	0.64	متوسطة
تماسك النظام	2.22	0.64	متوسطة

ولمزيد من التفصيل فقد تم إيجاد المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على مستوى الفقرات في كل معيار، تشير نتائج معيار (وقت المشرف) في الجدول (٦) أن أفراد العينة يرون أن المشرف الإداري (يقضي وقتاً كافياً يمكنه من مراقبة أداء مديري المدارس وتأثير جهودهم القيادية) و(يركز وقته على دعم جهود مديري المدارس لتحسين فعالية المعلم، وتعلم الطلبة) بدرجة عالية بمتوسط (٢.٤٣) و(٢.٤٢) على الترتيب، في حين أنه (يستخدم ويوظف وقته في تنمية مُديري المدارس كقادة تعليميين) بدرجة متوسطة.

كما تُظهر قيم المتوسطات الحسابية لفقرات معيار (القيادة التعليمية) في الجدول ٦) أن أفراد العينة يرون أن المشرف الإداري (يبني علاقات فعالة مع مُديري المدارس ترتكز على معرفته بنظريات التعلم التنظيمي، والأهداف المُشتركة، والثقة، والدعم، والمُحاسبة والمُسائلة المُتبادلة.) و(يتواصل بفعالية مع مُديري المدارس ويفسر لهم أسباب القرارات والإجراءات.) بدرجة عالية بمتوسط (٢.٤٣) و(٢.٣٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على الترتيب، في حين إنه يرى أفراد العينة أن المشرف الإداري يقوم ببقية الممارسات المتعلقة بمعيار القيادة التعليمية بشكل متوسط، جاء أدناها في أنه (يستخدم استراتيجيات تعلم مهنية يتم تدعيمها من خلال البحث العلمي) بمتوسط (٢.٠٨).

وتُشير نتائج معيار (العدالة التربوية وثقافة المدرسة) في الجدول (٦) أن أفراد العينة يرون مشرف الإدارة المدرسية يقوم ببعض الممارسات بدرجة عالية، فعلى سبيل المثال (يقدم تغذية راجعة هادفة لمديري المدارس في الوقت المناسب، ومرتبطة بالأهداف، وقابلة للتنفيذ.) و(يقيم مُديري المدارس بصفة رسمية في تنفيذهم للممارسات الجديدة من خلال الملاحظات وغيرها من الشواهد والأدلة.) بدرجة عالية بمتوسط (٢.٤٣) و(٢.٣٧) على الترتيب، في أنه يقوم ببعض الممارسات بدرجة متوسطة مثل: (يجمع أدلة نوعية وكمية حول قدرة مديري المدارس على القيادة التعليمية، وتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة.) بدرجة متوسطة بمتوسط (٢.٢٥).

أما بالنسبة لمعيار (تقويم المدير) فترى عينة الدراسة أن مشرف الإدارة المدرسية (يتعاون مع مديري المدارس لتوضيح وصياغة رؤية مشتركة على مستوى المدرسة أو المديرية التعليمية.) بدرجة عالية بمتوسط (٢.٤٢)، في أنه يقوم ببقية الممارسات المتعلقة بهذا المعيار بدرجة متوسطة، جاء أدناها في (يضمن أن جميع المُديرين يفهمون بوضوح توقعات المُديرية للقيادة التعليمية والمصطلحات والمفاهيم المُرتبطة بها.) و(يكون نموذجاً في كيفية تدعيم عملية تقييم نمو مديري المدارس كقادة تعليميين.) بمتوسط (٢.٢٢)

وتُظهر النتائج في الجدول (٦) أن عينة الدراسة يرون أن مشرف الإدارة المدرسية يقوم بالممارسات المتعلقة بمعيار (تماسك النظام) بدرجة متوسطة، جاء أعلاها في (يقود عمليات اختيار وتوظيف مُديري المدارس ليكونوا على استعداد للعمل كقادة تعليميين ناجحين.) بمتوسط (٢.٣٣)، وجاء أدناها في (يمكن مُديري المدارس من التواصل مع المستويات الإدارية العُليا لتدعيم عملهم.) بمتوسط (٢.٠٩).

وتكشف النتائج أيضا أن عينة الدراسة يرون أن مشرف الإدارة المدرسية يقوم بالممارسات المتعلقة بمعيار (العدالة على مستوى النظام التعليمي) بدرجة متوسطة، جاء أعلاها في (يُراقب المدارس كأماكن داعمة وشاملة في تقديم الخدمات التعليمية.)بمتوسط (٢.٣٢)، وجاء أدناها في (يوفر الضمانات التي تجعل المجتمع المدرسي يصل (يعمل) بصورة شاملة ومتكاملة لتقديم الخدمات التي تراعي التنوع الثقافي للطلبة وتُلبي وتفي باحتياجاتهم التعليمية.) بمتوسط (٢.٠٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما بالنسبة لمعيار (التعلم المهني) فإن أفراد العينة يرون أن مشرف الإدارة المدرسية يقوم بغالبية الممارسات بدرجة عالية، مثل (يمتلك معرفة وإلمام بالقوانين واللوائح والتشريعات التي تُنظم العملية التعليمية والإشرافية.) و(يستخدم العلاقات والخبرات لتحسين ممارساته القيادية.) بمتوسط (٢.٦٢) و(٢.٤٩) على الترتيب، في حين أنه (يضع أهداف تعلم مهنية وثيقة الصلة بعمله، وقابلة للقياس ليطور ممارساته القيادية.) و(يُشارك مع المُديرين وزملاءه من المُشرفين في وضع أهداف تعلم مهنية من أجل الدعم والمحاسبة والمُسائلة.) بدرجة متوسطة بمتوسط (٢.٣٣) و(٢.٢٦) على الترتيب.

وتشير النتائج في الجدول (٦) أن أفراد العينة يرون أن مشرف الإدارة المدرسية (يقوم فعالية مديري المدارس في قيادة التغيير على مستوى مدارسهم.) بدرجة عالية بمتوسط (٢.٣٧)، في حين أنه يقوم ببقية الممارسات المتعلقة بمعيار (تدوير التحسين) بدرجة متوسطة، جاء أعلاها في (يُحدد الاستراتيجيات المناسبة للتحسين استجابة لاحتياجات المُديرين والمدارس.) بمتوسط (٢.٣٠)، وجاء أدناها في (يحدد للمديرين العمليات وغيرها من وسائل دعم السلطات التعليمية العليا لإحداث التغيير.) بمتوسط (٢.١٨).

الجدول (٦) المتوسطات الحسابي والانحرافات لدرجة توافر فقرات المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
المعيار الأول: وقت المشرف			
يقضي وقتاً كافياً يمكنه من مراقبة أداء مديري المدارس وتأثير جهودهم القيادية."	2.43	0.64	عالية
يركز وقته على دعم جهود مديري المدارس لتحسين فعالية المعلم، وتعلم الطلبة.	2.42	0.62	عالية
يحدد العمليات اللازمة وغيرها من وسائل الدعم التي تسمح للمُديرين من التركيز على القيادة التعليمية.	2.38	0.71	عالية
يستخدم ويوظف وقته في تنمية مُديري المدارس كقادة تعليميين.	2.22	0.78	متوسطة
المعيار الثاني: القيادة التعليمية			
يبني علاقات فعالة مع مُديري المدارس ترتكز على معرفته بنظريات التعلم التنظيمي، والأهداف المُشتركة، والثقة، والدعم، والمُحاسبة والمُسائلة المُتبادلة.	2.43	0.70	عالية
يتواصل بفعالية مع مُديري المدارس ويفسر لهم أسباب القرارات	2.38	0.63	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والإجراءات.			
يضمن تركيز ممارسات المُديرين في مجتمعاتهم المدرسية على القيادة التعليمية.	2.33	0.79	متوسطة
ينوع في تقديم الدعم لمديري المدارس من خلال التوازن بين احتياجات الفرد واحتياجات المدرسة	2.30	0.63	متوسطة
يكون نموذجاً في تقديم أفضل الممارسات للقيادة الفعالة مثل: الوعي الذاتي، والشفافية، والتأمل في الممارسات، والسلوك الأخلاقي.	2.29	0.73	متوسطة
يوازن بين دوره في المتابعة والرقابة والتقويم، ودوره في التدريب والتنمية المهنية وفق حاجات وظروف مُديري المدارس.	2.29	0.75	متوسطة
يساهم في بناء مجتمعات تعلم آمنة وداعمة تمكن من تقديم للتغذية الراجعة للمُديرين.	2.28	0.78	متوسطة
يستخدم استراتيجيات تعلم مهنية يتم تدعيمها من خلال البحث العلمي.	2.08	0.78	متوسطة
المعيار الثالث: العدالة التربوية وثقافة المدرسة			
يقدم تغذية راجعة هادفة لمديري المدارس في الوقت المناسب، ومرتبطة بالأهداف، وقابلة للتنفيذ.	2.43	0.72	عالية
يقيم مُديري المدارس بصفة رسمية في تنفيذهم للممارسات الجديدة من خلال الملاحظات وغيرها من الشواهد والأدلة.	2.37	0.71	عالية
يستخدم الأدلة من مصادر متنوعة لتقييم مستوى كفاءة ومهارة وبراعة المُديرين.	2.37	0.73	عالية
يتابع ويواكب تأثير ممارسات مُديري المدارس على الإجراءات المُتبعة والمنصوص عليها في اللوائح والتشريعات والقوانين.	2.33	0.76	متوسطة
يجمع أدلة نوعية وكمية حول قدرة مديري المدارس على القيادة التعليمية، وتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة.	2.25	0.77	متوسطة
المعيار الرابع: تقويم المدير			
يتعاون مع مديري المدارس لتوضيح وصياغة رؤية مشتركة على مستوى المدرسة أو المديرية التعليمية.	2.42	0.70	عالية
يجمع أدلة نوعية وكمية حول قدرات مُديري المدارس كقادة تعليميين.	2.32	0.72	متوسطة
يتعاون مع مُديري المدارس في تحديد جوانب القوة والضعف في أدائهم، وتحديد الإجراءات والدعم اللازمين لتحسين ممارساتهم ، ووضع خطة تعليمية مهنية لتحقيق أهدافهم.	2.28	0.79	متوسطة
يدعم مديري المدارس في تحقيق أهدافهم من خلال مراقبة التقدم ، وإجراء التقييمات التكوينية ، وتقديم التغذية الراجعة ، ومراجعة عناصر خطة التعلم المهني.	2.24	0.78	متوسطة
يضمن أن جميع المُديرين يفهمون بوضوح توقعات المُديرية للقيادة التعليمية والمصطلحات والمفاهيم المُرتبطة بها.	2.22	0.76	متوسطة
يكون نموذجاً في كيفية تدعيم عملية تقييم نمو مديري المدارس كقادة	2.22	0.78	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعليميين.			
المعيار الخامس: تماسك النظام			
يقود عمليات اختيار وتوظيف مُديري المدارس ليكونوا على استعداد للعمل كقادة تعليميين ناجحين.	2.33	0.70	متوسطة
يشارك في تقويم فعالية أنظمة المُديرية لدعم المدارس وتعلم الطلبة.	2.30	0.71	متوسطة
يقدم التغذية الراجعة لقادة المُديرية التعليمية فيما يتعلق بأهداف وسياسات واستراتيجيات المُديرية لدعم عمل مديري المدارس وتعلم الطلاب.	2.26	0.77	متوسطة
يساعد وينمي أساليب تساهم في تحسين وتطوير مستقبل مُديري المدارس.	2.26	0.76	متوسطة
يوجه نظر مُديري المدارس إلى عدم الانخراط في قضايا هامشية للحفاظ على تركيزهم على القيادة التعليمية.	2.25	0.75	متوسطة
يساعد مُديري المدارس في تعلم كيفية جمع الموارد المدرسية بطرائق متنوعة تدعم العاملين بالمدارس وتفي باحتياجات المدرسة.	2.24	0.76	متوسطة
يساعد مديري المدارس على إنشاء أنظمة وهياكل القيادة الموزعة التي تدعم عمليات التعليم والتعلم.	2.18	0.74	متوسطة
يقوم بدراسة الأهداف والاستراتيجيات على مستوى المدرسة لتعزيز المساواة بين الطلبة، والتوافق مع رؤية المدرسة ورؤية المُديرية وسياساتها واستراتيجياتها.	2.14	0.69	متوسطة
ينقل رؤية وأهداف واستراتيجيات المُديرية إلى كافة المُشاركين والمُهتمين بالعملية التعليمية داخل وخارج المدارس.	2.13	0.74	متوسطة
يمكن مُديري المدارس من التواصل بفعالية مع المستويات الإدارية العُليا لتدعيم عملهم.	2.09	0.80	متوسطة
المعيار السادس: العدالة على مستوى النظام التعليمي			
يُراقب المدارس كأماكن داعمة وشاملة في تقديم الخدمات التعليمية.	2.32	0.72	متوسطة
يضمن أن المعلمين وغيرهم من العاملين بالمدرسة يُعاملون بعدالة ومساواة، ويمكنهم الوصول إلى بيئة عمل إيجابية وتعاونية.	2.29	0.71	متوسطة
يضمن أن كل طالب يُعامل بعدالة ومساواة، ويمكنه الوصول إلى بيئة تعليمية إيجابية، والمعلمين المُتميزين.	2.20	0.78	متوسطة
يُظهر الكفاءات الثقافية في التفاعلات واتخاذ القرارات مع مديري المدارس والمجتمع.	2.18	0.73	متوسطة
يوفر الضمانات التي تجعل المجتمع المدرسي يصل (يعمل) بصورة شاملة ومتكاملة لتقديم الخدمات التي تراعي التنوع الثقافي للطلبة وتُلبي وتفي باحتياجاتهم التعليمية.	2.14	0.73	متوسطة
المعيار السابع: التعلم المهني			
يمتلك معرفة وإلمام بالقوانين واللوائح والتشريعات التي تُنظم العملية	2.62	0.63	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية والإشرافية.	2.49	0.68	عالية
يستخدم العلاقات والخبرات لتحسين ممارساته القيادية.	2.45	0.70	عالية
يستخدم التغذية الراجعة من مصادر متنوعة(المديرين- الزملاء المشرفين) ليحدد جوانب القوة والضعف في أدائه من أجل تقرير التعلم المهني المطلوب.	2.38	0.71	عالية
يفهم مجالات وتحديات النمو المهني.	2.34	0.68	عالية
يقوم التقدم في إنجاز أهداف التعلم المهنية ويجري التعديلات اللازمة والضرورية للوصول إليها وتحقيقها.	2.34	0.72	عالية
يُشارك بفعالية في أنشطة تعلم مهنية فردية وجماعية تحقق أهداف التعلم المهنية.	2.33	0.72	متوسطة
يضع أهداف تعلم مهنية وثيقة الصلة بعمله، وقابلة للقياس ليطور ممارساته القيادية.	2.26	0.72	متوسطة
يُشارك مع المُديرين وزملاءه من المُشرفين في وضع أهداف تعلم مهنية من أجل الدعم والمحاسبة والمُسائلة.			
المعيار الثامن: تدوير التحسين			
يقوم فعالية مديري المدارس في قيادة التغيير على مستوى مدارسهم.	2.37	0.75	عالية
يُحدد الاستراتيجيات المناسبة للتحسين استجابة لاحتياجات المُديرين والمدارس.	2.30	0.65	متوسطة
يستخدم أدلة وشواهد وبراهين من مصادر مُتعددة للبيانات لتحديد المجالات التي تحتاج لتحسين وتطوير في كل مدرسة وإبلاغها للسلطات التعليمية العُليا وتلقي الاستجابة منها.	2.28	0.67	متوسطة
يقدم التغذية الراجعة للعاملين معه في السلطات التعليمية العُليا للطرائق والأساليب التي يمكن من خلالها تحسين الخدمات التي تدعم المُديرين والمدارس وتعلم الطلبة.	2.28	0.76	متوسطة
ينقل إلى المُديرين والسلطات العُليا الاحتياجات التي تحتاجها المدارس للتغيير.	2.26	0.72	متوسطة
يوظف التفكير الابتكاري والتخطيط الاستراتيجي لإحداث التغيير استجابة لاحتياجات الأداء المدرسي.	2.20	0.71	متوسطة
يستخدم البيانات لتقييم تأثير التغيير على المجالات المُحددة له.	2.20	0.71	متوسطة
يحدد للمديرين العمليات وغيرها من وسائل دعم السلطات التعليمية العليا لإحداث التغيير.	2.18	0.76	متوسطة

عرض نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تشير نتائج اختبار (ت) في الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا في في استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس تعزى إلى متغيرات الجنس في جميع معايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية لصالح الإناث. حيث جاء متوسط الإناث في معيار (وقت المشرف) (٢.٦٠) مقابل (٢.٠٩) للذكور، كما جاء متوسط الإناث في معيار (القيادة التعليمية) (٢.٥٦) مقابل (١.٩٩) للذكور، وجاء متوسط الإناث في معيار (العدالة التربوية وثقافة المدرسة) (٢.٦١) مقابل (٢.٠٤) للذكور، كما جاء متوسط الإناث في معيار (تماسك النظام) (٢.٥٦) مقابل (١.٩٩) للذكور

أما بالنسبة لمعيار (تقويم المدير) فقد جاء متوسط الإناث (٢.٦١) مقابل (١.٩٠) للذكور، وجاء متوسط الإناث في معيار (العدالة على مستوى النظام التعليمي) (٢.٥٢) مقابل (١.٨٩) للذكور، كما جاء متوسط الإناث في معيار (التعلم المهني) (٢.٦٨) مقابل (٢.٠٨) للذكور، وجاء متوسط الإناث في معيار (تدوير التحسين) (٢.٥٥) مقابل (١.٩٢) للذكور

الجدول (٧) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم تعزى إلى متغيرات الجنس

المعيار	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الاحتمال
وقت المشرف	ذكور	35	2.09	0.60	-4.117	*0.001>
	إناث	41	2.60	0.50		
القيادة التعليمية	ذكور	35	1.99	0.60	-4.567	*0.001>
	إناث	41	2.56	0.49		
العدالة التربوية وثقافة المدرسة	ذكور	35	2.04	0.63	-4.383	*0.001>
	إناث	41	2.61	0.51		
تقويم المدير	ذكور	35	1.90	0.60	-5.461	*0.001>
	إناث	41	2.61	0.53		
تماسك النظام	ذكور	35	1.87	0.60	-5.003	*0.001>
	إناث	41	2.52	0.53		
العدالة على مستوى النظام التعليمي	ذكور	35	1.89	0.60	-4.906	*0.001>
	إناث	41	2.52	0.52		
التعلم المهني	ذكور	35	2.08	0.61	-4.806	*0.001>
	إناث	41	2.68	0.44		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تدوير التحسين	ذكور	35	1.92	0.59	-4.928	*0.001>
	إناث	41	2.55	0.52		

* دال عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥)

تشير نتائج اختبار (ت) في الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في في استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي في جميع المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية لصالح الإناث. حيث جاءت قيمة (ت) لجميع المعايير المهنية غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥).

الجدول (٨) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي

المعيار	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الاحتمال
وقت المشرف	بكالوريوس	57	2.41	0.59	1.186	0.239
	ماجستير فأعلى	19	2.22	0.63		
القيادة التعليمية	بكالوريوس	57	2.34	0.59	1.153	0.253
	ماجستير فأعلى	19	2.16	0.68		
العدالة التربوية وثقافة المدرسة	بكالوريوس	57	2.41	0.58	1.179	0.249
	ماجستير فأعلى	19	2.18	0.77		
تقويم المدير	بكالوريوس	57	2.33	0.67	1.014	0.314
	ماجستير فأعلى	19	2.15	0.63		
تماسك النظام	بكالوريوس	57	2.28	0.62	1.354	0.18
	ماجستير فأعلى	19	2.05	0.71		
العدالة على مستوى النظام التعليمي	بكالوريوس	57	2.29	0.62	1.461	0.148
	ماجستير فأعلى	19	2.04	0.69		
التعلم المهني	بكالوريوس	57	2.46	0.59	1.493	0.14
	ماجستير فأعلى	19	2.22	0.62		
تدوير التحسين	بكالوريوس	57	2.33	0.60	1.808	0.075
	ماجستير فأعلى	19	2.03	0.71		

تشير نتائج اختبار (ت) في الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في في استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم تعزى إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متغيرات سنوات الخبرة في جميع المعايير المهنية لدى مشرفي الإدارة المدرسية في محافظة الظاهرة بسلطنة عُمان في ضوء نموذج مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية لصالح الإناث. حيث جاءت قيمة (ت) لجميع المعايير المهنية غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (=α٠.٠٥).

الجدول (٩) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس ومساعديهم تعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة

المعيار	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة الاحتمال
وقت المشرف	أقل من ١٠ سنوات	14	2.36	0.69	-0.055	0.957
	١٠ سنوات فأكثر	62	2.37	0.59		
القيادة التعليمية	أقل من ١٠ سنوات	14	2.16	0.69	-0.927	0.357
	١٠ سنوات فأكثر	62	2.33	0.60		
العدالة التربوية وثقافة المدرسة	أقل من ١٠ سنوات	14	2.24	0.64	-0.696	0.488
	١٠ سنوات فأكثر	62	2.37	0.64		
تقويم المدير	أقل من ١٠ سنوات	14	2.14	0.76	-0.872	0.386
	١٠ سنوات فأكثر	62	2.31	0.64		
تماسك النظام	أقل من ١٠ سنوات	14	1.99	0.69	-1.518	0.133
	١٠ سنوات فأكثر	62	2.27	0.63		
العدالة على مستوى النظام التعليمي	أقل من ١٠ سنوات	14	2.10	0.65	-0.817	0.417
	١٠ سنوات فأكثر	62	2.25	0.64		
التعلم المهني	أقل من ١٠ سنوات	14	2.26	0.81	-0.769	0.453
	١٠ سنوات فأكثر	62	2.43	0.55		
تدوير التحسين	أقل من ١٠ سنوات	14	2.25	0.65	-0.053	0.958
	١٠ سنوات فأكثر	62	2.26	0.64		

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث ومناقشاتها يوصي بالآتي:

- قيام وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ببناء معايير مهنية لمشرفي الإدارة المدرسية، وذلك بالتعاون مع المتخصصين في هذا المجال في كليات وأقسام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التربية بالجامعات في سلطنة عُمان؛ وذلك استفادة من معايير مجلس رؤساء المدارس الحكومية بالولايات المُتحدة الأمريكية.

- قيام الجهات المسئولة عن برامج الإعداد والتنمية المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية سواء على مستوى وزارة التربية والتعليم ممثلة في المعهد التخضضي للتدريب المهني للمعلمين، أو المُديريات التعليمية ممثلة في مراكز التدريب بجعل امعايير المهنية لمشرفي الإدارة المدرسية محور رئيس في تلك البرامج.
- أن تكون المعايير المهنية المقترحة موجهة ومرشدة لمشرفي الإدارة المدرسية في كافة واجباتهم الوظيفية.
- تضمين المعايير المهنية المقترحة في الواجبات الوظيفية لمشرفي الإدارة المدرسية ، وعمليات الإشراف والمُتابعة عليهم، وتقويم أدائهم الوظيفي، وترقياتهم للمستويات العُليا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع الدراسة:

البلوشي، سلطان بن صالح. (٢٠١٠). الدور المتوقع والدور الفعلي للمشرف الإداري بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة.

البوسعيدي، عبد الله بن حمد بن حميد. (٢٠١٧). المشكلات الإدارية التي تواجه المشرف الإداري بالمديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والاداب – جامعة نزوى بسلطنة عُمان.

البيمانية، كاذية بنت علي بن سليمان. (٢٠١١). *دور المشرفين الإداريين في تفعيل نظام تطوير الأداء المدرسي في سلطنة عُمان*. رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى – سلطنة عُمان.

جابر، عبد الحميد جابر؛ كاظم، أحمد خيري. (٢٠١١). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الكويت: دار الزهراء.

الحبسي، علي بن سعيد بن علي .(٢٠١١) . درجة فاعلية المشرف الإداري في تطوبر أداء مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعديهم بمحافظة مسقط، ـرسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العُليا،جامعة مؤتة، الأردن.

الراسبي، زهرة بنت ناصر بن محمد؛الرقمية، عزاء بنت على بن عمير .(٢٠١٢). مصادر ضغوط العمل لدى المشرفين والإداريين بسلطنة عمان،العلوم التربوية – مصر، ٢٠(١)، ١٠٨-١٧٠ .

الراعي، كامل أحمد عوض. (٢٠٠٦). تقدير درجة فاعلية أداء الموجهين الإداريين من وجهة نظر الموجهين الإداريين ومديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الشعيلي ، خلفان بن حمد .(٢٠٠٩) تصور مقترح لبرنامج تدريبي للمشرفين الإداريين في سلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط.

الشعيلي، خلفان بن حمد ونور حياتي، هاشم. (٢٠١٨). برنامج تدريبي وفق احتياجات المشرفين الإداريين في سلطنة عمان، مجلة الثقافة الإسلامية والإنسانية، (١٤)، ١٣٣- ١٤٨، ماليزيا.

الصقري، خليفة بن خلفان. (٢٠٠٥). أهمية دور الموجه الإداري ومدى ممارسته من وجهة نظر مُديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، رسالة ماجستير غير منشورة مقدمة إلى قسم الأصول الإدارة، كلية التربية بجامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الغافرية، وضحاء بنت علي بن سلطان. (٢٠١٣). دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

الغيلانية، صبحه بنت سالم بن حليس. (٢٠١٥). درجة ممارسة المشرفين الإداريين لأبعاد إدارة التغيير وعلاقتها الرضا الوظيفي لمديري المدارس ومساعديهم بمحافظة جنوب الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى- سلطنة عُمان.

المقبالي ، زايد بن خليفة بن محمد.(٢٠١٩). تطوير ممارسات المشرفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية- الأردن، ٥(١) ٤٨-٦٨ .

المنيزل، عبد الله ٢٥- فلاح والعتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٩). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. ط١، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (١٩٩٨). القرار الوزاري رقم (٩٨/٢١٩) في تاريخ ١٩٩٨/١٢/٢٨م *بشأن استحداث وظيفة موجه إداري*، مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (٢٠٠٥). التوجيه الإداري في مدارس سلطنة عُمان. مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(٢٠٠٦). الخطة الخمسية التاسعة ٢٠١٦-٢٠٢٠م ، مسقط: دائرة تنمية الموارد البشرية.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان .(٢٠٠٦). دليل الإنماء والدراسات التأهيلية، مسقط: دائرة تنمية الموارد البشرية.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (١٩٩٨). القرار الوزاري رقم(٩٨/٢١٩) في تاريخ ١٩٩٨/١٢/٢٨م بشأن استحداث وظيفة موجه إداري ، مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (٢٠٠٨). دليل اختيار الكوادر الإدارية والفنية (الإشراف التربوي- الإشراف الإداري- الإدارة المدرسية- أخصائيو الأنشطة- أخصائي والتدريب- المعلمون الأوائل)، مسقط: دائرة تنمية الموارد البشرية.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (٢٠١٢). *وثيقة استمارات متابعة وتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية*، مسقط: دائرة تطوير الأداء المدرسي.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان. (٢٠٢٣). قرار وزاري رقم (٢/ ٢٠٢٣) باستحداث وتعديل واستحداث عدد من بطاقات الوصف الوظيفي، مسقط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (٢٠٢٤). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*: ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠٠٤). **دليل اختيار الموجهين الإداريين، ومديري المدارس ومساعديهم ، والمشرفين التربويين والمعلمين الأوائل،** مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٥). **القرار الوزاري رقم (٧٦) لعام ٢٠١٥م بشأن شروط شغل وظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية ،** مسقط.

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٧). **قرار وزاري رقم(٣٥١/ ٢٠١٧) باستحداث وتعديل اشتراطات شغل بعض الوظائف،** مسقط .

وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.(٢٠١٨). **دليل آلية تدريب وتقييم المُنتدبين لوظائف الإشراف التربوي والإدارة المدرسية: العام الدراسي ٢٠١٧ـ ٢٠١٨ ،** مسقط.

Adams, A. M.(2015). Developing Teaming Capacity of District-Level Teacher Leaders in Service of System Coherence.Un Puplished Doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, Harvard University, UK.

Armana, S.B. T.; Mandac, D.(2016).The effect of school supervisors competence and school principals competence on work motivation and performance of Junior High School teachers in Maros Regency, Indonesia, **international journal of environmental & science education**, 11(15),7309-7317.

Bullard, C . (2018). **Research vs. Reality How School Districts Meet the Developmental Needs of School Principals**, Un published Doctoral Dissertation, Educational Foundations & Leadership, Old Dominion University, USA..

Clifford, M.; Kat, C. (2018). **Feedback and the Role of Principal Supervisors Principal,** Washington, Center on Great Teachers and Leaders, American Institutes for Research.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Colorado Department of Education, (2019). **Principal Supervisor Network**: **Supporting Colorado's Principal Supervisors**, Colorado.

Council of Chief State School Officers. (2015A). **Model Principal Supervisor Professional Standards**, Washington.

Council of Chief State School Officers. (2015B). **New Standards for Principal Supervisor**, Washington.

District Leadership Design Lab, (2017). **Principal Supervisor Performance Standards**, Seattle, WA: University of Washington.

District of Columbia. (2018). **Model DC School Leadership Standards**, Columbia: Office of the State Superintendent of Education.

Farmer, M. C. (2017). **Central Office Leadership: An Exploration of Principal Supervisor Professional Development**, Un published Doctoral Dissertation, College of Education & Human Development, Georgia State University, USA.

Garza, R. (2018). **Guiding Principals**: State Efforts to Bolster Instructional Leadership, Washington: New America's Education Policy program.

Glatthorn ,A. A.; Jailall, J. M.; Jailall; J. K. (2017). **The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught and Tested**, corwin copyright, USA.

Goldring, E. B.; Grissom, J. A.; Rubin, Mollie ; Rogers, L, K.; Neel, M.; Clark, M. A. (2018). **A New Role Emerges for Principal Supervisors: Evidence from Six Districts in the Principal Supervisor Initiative**, New York: Wallace Foundation .

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Hill, M. (2018), **Social Justice and the Superintendency: A Study of Eight Los Angeles County Superintendents**, Un published Doctoral Dissertation, Faculty of the School of Education, Loyola Marymount University, USA.

Honig, M. ; Rainey, L. (2019), "Supporting **principal supervisors: what really matters?", Journal of Educational Administration**, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/JEA-05-2019-0089.

Hvidston, D. J.; Range, B.; Anderson, J .;Quirk, B.(2019). An Explanation of the Supervisory Model Used by Elementary Principal Supervisors in the State of Missouri, School Leadership Review, 14(1), 51-61.

Janovitz, J. B .(2018).**Monkeying in the Middle: The Role of the Principal Supervisor, Un published Doctoral Dissertation, Graduate School of Education**, University of Pennsylvania, USA.

Lear, P. (2018). **The Principal Supervisor: Redefining A Critical Role to Support Instructional Excellence**, Un published Doctoral Dissertation, College of Education, Texas Christian University, USA..

Lochmiller,C. R. (2017). Principal Coaching in Central Office Supervisory Roles: Exploring Persistent Tensions, **Voices of Reform**, 1(1), 76-90.

Maryland State Department of Education. (2018). **Principal Evaluation Guidebook** , Baltimore, Maryland: Office of Leadership Development and School Improvement.

Nevada Department of Education.(2017). **Principal Supervisor Nevada Educator Performance Framework**, Nevada: Teachers and Leaders Council .

NYC leadership academy, (2016). **Model Principal Supervisor Professional Standards**, New York.

Rigby, J. G.; Corriell, R.; Kuhl, K, J. (2018). **Leading for Instructional Improvement in the Context of Accountability:**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Central Office Leadership, Journal of Cases in Educational Leadership,21(1), 28– 42.

Riley, D. L.; Meredith, J. (2017). **State Efforts to Strengthen School Leadership: Insights from CCSSO Action Groups**, Washington: Policy Studies Associates.

Rogers, L. K.; Goldring, E.; Rubin, M.; Grissom, J. A.(2018). **Principal Supervisors and the Challenge of Principal Support and Development**, in the The Wiley Handbook of Educational Supervision, Zepeda, S. J. ; Ponticell J. A. (Eds.), John Wiley & Sons, Inc, Chapter 18, pages 433 – 458.

Rogers, L. K. (2019). **Understanding the Changing Role of Principal Supervisors**, Un published Doctoral Dissertation, Faculty of the Graduate School , Vanderbilt University, USA.

Rowland, C. (2017). **Principal Professional Development :New Opportunities for a Renewed State Focus**, Washington: The Education Policy Center, American Institutes for Research .

Saltzman, A. (2016). **The Power of Principal Supervisors**: **How Two Districts Are Remaking an Old Role**, New York: The Wallace Foundation.

Stringer, M. (2017). ***The 2015*** **Model Principal Supervisor Professional Standards: Transforming the Role of Principal Supervisors**, Un published Doctoral Dissertation, College of Education & Human Development, Brandman University, USA.

Thessin, Rebecca A.; Richardson, Tamilah; Reyes, Coleen. (2018). **REORIENTING THE ROLES OF DISTRICT LEADERS**: **How Do Principal Supervisors Coach Principals to Lead Improvement?** Washington, Graduate School of Education and Human Development, George Washington University**.**

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

معايير الجودة والأصالة في طرائق التدريس

Quality and authenticity standards in teaching methods

إعداد

سوسن فكتور اسحق اسطفان

Susan Victor Ishaq Stephan

طالبة دكتوراه المناهج وطرق التدريس / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2025.418599

استلام البحث : ١١ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١١ / ٣ / ٢٠٢٥

اسطفان، سوسن فكتور اسحق (٢٠٢٥). معايير الجودة والأصالة في طرائق التدريس. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٣٧٣ – ٤١٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

معايير الجودة والأصالة في طرائق التدريس

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح مفاهيم الجودة والجودة المدرسية والجودة الفاعلة بالإضافة إلى عرضاً لأهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأهدافها ومتطلبات تطبيقها ومراحلها. كما وقد تم التطرق من خلال هذا البحث لمعيقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة واستعراض مفهوم الجودة في التدريس ومعاييرها وصولاً إلى الجودة في التعليم والجودة في المدرسة وتم اختتام البحث بالتوصل إلى معايير الجودة للمدرسة الفاعلة. وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة بالرجوع الى بعض الأدبيات التي تناولت تلك المضامين من خلال منهجية البحث المكتبي وقد خرجت ببعض التوصيات أهمها:

- اعتماد معايير الجودة الشاملة في المدارس.
- بناء سياسات عامة من قبل وزارة التربية والتعليم تدعم وتوجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس.
- تدريب قادة تربويين في المدارس يعملون بصورة تشاركية مع فريق العمل لتحقيق الجودة والأصالة في المدرسة.
- توفير بيئة مدرسية غنية وفعالة بالمصادر التربوية والتعلمية التي تحفز التعلم الذاتي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الجودة ، مفهوم الجودة في التعليم ، مفهوم الأصالة ، مفهوم المعايير

Abstract:

The purpose of this study was to clarify the concepts of quality, school quality, and effective quality, in addition to presenting the most important principles of total quality management, its objectives, application requirements, and stages. This study spoke about the obstacles to applying comprehensive quality management and reviewed the concept of quality in teaching and its standards, leading to quality in education and quality in schools. The research ended by reaching quality standards for an effective school. In this study, the researcher depend on literature reviews that dealt with these contents

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

through the desk research methodology and came up with some recommendations, the most important of which are:
- Adopting comprehensive quality standards in schools.
- Providing a rich and effective school environment with educational and learning resources that motivate students' self-learning.
-Training educational leaders in schools who work collaboratively with the work team to achieve quality and authenticity in the school.
- Providing a rich and effective school environment with educational and learning resources that stimulate students' self-learning.
Keywords: the concept of quality, the concept of quality in education, the concept of originality, concept of standards.

مقدمة:-

إن ما نواكبه في العصر الحالي من انفجار معرفي وتدفق سريع للمعلومات وما نشهده من تطورات وتغيرات اجتماعية واقتصادية وتربوية في ظل هذه الثورة التكنولوجية، أصبح هناك حاجة ملحة للاهتمام بالمؤسسات التربوية والتعليمية وتطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي فيها.

إن من أهم مبررات تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي هو ارتباطها بالإنتاجية والشمولية في كافة المجالات، كما أن نجاح تطبيق نظام الجودة في عدد من المؤسسات التعليمية دفع العديد من الباحثين إلى دراسة واقع تطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي.

ومن هنا يتمحور الاهتمام نحو المدرسة كونها وحدة للتحسين والتطوير التربوي سعياً للوصول إلى جودة المخرجات التربوية وتطبيق معايير الجودة في التدريس، حيث يعتبر التدريس عنصراً أساسياً من عناصر المنهج المدرسي ومكونات بناءه وأداة لتنفيذه وبهذا يعتبر من الضرورة توفير شروط الجودة ومعاييرها ومواصفاتها في التدريس.

يترتب على ما سبق تساؤل يقول: إذا كان التدريس هو أداتنا لتنفيذ المنهج، والعمليات التي تشكل جل الموقف التعليمي وتجريه وتجعلهم موقف تفاعل واحتكاك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومعايشة وممارسة وتوجيه وتيسير، إذن فمن الذي ينفذ التدريس ويقوم به ويفعله؟ نعتقد أن إجابة هذا السؤال أمر بديهي نقول: المعلم. من هنا نقول بداهة أن حديثنا عن التدريس هو حديث في ذات الوقت عن المعلم، حيث نقول إن المعلم هو التدريس، فالمعلم دون معرفة وممارسة لمداخل التدريس وطرقه وأساليبه وفنياته واستراتيجياته يصبح شخصاً متعلماً وليس معلماً، فإذا اكتسب هذا الشخص التدريس بكل مكوناته ومقوماته أصبح معلماً، من هنا فالفصل بين التدريس كمعرفة والتدريس كعمليات متمثلة في المعلم فصل غير منطقي وغير مقبول، ومن ثم فالحديث عن معايير جودة التدريس ليس إلا حديثاً عن جودة الأداء التدريسي (الناقة، 2009).

وبهذا نرى أن جودة وأصالة التدريس تتطلب معلماً مؤهلاً أكاديمياً يتقن مهارة التدريس بشكل مهني ومميز ويستخدم استراتيجيات تدريس تدعم مهارات التفكير والابداع والتخيل لدى الطلبة. ولأن معايير الجودة ينبغي أن تتصف بالأصالة والمعاصرة إذن ينبغي أن نتحدث عن مفهوم الأصالة والمعاصرة حتى يمكن أن يكون هذا المفهوم هو الإطار المرجعي لمعايير الجودة.

إن الأصالة والمعاصرة التي نقصدها في هذا السياق تعني الشروط والمواصفات والمعايير التي تجعل التدريس عملاً متميزاً له مقوماته المستمدة من ثقافة المجتمع الذي يتم فيه والتقاء هذه المواصفات والمعايير مع ما يطرحه العصر الحديث، فإذا تحدثنا عن معايير التدريس في ضوء هذا المعنى إنما نتحدث عن معايير تجمع

بين الأصالة والمعاصرة، أي تتصف بجذورها الضاربة في الثقافة وتم انتقاؤها في ضوء بقائها الحاضر ومعاصرتها للحياة الآنية، أي أن هذا المنتقى هو الأصيل الباقي، وفي سياق التعليم والتعلم أي التدريس نردد المقولة المشهورة "إن ما يتعلمه الإنسان هو ذلك الشيء الذي يبقى بعد أن ينسى ما تعلمه"، وهل يبقى سوى الأصيل الراسخ الذي يجده الإنسان عندما يحتاجه السياق فلا يبحث عنه لأنه أصيل جاهز مستعد مناسب لائق معاصر (الناقة، ٢٠٠٩).

وبالرجوع إلى أهمية طرائق التدريس ودرجة جودتها في كفاءة مخرجات التعلم لدى الطلبة (معرفية ومهارية ووجدانية واجتماعية) ، سوف يتم النظر خلال هذا البحث إلى معايير الجودة والأصالة في طرائق التدريس.

مشكلة البحث:

نظراً لما نعيشه في عصرنا الحالي من انفجار معرفي وتدفق سريع للمعلومات، أصبح هناك حاجة ملحة للاهتمام بالمؤسسات التربوية والتعليمية وتطبيق معايير الجودة والأصالة في طرائق التدريس. وانطلاقاً من دور الباحثة كمديرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمدرسة ثانوية اهتمت بدراسة مفهوم جودة المدرسة الفاعلة وطرحت مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيسي: ما معايير الجودة للمدرسة الفاعلة؟ وتفرع عنه التساؤلات التالية:-

ماذا تعني بمفاهيم الجودة ، الجودة المدرسية والمدرسة الفاعلة؟

ما متطلبات الجودة الشاملة في المدارس؟

ما مراحل تطبيق مبدأ إدارة الجودة الشاملة في المدارس؟

ماذا نعني بالجودة في التدريس ومعاييرها؟

أهمية البحث:

تتلخص أهمية هذا البحث بالآتي:

- التعرف على معايير الجودة الشاملة في المدارس.
- الوصول إلى قادة تربويين في المدارس يعملون بصورة تشاركية مع فريق العمل لتحقيق الجودة والأصالة في المدرسة.
- نشر مفهوم جودة بيئة المدرسة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

-التعرف على مفهوم الجودة والجودة المدرسية والجودة الفاعلة.

-التعرف على أهم متطلبات الجودة الشاملة في المدارس ومراحل تطبيقها.

-التوصل إلى معايير الجودة للمدرسة الفاعلة.

منهج البحث:

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة منهج البحث الوصفي التحليلي المكتبي باعتباره المنهج المناسب لتحقيق هدفه حيث اعتمدت الدراسة على مجموعة من الدراسات والادبيات التي تناولت مواضيع البحث.

مفاهيم البحث:

(١) مفهوم الجودة:

الجودة في اللغة: -إذا عدنا للسان العرب وتتبعنا مادة (ج ا د) نجد أن " الجَيِّد نقيض الرديء، وجاد الشيءُ جُودة وجَوْدة أَي صار جيِّداً، وقد جاد جَوْدة وأَجاد أَتى بالجَيِّد من القول أَو الفعل، ويقال أَجاد فلان في عمله وأَجْوَد وجاد عمله (ابن منظور، ١٩٩٠).

أشار المعجم الوسيط أن " الجودة" تعنى كون الشيء جيداً، وفعلها "جاد"، ويؤكد هذا التعريف اللغوي على الجوهر والمظهر في آن واحد، كما يؤكد على الفعل السابق لإظهار الشيء بالصورة الجيدة، حيث يحسن العمل في الشيء فيتمتع بهذه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصفة، وبهذا يظهر التعريف جانبين من جوانب الجودة: جودة العمليات، وجودة النواتج المترتبة (صادق، 2014).

وقد تعددت التعريفات للجودة ومنها أن الجودة تركز على رضا العميل وتلبية حاجاته، التحسين المستمر وزيادة الإنتاجية مع خفض التكاليف. وترى الباحثة أن الجودة هي الوصول إلى الكمال في المنتج، والجودة أو النوعية هي مقياس للتميز أو حالة الخلو من العيوب والنواقص عن طريق الالتزام بمعايير قابلة للقياس وقابلة للتحقق، وذلك لتحقيق رغبات المستفيدين بما يتناسب مع قدراتهم المختلفة (الصوري، 2021).

وقد ورد في جودة (2008) تعريف إدارة الجودة الشاملة على أساس الكلمات التي يتكون فيها المصطلح كما يلي:

إدارة: تخطيط وتنظيم وتوجيه ومراقبة كافة النشاطات المتعلقة بتطبيق الجودة، كما يضمن ذلك دعم نشاطات الجودة وتوفير الموارد اللازمة.

الجودة: تلبية متطلبات العميل وتوقعاته.

الشاملة: تتطلب مشاركة واندماج كافة موظفي المنظمة، وبالتالي ينبغي إجراء لتنسيق الفعال بين الموظفين لحل مشاكل الجودة ولإجراء التحسينات المستمرة.

(٢) **مفهوم الجودة في التعليم**:

إن المتتبع لتاريخ ظهور مفهوم الجودة الشاملة في التعليم يرى أنه يرجع إلى العام ١٩٩٠ التي فيها استطاع هذا الاتجاه الإداري تحقيق أهدافها بنجاح لأنها مؤسسات اجتماعية مركبة شهدت منعطفات غير مسبوقة من التغيير في مجال تدعيم القدرات العلمية المتاحة والإفادة من التطورات العلمية الحاصلة في العالم كتطور المعلومات والاتصالات ذات الأثر المباشر على التعليم (الحمزاوي، 2021).

وقد ظهرت العديد من المفاهيم للجودة في التعليم فقد عرفها ظاهر(٢٠٢٠) بأنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية بهدف التحسين المستمر لعمليات التعلم والتعليم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي بما يتضمن تحقيق معايير الجودة.

إن مفهوم الجودة من منظور العملية التعليمية، يعني قدرة المؤسسة التعليمية على تقديم خدمة بمستوى عال من الأداء المتميز، الذي تستطيع من خلاله الوفاء باحتياجات ورغبات مستهلكيها (الطلبة أولياء الأمور، أصحاب العمل، المجتمع)، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، وبما يحقق الرضا والسعادة لديهم، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً لتقييم المخرجات، والتحقق من صفة التميز فيها (خشمون، وآخرون، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويمكن تعريف الجودة في التعليم على أنها: تلك العملية التي تهدف إلى الارتقاء بالعملية التعليمية وتحقيق نقلة نوعية من خلال تطبيق حزمة من الإجراءات والأنظمة التعليمية وتوثيق للبرامج التعليمية المختلفة، وجدير بالذكر أن هذا الارتقاء في العملية التعليمية يتكون من خلال رفع المستويات المختلفة لدى الطلاب، سواء كانت هذه المستويات على الصعيد الجسمي أو النفسي أو حتى الاجتماعي والعقلي ما يؤدي إلى تحسين المستويات التعليمية لهؤلاء الطلاب وقدرتهم على القيام بالعمليات التعليمية المختلفة، ولا تقتصر جودة التعليم على الطلاب فقط، بل تشمل أيضاً نواحي مختلفة كالمُعلم والمنهج الدراسي والمجتمع المدرسي والبيئة المحيطة (الصوري، ٢٠٢١).

بينما أشار ظاهر(٢٠٢٠) إلى مفهوم الجودة في التعليم بأنها تمثل جميع الإجراءات المقصودة والمضبوطة بدقة عالية لكافة المراحل وعناصر العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً بنسبة عالية لتحقيق الجودة العالية لمخرجات العملية التعليمية.

بينما عرفت الباحثة الجودة في التعليم بأنها ذلك النظام الذي يتمثل بتفعيل مدخلات العملية التعليمية وأهمها المعلم والطالب والمنهاج والمجتمع المدرسي والبيئة المحيطة من خلال تطبيق الإجراءات والأنظمة والبرامج التعليمية بهدف تحقيق الغايات المنشودة ونقلة نوعية من المخرجات التعليمية.

(٣) **مفهوم الأصالة: -**

لقد عرف العصيمي (2019) الأصالة بأنها القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل وهي مرتبطة بإنتاج غير مألوف وبعيد المدى وتعتمد على قيمة الأفكار الإبداعية وجديتها وتوعيتها وليس كميتها.

وتم تعريف مهارة الأصالة (Originality) على أنها إحدى مهارات التفكير الإبداعي التي تستخدم من أجل التفكير بطرق واستجابات غير عادية أو فريدة من نوعها، وقد تعتبر في التدريس المهارة التي يستخدمها المعلم في طريقة تدريسه للطلبة (محسن وسعادة، 2010).

بينما أشار الحميري (2018) إلى أن الأصالة يمكن أن تكون صفة تطلق على أي عمل يبرز فيه نوع من أنواع الإبداع ولها معنيين، أحدهما زمني والآخر منهجي أو كلاهما معاً ويميز بين هذين المعنيين على أساس أن الأصيل يتجاوز مفهوم الزمن، بينما نجد أن كوكبة أخرى من المفكرين تعمد إلى ربط هذا المفهوم بالماضي وبالتراث.

وقد أشار إلى الخطوط العامة لمفهوم الأصالة ومنها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: إن الأصالة تحوي صفة الابداع، وإن كان الإبداع يختلف بين أمة وأخرى، مما يعني أن الأصالة مرتبطة خصوصياً بالثقافة إذ تستمد قيمها الداخلية من القيم التي تفرزها الثقافة الواحدة.

ثانياً: إن الأصالة تحوي ضمن تركيبها الداخلي (حركية)، بمعنى قابلية التطور والتجديد.

ثالثاً: ضرورة التعبير عن الواقع الذي انبثقت عنه الأصالة، إذ لا يكون الأصيل كذلك في بيئة غريبة عن قيمه الداخلية التي منها يستمد أصالته.

(٤) مفهوم المعايير: -

"المعيار في اللغة هو ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، والمعيار من المكاييل، فالمعيار ما عايرت به المكاييل، كما يعرف المعيار لغوياً بأنه نموذج متحقق أو تصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، والمعايير Standards هي نمط أو حكم يستخدم كأساس للمقارنة الكمية والكيفية، وهكذا فإن القواميس العربية والأجنبية تكاد تتفق على أن المعايير هي النموذج الذي يحتذى به لقياس درجة كفاءة شيء ما" (رسمي وزملاءه، 2019).

وبحسب ما ورد في أبو عبده (2011) عن الغنام فإن معايير الجودة الشاملة في التعليم تمثل مجموعة من المواصفات المطلوبة لتحقيق الجودة الشاملة وتشمل التخطيط الاستراتيجي، والمراقبة المستمرة وإدارة الموارد البشرية، والعلاقات الإنسانية في المدرسة واتخاذ القرار، والعلاقة بين جميع أطراف العملية التربوية.

وفي تعريف آخر للمعايير المدرسية بأنها "مؤشرات رمزية تصاغ في مواصفات، تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوافر لدى المدرسة ذات المعايير، التي نسعى إلى تحقيقها، وهي نماذج وأدوات للقياس، يتم الاتفاق عليها (محلياً وعالمياً) وضبطها وتحديدها للوصول إلى رؤية واضحة لمدخلات النظام التعليمي ومخرجاته، وبها تتحقق الغايات والمرامي المنشودة والوصول للجودة الشاملة"(خليفة، 2013).

بينما عرفت أبو رعيان (٢٠٢١) المعايير بحسب ما ورد في الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد بأنها "الأسس التي تضعها اللجان المتخصصة بمشاركة جميع الجهات المعنية والمستفيدين من الخدمة التعليمية استرشاداً بالمعايير الدولية مع المحافظة على الذاتية الثقافية للأمة، وتمثل الحد الأدنى لمستوى عناصر جودة المؤسسات أو البرامج التعليمية.

وأما الباحثة ارتأت أن مفهوم المعيار في العملية التعليمية يتطلب جهود من قبل جميع المعلمين والإدارة لرفع مستوى الطالب بحسب متطلبات المجتمع ومواكبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحديات والتطورات العلمية والتكنولوجية ويمثل لمعيار مجموعة المواصفات والشروط والمقاييس التي يجب أن تتوافر في نظام التعليم ومكوناته المختلفة بهدف الحصول على مخرجات ذات كفاءة وتميز وجودة.

ثانياً: مبادئ إدارة الجودة الشاملة: -

وقد أشار حسين(2006) إلى مجموعة من المبادئ اللازمة لتطبيق الجودة الشاملة داخل المدرسة ومنها:

- الالتزام من قبل الإدارة العليا بمبادئ الجودة الشاملة، وترسيخ هذا المفهوم ودعمه، ومقاومة التغيير الذي يمكن أن يحدث من قبل العاملين، وتتولى الإدارة العليا التخطيط للجودة كعملية استراتيجية تتطلب وضع الأهداف والسياسات والإجراءات والقواعد اللازمة لتبني هذا المفهوم.
- التركيز على العميل ويقصد بالعميل هنا العميل الداخلي (الطالب – المعلم)، والعميل الخارجي (المجتمع وأولياء الأمور)، وتهدف الجودة الشاملة إلى التركيز على الطالب باعتباره محور النظام، ولذا يجب دراسة توقعاته للخدمة التعليمية المقدمة، ومحاولة تحقيق مثل هذه التوقعات أو تجاوزها، وإشباع حاجاته، واعتبار ذلك مقياس جودة المدرسة وتسعى المدرسة الفعالة إلى تنمية مهارات ومعارف واتجاهات الطالب، والتي تمثل في مجملها العناصر الأساسية لجودة الطالب ومن ثم فإن تحقيق رغبات الطالب يعد المهمة الرئيسية للمدرسة التي سوف يترتب عليها تحقيق كافة الأغراض التي تسعى لتحقيقها.
- التحسين المستمر ويستند على اعتقاد أنه من الضروري السعي إلى تحقيق مستوى عالي من الأداء في ضوء بعض المعايير الخاصة بكل جزء في المدرسة، وتتطلب هذه العملية خلق بيئة مدرسية آمنة تتيح للعاملين المشاركة في تحسين الأداء، وجودة العمل، ومما يساعد على ذلك رغبة المدرسة في تحقيق تحسين جوهري في كل العمليات والخدمة التعليمية عن طريق إيجاد ثقافة للجودة، وتتوقف جودة المنتج والخدمة التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تقديمها على كفاءة العمليات التي تتم داخلها.
- التركيز على العمليات حيث تسعى الجودة الشاملة إلى تحسين كافة العمليات داخل المدرسة لما لها من أثر واضح على جودة المدخلات بما تتضمنه من أنشطة وعمليات في المستويات المختلفة، وفي جميع المجالات داخل المدرسة، ويتطلب ذلك الاهتمام بدراسة وإدارة تحسين كافة العمليات الإدارية والاستراتيجية والتنظيمية، فإن التنفيذ الناجح لأية عملية يحتاج إلى فهم ما الذي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يحدده أداء العملية ومخرجاتها ونتائجها، وإيجاد حلول مستمرة للمشكلات التي تعترض سبل تحسين نوعي المنتج التعليمي.

- التدريب المستمر إذ تؤكد الجودة الشاملة على أهمية كل من التدريب والاختيار والدافعية في تحسين العمل داخل المدرسة، بهدف ضمان تحسين ملموس في أداء الأفراد العاملين وتنمية مهاراتهم داخل المدرسة.
- الأخذ بمفاهيم العمل الجماعي فالجودة الشاملة تتطلب وجود رؤية واحدة مشتركة تمثل توجهاً موحداً للمدرسة يتجنب التكرار والتناقض، ويكون هناك تحديداً دقيقاً للمسئوليات والمهام المناطة إلى كل فرد في المدرسة، بجانب توافر السلطات والصلاحيات المناسبة، ولذا فإن فعالية الأداء تزداد عن طريق العمل بروح الفريق.
- إتباع المنهج العلمي حيث تعتمد الجودة على اتخاذ القرارات استناداً على الحقائق، وتبني المفهوم لحل المشكلات من خلال فرص التحسين، ويشترك في التنفيذ جميع العاملين من خلال الفهم الكامل للعمل ومشكلاته، وكافة المعلومات التي تتخذ على أساسها القرارات.
- الاشراف الجيد فقد تساعد عملية التقييم الناجحة للجودة الشاملة في تفعيل نمط الإشراف داخل المدرسة بهدف ضمان مدى تطبيق مبادئها في كل وحدات المدرسة، ولمدير المدرسة دوراً هاماً في هذه العملية حيث يكون مشرفاً تربوياً مقيماً، والاعتماد عليه في تحسين الأداء داخل المدرسة بحكم وجوده الدائم مع المعلمين والاداريين.
- مشاركة العاملون لان الجودة الشاملة تستند على استثمار خبرات القوى العاملة بطريقة فعالة من خلال العمل الجماعي، والمشاركة في عملية صنع القرارات، ويتطلب ذلك إيجاد البيئة التنظيمية المناسبة، وتحسين مهاراتهم وقدراتهم من خلال التدريب، وتمكين مثل هؤلاء الأفراد وتفويض السلطة إليهم للمشاركة في العمل الإداري داخل المدرسة، والمشاركة في عملية صنع القرارات محاولين إيجاد الحلول.
- التغذية الراجعة المستمرة وتتم عن طريق رصد نتائج عملية التحسين بصفة مستمرة، وتقييم برامج التدريب والتنمية المهنية المستدامة، والخاصة بجميع أنشطة المدرسة، ومقارنتها بالبيانات، وذلك باستخدام أدوات التحليل المناسبة، وتحديد الانحرافات، ونقاط القوى والضعف، ثم اتخاذ القرارات التصحيحية اللازمة بما يضمن الاستمرار في عملية التحسين، والعمل على دعمها والدفع الدائم لكفاءتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الوقاية من الأخطاء قبل وقوعها ويقصد به تصحيح مسار العمل من أول مرة، حتى يتم منع حدوث الأخطاء، واستخدام معايير للقياس، بحيث يمكن قياس جودة المنتج أو الخدمة التعليمية المقدمة داخل المدرسة، ويحقق هذا المبدأ منع حدوث بعض المشكلات مثل (التقليل من إهدار المال والوقت) ، وتحفيز الأفراد العاملين وتزويد اهتماماتهم بالجودة كأسلوب في العمل، وتحقيق رغبات كافة المستفيدين من العملية التعليمية.

كما وقد ورد في الصوري(2021) عن الحريري إن نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يتضمن العديد من المبادئ الواجب التقيد والالتزام بها لتحقيق النجاح في تطبيقها وأهمها:

- التخطيط الاستراتيجي طويل الأمد لإحداث التغيير والتطوير المستمرين في الأنشطة .
- تقديم السياسات المتكاملة لتحقيق الجودة وتقديم كل الخدمات المتميزة القائمة على الأداء السليم بعيداً عن الخطأ.
- جمع البيانات الدقيقة اللازمة لاتخاذ القرارات.
- تشجيع عمل الفريق القائم على الثقة المتبادلة والاحترام.
- إشراك جميع الأفراد داخل المنظمة في صنع القرار.
- الدعم الكامل من قيادات المؤسسات التعليمية لقيم وثقافة وآليات الجودة الشاملة.
- تحقيق رضا العميل وذلك عن طريق إيصال التغذية الراجعة له باستمرار وتلبية حاجاته وتوقعاته الحالية والمستقبلية مع الاهتمام بالجوانب الإجرائية والإنسانية.
- الاهتمام بالتدريب الدائم للعاملين وذلك من أجل استمرار التطوير.
- تحقيق التكامل والترابط بين قطاعات المنظمة وإدارتها المختلفة.
- تحديد المهمات لكل الأفراد داخل المنظمة.
- التحسين المستمر للعمليات والجودة ويقصد بذلك التحسين الإضافي والتحسين المعرفي الإبداعي.
- تطبيق نظام الحوافز الذي تراعى فيه العدالة التنظيمية.
- تحقيق الاستفادة الفعلية من إمكانيات العاملين وذلك بتفعيل دورهم بطريقة تشعرهم بأهميتهم، وإشراكهم مشاركة جوهرية وتفويض الصلاحية لهم، وذلك للاستفادة من جميع العقول، والتخلص من أسلوب التسلط والتخويف وتحويله على أسلوب التفويض والتمكين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد أشار الترتوري وجويحان(2006) إلى مبادئ إدارة الجودة الشاملة بأنها تقوم على مجموعة من المبادئ الإدارية التي تركز على تحسين الجودة، وعندما تقوم المؤسسة بتطبيق هذه المبادئ فإنها ستنجح حتماً في تحقيق مستوى متميز من الجودة ومنها:

١- التفهم الكامل والالتزام وروح المشاركة من قبل الإدارة العليا بجعل الجودة في المقام الأول من اهتماماتها.
٢- الاستمرارية في العمل من أجل تحسين العمليات التي تؤدي إلى تحسين الجودة.
٣- التنسيق والتعاون بين الإدارات والأقسام في المؤسسة مع التأكيد على استخدام فرق العمل.
٤- بناء ودعم ثقافة في المؤسسة تهدف إلى التحسين المستمر وخلق علاقات عمل بين أفرادها وضرورة التمييز بين الجهود الفردية والجماعية.

ورأت الباحثة أن مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة تتركز بما يلي:

- التركيز على الطالب محوراً للعملية التعليمية والتعلمية.
- استغلال الموارد المتاحة بكفاءة.
- القيادة الرشيدة والتخطيط الاستراتيجي والإدارة التشاركية.
- تفعيل سياسات التفويض والموضوعية والشفافية والعدالة في العمل الإداري.
- تفعيل اللجان المدرسية وتوزيع المهام والمسؤوليات وتحديد أدوار الأفراد بحسب المسميات الوظيفية.
- تأكيد دور المدير كمشرف مقيم ومتابع مستمر للأداء داخل المدرسة.
- الابداع والابتكار بالأنماط الإدارية والتركيز على الإدارة بالأهداف وما تسعى إليه من أعمال مشتركة.
- إدارة العمليات الإدارية بحكمة ومنها التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم لتحقيق الأهداف والسياسات المعلن عنها.
- متابعة مستمرة وتقييم للأداء والوقوف على الصعوبات وحل المشكلات والتغذية الراجعة المستمرة سعياً نحو جودة وتميز المخرجات التعلمية.
- دعم التطور المهني للموظفين والمعلمين وتعزيز دورهم كقادة للمستقبل كلٌ حسب تخصصه وطبيعة عمله.

ثالثاً: أهداف الجودة الشاملة: -

من أهداف الجودة الشاملة في التعليم وبحسب ما ورد في مسلم (2018): -

١- انجاز العمل بطريقة صحيحة من أول مرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- المتابعة الفاعلة لأداء جميع العاملين في المؤسسات التربوية وتقديم التدريب المناسب في الوقت المناسب.
٣- التركيز على العمل التعاوني الجماعي.
٤- التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلبة.
٥- التركيز على مكونات النظام التعليمي (المدخلات/العمليات/المخرجات).
٦- حسن الاتصال والتواصل التربوي مع الجهات الحكومية والخاصة.
٧- رفع درجة الثقة لدى العاملين في أنفسهم وفي المؤسسة التي يعملون بها وفي مستوى الجودة التي حققتها والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائماً في الطليعة.

وقد أكد (جودة 2008) على أهمية الجودة الشاملة بما يلي:
١- تحسين الوضع التنافسي للمنظمة في السوق ورفع معدلات الربحية.
٢- تعزيز العلاقات مع الموردين.
٣- رفع درجة رضا العملاء.
٤- تحسين جودة المنتجات المصنعة أو الخدمات المقدمة.
٥- انخفاض تكلفة العمل نتيجة عدم وجود أخطاء.
٦- حفز العامل وشعوره بتحقيق الذات من خلال مشاركته في وضع الأهداف واتخاذ القرارات.

وتلخص الباحثة أهداف الجودة الشاملة بأنها نظام عمل متكامل يهدف لخلق بيئة داعمة للتطوير المهني وإنجاز الأعمال بالطريقة الصحيحة وزيادة الإنتاجية وتقديم الخدمات المميزة مع التعرف على المشكلات في مجال العمل وحلها بالطرق المناسبة، كما وتهدف إلى تعزيز الإيجابيات في العمل وتلافي السلبيات باتباع الإجراءات والأنشطة بطريقة عمل منظمة والاعتماد على حسن الاتصال والعلاقة المهنية المميزة بين طاقم العمل ودعم ذلك باستمرار.

رابعاً: متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: -

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يحتاج إلى توفير عدد من المتطلبات الأساسية التي تعتبر نقطة البدء في تطبيق الجودة ويمكن تلخيصها بحسب ما جاء الصوري (2021) بما يلي: -

- التمهيد للجودة، القيادة، الرغبة الحقيقة في إدخال الجودة في المؤسسات التعليمية.
- تأييد الجهات العليا وتوفير الدعم المالي والمعنوي وتهيئة مناخ العمل ونشر ثقافة الجودة داخل المؤسسة تحديد الأهداف التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وجود قاعدة عريضة من البيانات والمعلومات وقياس الأداء للإنتاجية والجودة.
- الإدارة الفعالة للموارد البشرية وحسن اختيار القيادات التربوية بالمؤسسات التعليمية والتعرف إلى احتياجات التلاميذ ورغباتهم لتزويدهم بتعليم يناسب قدراتهم.

كما وأشار حسين(2006) إلى أهم إرشادات تطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة في استراتيجية تنطوي على خمسة مراحل يتم تطبيقها بصورة متتابعة وهي:

- المرحلة الأولى: تتطلب تلك المرحلة التزام المدير بالقيام بالدور القيادي لعملية تطبيق الجودة الشاملة وتعميمها على كل الفعاليات داخل المدرسة.
- المرحلة الثانية: تتمثل تلك المرحلة في إعداد وتجهيز المجال لتطبيق أسلوب إدارة الجودة الشاملة، وذلك لتطوير الثقافة المدرسية، وذلك لتحديد نقاط القوة والضعف في الأسلوب الحالي لتغييرها أو تطويرها.
- المرحلة الثالثة: وهي مرحلة انطلاق وبدء فعاليات عملية التطبيق.
- المرحلة الرابعة: وتشتمل على تحقيق التكامل بين مختلف إجراءات عملية التطبيق، وتوسيع دائرة تلك العملية لتشمل العديد من الآليات والأساليب التي تساعد في تحقيق الهدف المنشود.
- المرحلة الخامسة: وتهتم بعمليات التقييم الذاتي وإعادة تصميم برامج إدارة الجودة الشاملة.

وقد لخصت الباحثة متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال القيادة الرشيدة التي تعزز وتدعم الموظفين، مع أهمية الالتزام من قبل كل موظف بالمهام والمسؤوليات الملقاة عليه والعمل كفريق واحد لإنجاح وإنجاز المهام والتركيز على الخدمات المقدمة بحسب رغبة الفئة المستفيدة مع الحفاظ على نظام اتصال وتواصل مفتوح بين الرئيس والمرؤوس يدعم العمل ويطوره.

تطبيق مراحل إدارة الجودة الشاملة: -

إن لتطبيق مراحل إدارة الجودة الشاملة أهمية وضرورة لمدى فاعليتها في تطور المؤسسات والإدارات التي تتبنى هذا النوع من الإدارة. وبحسب ما ورد في المشهداني(2019) فإن إدارة الجودة الشاملة تتكون من خمس مراحل وقد أدرج تطبيق كل مرحلة كما يلي:

- المرحلة الأولى: مرحلة الاعداد (المرحلة الصفرية):

وقد سميت بالمرحلة الصفرية، لأنها تسبق بالفعل مرحلة البناء وتضم المديرون التنفيذيين الرئيسين بالمنظمة وفي تلك المرحلة نجد أولئك المديرين يقومون بإعداد صياغة لرؤية المنظمة ثم وضع أهداف المنظمة، وإعداد السياسة التي تدعم بشكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مباشر الخطة الاستراتيجية بالمنظمة مباشرة، وتنتهي المرحلة الصفرية بالالتزام بتخصيص الموارد الضرورية لتخطيط تطبيق إدارة الجودة الشاملة ويتخلل هذه المرحلة الخطوات التالية:

١- القرار بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
٢- تدريب كبار المديرين على أيدي خبراء محترفين.
٣- تحديد رسالة المنظمة وتوضيحها ووضع الخطة الاستراتيجية.
٤- وضع خطة فعالة للاتصال مع تبني الآليات اللازمة لتنفيذ ذلك.
٥- تحسين عملية اتخاذ القرار بالاستمرار.
٦- الخطاب الافتتاحي.

- المرحلة الثانية: مرحلة التخطيط: وفيها يتم استخدام المعلومات التي تم جمعها من خلال مرحلة الإعداد في عملية التخطيط لمنهجية التنفيذ وفي هذه المرحلة نبدأ بإرساء حجر الأساس لعملية التغيير داخل المنظمة، إذ يقوم الأفراد الذين يشكلون مجلس الجودة أو قسم الجودة بالمنظمة باستخدام البيانات التي تم تطويرها خلال مرحلة الإعداد لتبدأ مرحلة التخطيط الدقيق. وهنا يتم مشاركة الطلاب في التخطيط داخل مؤسسات التعليم، وهو ما مكن المؤسسات التعليمية من استكشاف أفكار وتجارب جديدة، ومشاركة الطلاب يحقق فوائد لكل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب، ويتم في هذه المرحلة إعداد وتصميم الخطة اللازمة لتنفيذ نظام إدارة الجودة الشاملة وكذلك توفير الموارد المالية والبشرية اللازمة لذلك.
- المرحلة الثالثة: التقويم والتقدير: تتضمن تبادل المعلومات اللازمة لدعم مراحل الإعداد والتخطيط والتنفيذ وتشمل أعمال المسح الميداني والتقويم والاستبانات وإجراء المقابلات الشخصية على مستوى المنظمة وعلى جميع المستويات التقويم الذاتي. ومن خلالها يتم معرفة المنافع التي يمكن أن نحققها من وراء تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيق النظام بفعالية داخل المؤسسة وأهم العقبات التي يمكن أن تعوق من تطبيق النظام.
- المرحلة الرابعة: التطبيق: ضمن هذه المرحلة تبدأ عملية تدريب جادة مبرمجة للمديرين والعاملين في فرق عمل وبدعم وإسناد من قبل المجلس الاستشاري للجودة وتنمية المهارات ويشمل التدريب إكساب العاملين مهارات في كيفية جمع المعلومات وعرض النتائج وأساليب حل المشكلات.
- المرحلة الخامسة: تبادل الخبرات ونشرها: يتم في هذه المرحلة استثمار الخبرات والنجاحات التي يتم تحقيقها من تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتوصية بتبادل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخبرات ونشرها لحظة الحصول على المعلومات بوساطة المنظمة الأم المطبقة لإدارة الجودة الشاملة.

وقد لخصت الباحثة مراحل التطبيق بما يلي:

المرحلة الأولى والتي فيها تتبنى المؤسسة قرار تطبيق الجودة الشاملة وتباشر في وضع الأهداف والسياسات ومن ثم التدرج للمرحلة الثانية، مرحلة التخطيط والتي من خلالها يقوم المجلس الاستشاري للجودة بدراسة الأهداف والسياسات الموضوعة والمباشرة ببناء خطة للتطبيق، وما يلزم من تجهيزات وإعدادات للموارد وبرامج التدريب. وفي مرحلة التقويم الثالثة يتم دراسة جوانب القوة والضعف قبل تطبيق الجودة الشاملة يليها مرحلة التنفيذ الرابعة والتي من خلالها يتم اختيار فريق العمل لمتابعة إجراءات التنفيذ وتدريب الأفراد وضبط المدخلات والعمليات لضمان جودة المخرجات وفي المرحلة النهائية، الخامسة، مرحلة النشر وتبادل الخبرات، يتم استثمار الإنجازات والنجاحات التي تم تحقيقها وتعريف جميع الأقسام في المؤسسة للمشاركة في عملية التحسين والتميز.

خامساً: معيقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة: -

إن مفهوم الجودة الشاملة وتطبيقه ليس بالأمر السهل حيث أن هناك مجموعة من الصعوبات والمعيقات عند التطبيق والعمل لهذه الفلسفة وبحسب ما جاء في الربيعي وأحمد (2013) فإن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

١- جعل تطبيق الجودة الشاملة علاجاً شافياً لجميع مشاكل المنظمة.

٢- عجز الإدارة العليا عن التزامها بإدارة الجودة الشاملة.

٣- عجز الإدارة الوسطى عن تفهم الأدوار الجديدة لنمط قيادة الجودة الشاملة.

٤- التركيز العالي على الفعاليات الداخلية للجودة والاهتمام بها لأنها مهمة في الأداء الرئيس للجودة وإعفائها من حاجات الزبائن الخارجيين ورغباتهم.

٥- تشكيل فرق عمل كثيرة وعدم توفير الموارد والإدارة المطلوبة بما يكفل نجاحها.

٦- تبني برامج ممتازة للجودة دون إجراء تعديلات عليها بما ينسجم مع خصائص المنظمة.

٧- ضعف الربط بين أهداف الجودة والعوائد المالية.

وقد وضح الحمزاوي (2021) بأن تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في تحسين المنظومة التعليمية يواجه مجموعة من المعوقات ومنها:

١- عدم قناعة الإدارات بفلسفة الجودة الشاملة وقلة تبنيهم لها لضعف القناعة بجدوى التغيير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- قلة التخصيصات الكافية لتطبيق برنامج الجودة الشاملة.
٣- معايير قياس الجودة الشاملة غير واضحة ومتجددة لقياس مدى التقدم والانجاز.
٤- ضعف مستوى الكوادر المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة.
٥- الالتزام بالجوانب النظرية فقط دون التطبيق الفعلي لفلسفة الجودة الشاملة.
٦- قلة مرونة المناهج التعليمية وعناصرها واتباع أسلوب الالقاء والتلقين في التدريس.
٧- قلة تنوع مصادر المعرفة في التعليم الثانوي.
٨- الالتزام الدقيق بالمقرر الدراسي فقط.
٩- ضبابية بعض مصطلحات الجودة الشاملة في التعليم.
١٠- قلة توفر اللوجستيات التعليمية كالحواسب، والمختبرات، الوسائل التعليمية المتطورة.
١١- قلة الاهتمام بالميول والاتجاهات للطلبة هذا ما يتعارض مع الدافعية في التعليم.

وبعد اطلاع الباحثة على معيقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية فقد لخصتها بما يلي:

- اعتماد المركزية في اتخاذ القرارات وعدم تقبل طاقم العمل مما يؤثر سلباً على تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تبني أساليب وطرق غير مناسبة أو برامج للعمل دون إجراء تعديل عليها لتتلاءم مع أهداف المؤسسة.
- التركيز على الأهداف قصيرة المدى وعدم ربطها بالأهداف والسياسات العامة المراد تحقيقها.
- تغيير مستمر في الإدارات أو الموظفين.
- عدم التفهم والاهتمام لاحتياجات وميول المستفيد ومتلقي الخدمة.

سادساً: الجودة في التدريس: -

إن جودة التدريس وأصالته لا تتحقق إلا بتوفر الجودة لدى المعلم والذي بدوره ينتج متعلماً مستوفياً للجودة، والاداة لذلك فهي المنهج التعليمي والوسائل المستخدمة في التدريس. وعليه فإننا إذا أردنا جودة المنتج والمقصود به هنا المتعلم لا بد لنا من التحدث عن جودة العمليات والتي يشار إليها هنا بجودة التدريس وضرورة الاهتمام بجودة منفذ العمليات وهو المعلم.

ومن خلال الجزء التالي من البحث سوف تتطرق الباحثة للتحدث مفهوم التدريس ومن ثم عن معايير جودة التدريس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ) **مفهوم التدريس: -**

إن التدريس مهنة سامية ووظيفة رئيسية في المؤسسات التعليمية المختلفة وبالخصوص المدارس وللتدريس أهمية كبرى في نشر المعرفة وتطوير المهارات وتنمية الابداعات لدى الطلبة وتبادل الخبرات ونقل الثقافة والحضارة عبر الأجيال.

ويعرف التدريس في اللغة، بأنه: مصدر الفعل درس ومعناه التعليم، درَس تدريسا الكتاب أو الدرس جعل يدرسه، وفي لسان العرب جاء في مادة درَس: درَس الكتاب درسا، ودراسة: عائدة حتى انقاد لحفظه. وفي الاصطلاح التدريس هو جملة من الإجراءات الصفية المخطط لها بشكل مسبق، ينفذها المدرس ويسهم فيها طلبته، وتستهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكهم، وتحقيق أهداف مرغوبة ومرسومة للمادة التعليمية، سواء معرفية أو وجدانية أو مهارية، وتعمل على صقل شخصيات الطلبة وتطوير عادات جديدة لديهم، وهو بهذا يعني أنه عملية منتظمة محكومة بأهداف، ومستندة إلى أسس نظرية نموذجية، تهدف إلى اعتبار مكونات منظومة التعليم، وسلوك الطلبة والمدرسين وخصائص المحتوى التدريسي، كمنظومة واحدة متفاعلة تهدف إلى تحقيق التطور والتكامل في العملية التدريسية، وفق منهج تعليمي يسعى إلى بلوغ أهداف مخططات المنظومة التعليمية (خشمون، 2018).

كما وقد عُرِفَ التدريس على أنه مهنة علمية راقية، تقوم على مجموعة من النظريات والمبادئ والأسس، وتستخدم مجموعة من المصطلحات العلمية ذات المعاني المحددة والإجرائية، وعلى كل من يتصدى لعملية التدريس، ويتخذ من التدريس مهنة ليؤديها بفهم صحيح أداء فعالاً مثمراً ومؤدياً إلى تعلم فعال، أن يتعرف ويفهم أربعة مصطلحات رئيسة لا يمكن أن يستغني عنها، ولا يمكن أن ينجح كمعلم دون معرفة واعية بها، وقدرة على ترجمتها إلى سلوك تدريس، هذه المصطلحات هي (المدخل في التدريس، الطريقة في التدريس، فنيات التدريس، استراتيجية التدريس) (الناقة، 2009).

وبحسب ما ورد في شاهين(2010) فإن النظرة الحديثة للتدريس تلغي ما كان سائداً عنه قديماً فلم تعد عملية نقل المعلومات هي المهمة الوحيدة للتدريس، ولكنه نشاط مخطط يهدف إلى تحقيق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلاب، حيث يقوم المعلم بتخطيط وإدارة هذا النشاط، وبالتالي أصبح للمعلم والمتعلم أدواراً جديدة وفق النظرة الحديثة لعملية التدريس، فالمعلم لن يقتصر عمله على إلقاء المعلومات، والطلاب لن يقتصر دورهم على حفظ تلك المعلومات استعداداً لتسميعها، وقد أظهرت الدراسات ضرورة العناية بدوافع الأفراد للتعلم والمعرفة وبالتالي استغلالها لزيادة التعلم وتوجيهه وبهذه النظرة الحديثة للتدريس يزداد دور المتعلم في مقابل تقليل دور المعلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فالطالب هو المستهدف والمستفيد، والتدريس عملية يحدث فيها تفاعل بين المدرس والتلميذ والطالب والتدريس يحدث فقط داخل حجرات الدراسة. يشترط التدريس على

- وجود معلم – متعلم – مادة تعليمية – حجرة الدراسة.
- التدريس عملية تتطلب وجود مدرس وتجهيزات مدرسية وأوجه أخرى تتمثل في الأداء التدريسي والأنشطة كالمسابقات والمعارض والندوات.
- التدريس فن مكتسب أي فن يتطلب الاستعداد الفطري والقناعة الذاتية بحب مهنة التدريس.
- التدريس فن إدارة العلاقات الإنسانية بين عناصر الموقف التدريسي، فالمدرس هو مدير علاقات عامة يستطيع التعامل مع التلاميذ والمدير وولي الأمر والبيئة.

ومن هنا تلخص الباحثة التدريس بأنه إجراءات مخططة وعمليات منظمة تؤدي إلى إحداث تعلم وصقل في شخصية المتعلم وتزويده بالمعارف ويتحقق ذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة والمدخلات اللازمة واستخدام الأدوات والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق المخرجات التعليمية المستهدفة بإشراف أعضاء هيئة التدريس.

ب) معايير جودة التدريس:

وبعد أن تم التعرف على مفهوم التدريس ومكونات عملية التدريس سوف يتم التطرق للتحدث عن معايير جودة التدريس من خلال العديد من الدراسات.

حيث أشار خشمون (2018) إلى معايير جودة التدريس بالمجالات التالية:

(١) معايير جودة طرائق التدريس الفعال**:**

في ضوء تطورات العصر الحالي، ومواكبة متطلبات نظام الجودة والتطور في عمليات التدريس واستراتيجياته بالتعليم العام، أصبح لزاماً الانتقال من طرق تدريس تقليدية إلى طرق تتلاءم مع عقل ووجدان الطلاب، للوصول بهم لأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية في الأداء، واستخدام استراتيجيات تدريس، تساعد على إثارة انتباه الطلاب، مما يمكنهم من المشاركة لتهيئة موقف التدريس بالاستراتيجيات التدريسية المناسبة، وتشغيل العقل ، ونمو القدرات والمهارات العقلية، ومن ثم ينمو التفكير، والتركيز على التحليل والتفسير والفهم والاستنتاج والاستنباط، وتنمية التعلم الذاتي والتقويم الذاتي لدى الطلبة، وكيفية اكتسابهم القدرة الابتكارية والتحكم في التغيير.

(٢) معايير جودة أداء المعلم:

لضمان جودة التدريس الفعال فإنه من الضرورة التركيز على أعضاء الهيئة التدريسية وتغيير دورهم من ملقن للمعلومة ومحور للعملية التعليمية إلى قائد تربوي يناقش ويدعم الطلبة ويعطي الدور للطالب ليكون محوراً للعملية التعليمية فإنه لا بد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمعلم من تحديد أهداف كل مقرر دراسي ومراجعة ومفرداته وطرق تقييمه. والتحضير الجيد للمحاضرة من خلال الاطلاع على المراجع، حتى يتمكن من عرضها بطريقة جذابة ومشوقة للطلبة وتشجيعهم على المشاركة الفاعلة في قاعة الدرس مع مراعاة الفروق الفردية، فالطلبة يتعلمون أكثر من الدروس التي يشاركون فيها مع تنويع مستوى الصوت والمحافظة على الاتصال بالعين لكل طالب، وشد انتباههم إلى موضوع المحاضرة وإشعارهم بأن الأستاذ مهتم بهم والتركيز على وضع الاختبارات وطرق تصحيحها مما يزيد من ثقة الطلبة بأدائهم.

(٣) معايير مرتبطة بالوسائل الممكنة لتحقيق الجودة في طرائق التدريس الجامعي.

حظيت طرائق التدريس الجامعي، باهتمام الكثير من الباحثين، وذلك بهدف تطويرها وتنويعها بما يحقق أهداف العملية التربوية بأقصر وقت وأقل جهد، وتتركز أهميتها في كيفية استغلال محتوى المادة، بما يمكن الطلبة من الوصول إلى الهدف من الدراسة علماً بأن الوسائل الممكنة لتحقيق الجودة في طرائق التدريس الجامعي، ترتبط بشكل أساسي بشخصية الأستاذ، وقدرته على توظيف معارفه وخبراته في اختبار الوسيلة المناسبة، التي تتلاءم مع احتياجات الطلبة وقدراتهم، وتزيد من رغبتهم في الدراسة.

كما قد استرسل خشمون (2018) بالتطرق لبعض الأساليب الحديثة المتبعة في طرائق التدريس والتي تعزز جودة التدريس ومنها: -

١- أسلوب المناقشة: وتعتبر هذه الطريقة جزء من العملية الديمقراطية في التعليم، وأسلوب تبادل الأسئلة بين المعلم وطلبته، وتؤكد على نشاط وفعالية المتعلم باعتباره محور العملية، ودور المعلم فيها هو المرشد والموجه للمتعلم، ويمكن من خلاله المناقشة وتنمية مهارات التفكير الناقد وأهمية الحقائق والأدلة المستندة إلى العلم والنقاش، وهذا الأسلوب يكسب الطالب القدرة على الإبداع والابتكار، وينمي لديه الرغبة في المشاركة والتفاعل.

٢- أسلوب التعلم التعاوني: يعد التعلم التعاوني من أهم مداخل التعلم النشط المتمركزة حول الطالب، يعتمد على مهارة المعلم في التعامل مع المجموعات التعاونية، بأن يتخذ القرار بتحديد الأهداف التعليمية، وتشكيل المجموعات التعلمية، وإعداد الدرس وتوزيع الأدوار عليهم، وعليه أن يوفر الظروف المناسبة للتعلم التعاوني، ومن جهة أخرى يسند لكل عضو (المتعلم) في المجموعة التعاونية دوراً محدداً، كما أن الالتزام والاحترام والتطبيق لتعليمات وتوجيهات المعلم والمشاركة النشطة، هي من الأدوار التي يقوم بها المتعلم في طريقة التعلم التعاوني ونجاح هذه الطريقة يعتمد على مدى تقبل الطلبة ورضاهم على ما تتضمنه الطريقة من أدوار وواجبات من طرفهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعتبر استراتيجية (فكر – زواج – شارك) من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي تقوم عليها طريق التعلم التعاوني، التي لا تهدف فقط إلى إكساب الطلاب جانب التحصيل، بل تهدف كذلك إلى استثارة طاقاتهم وتنمية قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية، كما أنها مناسبة للطلاب في مختلف الأعمال وتناسب المدرسين، خاصة لمن يمارسون التعلم التعاوني لأول مرة.

٣- أسلوب العصف الذهني: أنه أسلوب يستخدم للوصول إلى أفكار جديدة، لحل مشكلة قائمة أو لإحداث تطوير في وضع قائم، فهو يعمل على توليد أفكار جديدة تسهم في الوصول إلى الهدف، كما يستخدم كأسلوب للتفكير الجماعي أو الفردي في حل كثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة ومن خلال هذا الأسلوب يتم ا لاعتماد على أساس اجتماع مجموعة من الأشخاص لديهم مشكلة يسعون لحلها، فيقومون بطرحها أمام الجميع، ويتطوع أحد المشاركين بتسجيل الأفكار على السبورة أو ورقة بلا اعتراض على أي فكرة، ويطرح كل مشارك أية فكرة ترد إلى ذهنه من دون أية قيود، وعلى الجميع تقبلها حتى انتهاء مدة الجلسة، ثم بعد ذلك يتم مناقشة كل فكرة على حده.

٤- أسلوب التعلم الاستقصائي: يعتبر أسلوب التعلم الاستقصائي من أساليب التدريس الحديثة، التي ينطلق فيها المتعلم من الشك أو ما يعرف بالاتجاه التساؤلي، وينتهي باليقين باستخدام العقل والحدس، وهي عمليات تستند على التساؤلات التشخيصية التحليلية النقدية.

فإن الطريقة الاستقصائية تحمل المتعلم مسؤولية التفكير، وتثق بقدرته على النهوض بأدواره التعليمية والتقليل من دور المدرس في تلقين الطلبة، وإنماء قوى المتعلم وإثراء دوافعه وتوليد حقائق جديدة عن طريق توليد الأسئلة، وتحقيق المعلومات وتكوين التعميمات واستخلاص المفاهيم والمبادئ، تمهيداً لتمكينه من القدرة على استقصاء أي موضوع ذي معنى يتصل به أو بمجتمعه في المستقبل.

بينما تناول (الناقة، 2009) معايير جودة التدريس من خلال ثلاثة أبعاد كما يلي: -

المحور١ : معايير عامة:

- استناد طرق التدريس إلى عمليات اختيار وانتقاء وصياغة وتنظيم وعرض.
- تتحدد فنياته وإجراءاته وتتنوع.
- يستخدم استراتيجيات تدريسية تجمع بين فنيات ووسائل وأساليب طرق التدريس.
- تتحدد مداخله وطرقه وفنياته وإجراءاته وأساليبه ووسائله في ضوء أهداف الموقف التعليمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور٢ : معايير تتصل بمكونات الموقف التعليمي:

- يستند إلى تمكن من طبيعة المادة المتعلمة.
- يستند إلى تمكن من طبائع المتعلمين وخصائصهم.
- يستخدم وسائل وأساليب تكنولوجيا التعليم المعاصرة.
- يستخدم إجراءات وفنيات تدريسية شائقة وجذابة.
- يكون مناسباً في مداخله وطرائقه وفنياته واستراتيجياته لطبيعة المحتوى المقدم في الموقف التعليمي.

المحور٣ : معايير تتصل بإجراءات التدريس تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً:

- يستند إلى خطة مسجلة نبدأ بالأهداف منتهية بختام الموقف التعليمي.
- يستند إلى التخطيط المنطقي لخرائط الحقائق والمفاهيم والتعميمات في المادة المعلمة.
- يستند إلى مجموعة من الأنشطة الإجرائية المصاحبة الموجهة نحو تحقيق الأهداف.
- يعتمد على الاستشهاد والتدليل والبرهنة وضرب المثال والتطبيق على حالات ومواقف طريقاً إلى جوانب تطبيقية.
- يحول المادة النظرية إلى جوانب تطبيقية.
- يقدم الأفكار المجردة بشكل محسوس.
- يضيف للمادة المقررة أفكاراً جديدة طازجة.
- يمهد للتعلم بإثارة وتنشيط وحفز دوافع المتعلمين وميولهم وحماستهم وتشوقهم وحب استطلاعهم.
- يحتفظ باهتمام المتعلمين وجذب انباههم وتركيز وعيهم واستمرار متابعتهم بالتعزيز وبتوجيهات التعلم.
- يتنوع في طرقه وفنياته واستراتيجياته بتنوع وتعدد الفروق الفردية بين المتعلمين (التفريد).
- يستند إلى أنشطة تعليمية متعددة تلبي الرغبات والقدرات المختلفة للمتعلمين.
- يعطي اهتماماً خاصاً بذوي الاحتياجات الخاصة من الضعفاء والمتأخرين، ومن الأذكياء وأصحاب العقول الحادة.
- يتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة والمناقشة والحوار وطرح الأسئلة والاستكشاف والتقصي والاستنتاج.
- يهتم دائماً بالتغذية الراجعة والحفز والتوجيه.
- يتكيف مع طبيعة وسرعة التعلم عند المتعلمين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بينما يبين الحمزاوي (2021) القواعد الأساسية لجودة طرائق التدريس بما يلي: -

١- التخطيط والاعداد المسبق واستغلال المواهب والقدرات للطبة في تنفيذ وتحسين طرائق التدريس.
٢- استثمار البيئة في عملية التعلم.
٣- توظيف الأنشطة المدرسية في تحقيق أهداف المواد الدراسية.
٤- اعتماد منهج العمل بروح الفريق والتعلم التعاوني الذي يعزز تعلم الطلبة بعضهم لبعضز
٥- أن تتضمن تطبيقات عملية للمواد التعليمية في حياة الطالب.
٦- أن تتمكن من إثارة أذهان الطلبة نحو تعلم التفكير.
٧- عدم التركيز على الحشو والتلقين.
٨- التنوع بين الالقاء والحوار والمناقشة والتطبيق العملي.
٩- ارتباط التدريس بميول الطلبة واتجاهاتهم.
١٠- القدرة على إحداث التكامل بين جميع الجوانب النظرية والعلمية التطبيقية.
١١- الملائمة للمرحلة العمرية ولطبيعة المادة الدراسية.
١٢- استعمال طرائق تدريس متنوعة.

وبحسب ما أشار إليه دروزة وأحمد (2023) فإن طرائق التدريس الجيدة عن (دروزه) يمكن تصنيفها في ثلاثة محاور رئيسية وفق معايير جودة التدريس المعاصر وقد جاءت هذه المحاور ومعاييرها كما يلي: -

١- محور التخطيط ووضع الأهداف التعليمية:
١. ارتباط أهداف الخطة التربوية العامة بالأهداف السلوكية.
٢. اتباع حاجات المتعلم.
٣. تناسب مرحلته التعليمية.
٤. تتنوع في أنماطها ومستوياتها بحيث تشمل الناحية النظرية والناحية العملية.
٥. أن تكون قابلة للتحقيق.
٦. متسقة مع المحتوى التعليمي للدروس.
٧. لها مدة زمنية محددة لتحقيقها.

٢- محور طريقة التدريس:
١. أن يكون لها أهداف واضحة.
٢. أن يكون لها محتوى تعليمي متوفر بين يدي الطلاب إما في كتاب مقرر أو منهج محدد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. أن يكون لها مقدمة وعرض وخاتمة.
٤. أن تتدرج في عرض المعلومات بتسلسل من السهل إلى الصعب.
٥. أن تستخدم الأدوات والوسائل التعليمية والتكنولوجية المتنوعة.
٦. أن تستخدم المنشطات العقلية التي تستثير ذاكرة المتعلم.
٧. أن تدمج الطلبة وتشجعهم على التفاعل في العملية التعليمية عن طريق الأنشطة التعليمية والتربوية المتنوعة سواء أكان داخل غرف الصف أو خارجها.
٨. أن تنمي فيهم حب التعلم الذاتي والتحكم والضبط لسير عملية تعلمهم.
٩. أن تستثير دافعيتهم للتعلم.
١٠. أن تطبق مبدأ التعزيز.
١١. أن تراعي الفروق الفردية.
١٢. أن تسير وفق الخطة المرسومة في الزمن المحدد

٣- محور القياس والتقويم:

١. أن تكون صادقة وثابتة وموضوعية.
٢. أن تكون شاملة ومتنوعة ومتعددة.
٣. أن تكون مناسبة للمرحلة التعليمية.
٤. أن تراعي الفروق الفردية.
٥. أن تحدد المعايير التي تحكم في ضوئها على تعلم الطالب ومستواه.
٦. أن تكون دورية ومستمرة.
٧. أن تزود الطالب بالتغذية الراجعة.
٨. أن تؤدي إلى اتخاذ قرارات تربوية وإدارية
٩. أن تؤدي إلى إجراءات فعلية عملية.

ومن الجدير بالذكر هنا، أن عملية التقويم كأحد محاور طريقة التدريس الجيدة لا تقتصر على تقييم المعلم للطالب وإنما تتضمن أيضاً تقييم المعلم لذاته وأدائه المهني، وذلك بهدف تطوير نفسه مهنياً ليواكب أحدث ما تتوصل له الدراسات التربوية في هذا المجال.

وفي دراسة (الأسمري، 2020) تم تعريف معايير جودة الأداء التدريسي بأنها تلك المعايير التي تحدد الأفعال والوظائف ومستويات الأداء التي يجب أن تصدر من الأفراد في سياق أدائهم لمهنهم، وبالنسبة للمعلمين على وجه الخصوص، وقسمها إلى:

- المعيار الأول: التهيئة للتدريس: إن التخطيط الجيد للدرس ركن أساسي لا يمكن تحقيق مستوى ملائم من جودة العمل التدريسي بدونه، فمن خلال التخطيط المناسب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يستطيع المعلم تكوين صورة واضحة حول كيفية تنظيم أنشطة التعليم والتعلم على النحو الذي يكفل تحقيق أفضل مخرجات التعلم لدى الطلاب، ويتطلب ذلك الربط بين عدة عناصر مختلفة ولكن مترابطة في الوقت ذاته، ويتطلب تحقيق هذا الربط بدوره تمتع المعلم بالمهارات الإدراكية المعرفية الضرورية للتمكن من وضع الخطط المتكاملة مع الأخذ بتلك العناصر في عين الاعتبار.

- المعيار الثاني: ممارسة تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بكفاءة: تتطلب الممارسة الفعالة للتدريس تقديم أنشطة تعلمية يمكن من خلالها تعزيز المهارات والمعرفة لدى الطلاب، كما ينبغي على المعلم التركيز على تعزيز المشاركة الفعالة لدى الطلاب من أجل بناء المهارات التواصلية والاجتماعية لديهم وتعليمهم كيفية التطبيق العملي بصورة مستقلة ومنفردة وأيضاً تعزيز فاعلية الذات لديهم، ويضاف إلى ذلك ضرورة تطبيق عدد من الأساليب المعززة لفاعلية الأنشطة التدريسية، والتي تتضمن استخدام أسلوب الثناء وتقديم المعززات والتغذية الراجعة البناءة، وذلك من أجل مساعدة الطلاب على تكوين فهم كلي لموضوع الدرس.
- المعيار الثالث: إدارة وقت التعلم بكفاءة عالية والمقصود به: أنه يجب على المعلم حتى يدير وقت التعلم في الصف بكفاءة أن يكون متمكناً من أساليب إدارة الذات وأن يقيم ذاتياً استخدامه لمهارات الإدارة الصفية وأن يضع خطط العمل ويضفي التعديلات على ممارساته وفقاً لما هو متاح أمامه من معلومات، ويتطلب التحسين من ممارسات الإدارة الصفية التشاور مع معلمين آخرين حول كيفية التحسين منها، وذلك من خلال قياس أوجه القوة والضعف لدى الطلاب ثم إتباع الإجراءات اللازمة لتحويل أوجه الضعف إلى أوجه قوة، بالإضافة إلى ذلك، فعلى المعلم أيضاً مراقبة التقدم الذي يحرزه الطلاب وتقييم مدى الإجراءات التي يتم اتخاذها على مخرجات التعلم لدى الطلاب.
- المعيار الرابع: استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم: أصبح للمعلم أدوار جديدة تتناسب مع عصر التقدم التكنولوجي، وما نتج عنه من انفجار معرفي، فقد أصبح المعلم مرشداً وميسراً للتعلم، وذلك بدلاً من دوره التقليدي القائم على التلقين، ويقوم الدور الأساسي للمعلم على تمكين الطلاب من مهارات التعلم الذاتي المستند إلى البحث عن المعلومة بأنفسهم من خلال المناقشة والحوار، ويعتمد ذلك على توظيف أدوات تعليمية تكنولوجية في التعليم لدعم تعلم الطلاب.
- المعيار الخامس: التمكن من المادة العلمية: لذلك فمن الضروري أن يتمتع المعلم باستيعاب المفاهيم وإتقان المحتوى في مجال تخصصه، وإتقان محتوى المادة الدراسية مع إدراك الطبيعة التكاملية بينها، واستخدام مصادر التعلم المختلفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتوظيفها بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين، وتنمية الميول العلمية والثقافية والاهتمامات الشخصية عن طريق تعزيز البحث والاطلاع على ما هو جديد، وتوظيف المحتوى التعليمي كمهارات حياتية، وفيهم وتطبيق أسس وخصائص بناء المناهج بما في ذلك اختيار المعايير والتحليل والتصنيف والتتابع في بناء المنهج وتطويره.

- المعيار السادس: تقويم التعلم: إن تمكن المعلم من إجراءات تقويم أداء الطلاب يعتمد على قدرته على التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية والتقويمية قبل تنفيذ الدرس، فمن المهم أن يبني المعلم الفهم الكافي للمحتوى التعليمي الذي سوف يقدمه للطلاب وأساليب التعلم التي يتوقع من الطلاب استخدامها لتعلم هذا المحتوى، ووفقاً ذلك يقوم المعلم بتحديد أهداف الدرس وأهداف التعلم، والتي يستند إليها المعلم في تقويم أداء الطلاب، حيث أن درجة تحقق تلك الأهداف تمكن المعلم من معرفة مدى نجاح ممارساته التدريسية في المساهمة في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وعليه كلما تمتع المعلم بالتمكن من المحتوى العلمي للمادة الدراسية كلما كان أقدر على تعزيز المشاركة الفعالة لدى الطلاب في الصف، حيث أن المعلم الذي يتمتع بالتمكن من المحتوى العلمي يكون لديه وعي كافٍ بطبيعة الصعوبات والمشكلات التي قد تواجه الطلاب أثناء التعلم، وبالتالي تكون لديه القدرة على الإجابة على تساؤلاتهم على نحو واضح وسهل الفهم وخالٍ من الغموض، بالإضافة إلى ذلك، نظراً للتغيرات المتسارعة اليوم في كم ونوع ما يتم إنتاجه من معرفة في مجال العمل التربوي، يجب أن يكون المعلم قادراً على مواكبة تلك التغيرات من أجل تقديم محتوى تعليمي للطلاب متوافق مع أحدث ما توصل إليه مجال العمل التربوي حول المادة الدراسية التي يُدرسها.

كما وقد ورد في التركي (2021) في مجال جودة اختيار استراتيجيات التدريس ما يلي:

- الارتباط بنواتج التعلم المستهدفة.
- المرونة والقابلية للتطوير.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- مراعاة الإمكانات المتاحة بالمؤسسة/البرنامج.
- تساهم في تنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية العليا.
- تساهم في تحفيز الطلاب على التعلم الذاتي والتعلم للإتقان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معايير جودة التدريس من وجهة نظر الباحثة: -

بعد الاطلاع على الدراسات والإطار النظري في موضوع معايير جودة التدريس فقد ارتأت الباحثة أن المعلم هو الركن الأساسي لتطبيق وتنفيذ ومتابعة وتقييم كافة معايير جودة التدريس، فهو الذي يخطط وينفذ ويتابع مدى تحقق الأهداف المخطط لها ويختار الوسائل والأدوات التي تناسب الموقف التعليمي، ومن هنا لخصت الباحثة أهم معايير جودة التدريس بالنقاط التالية:

١ - شخصية المعلم:

١. الحاجة إلى معلم ذو كفاءة وتميز ومتمكن من المادة التعليمية وإدارة الموقف التعليمي
٢. يراعي الفروق الفردية وحاجات الطلبة ويشجع مبادراتهم باستمرار.
٣. يتسم بالإنسانية والشخصية الديمقراطية في تعامله مع أطراف العملية التربوية.
٤. حسن الالقاء والتحدث وسلامة النطق واللغة.
٥. يستخدم أساليب وطرائق تدريس واستراتيجيات حديثة ومتنوعة حسب حاجة الموقف التعليمي وحاجة المتعلم.

٢-الأنشطة التعلمية:

١. توفر أنشطة تعزز المهارات والمعرفة لدى الطلبة وتلبي حاجاتهم وتتلاءم مع قدرات المتعلمين وامكانياتهم واستغلال البيئة المدرسية والتعاون والتواصل مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة.

٣- التخطيط والتهيئة:

١. الاعتماد على التخطيط المنطقي للأهداف والمفاهيم التعلمية.
٢. تصميم الخطط اليومية والفصلية ومتابعة تنفيذها والوقوف على نقاط الإخفاق أو التأخير وعلاجها تربوياً.
٣. توفر ملف تعليمي شامل متكامل ومرتب واعتباره مرجعاً للعمل والمتابعة التربوية.
٤. أن يتم صياغة الأهداف بمستوياتها المختلفة والسعي نحو تحقيقها.

٤- طرائق التدريس:

١. التدرج والتسلسل في عرض المعلومة.
٢. استخدام الأدوات والوسائل التكنولوجية والتعليمية المختلفة.
٣. تفعيل المرافق المدرسية بفاعلية (المختبر، المكتبة، الملاعب...الخ).
٤. أن تثير الوسيلة انتباه الطالب وتعزز المشاركة الفاعلة لديه.
٥. تفعيل التعلم النشط والتعلم الذاتي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. مراعاة الفروق الفردية خلال عملية التدريس.
٧. استخدام الوسائل التي تثير ذاكرة المتعلم وتحاكي مهارات التفكير العليا.

٥- التقويم التربوي:

١. استخدام أدوات تشخيص الضعف وأساليب علاج مناسبة.
٢. استخدام أدوات تقويم وتقييم مناسبة للموقف التعليمي وحاجة المتعلم.
٣. تنفيذ الاختبارات اللازمة وقراءة نتائجها والاستفادة منها في التخطيط بأنواعه.
٤. ارتباط التقويم بأهداف الموضوع وقياس مدى تحقق الأهداف.
٥. التنوع في أنواع التقويم وعدم الاعتماد على أداة الاختبار فقط.
٦. إتاحة الفرص للطلبة للتعبير عن ذاتهم وتفعيل آلية التقويم الذاتي للمتعلم.

سابعاً: الجودة في التعليم: -

إن لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم أهمية وأثر كبير لتحقيق التطور والتميز في الأداء التربوي داخل المؤسسة التعليمية وكفاءة المخرجات التعليمية وتحسين وتطوير الأساليب الإدارية وإشراك أفراد المدرسة في أحداث هذا التغيير بشكل تعاوني وجماعي بهدف ومواجهة التحديات ومعالجتها ومتابعة التطورات المستمرة.

لقد اعتمد العدواني (2013) المعايير العالمية لتطبيق الجودة في التعليم محددةً بالمجالات التالية:

- المجال الإداري ومنها:عالمية نظام الجودة فهي سمه من سمات العصر الحديثة وارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج مع اتصافها بالشمولية في كافة المجالات وزيادة العمل وتقليل الهدر أو الفاقد والاستخدام الأمثل للموارد المادية والبشرية.
- المجال التعليمي والتربوي ومنها:

- معايير مرتبطة بالطلبة: مثل نسبة عدد الطلاب إلى المعلمين، ومتوسط تكلفة الفرد، والخدمات المقدمة لهم.
- معايير مرتبطة بالمعلمين: مثل مدى مساهمتهم في خدمة المجتمع، وثقافتهم المهنية، واحترامهم لطلابهم.
- معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: مثل جودة المنهج ومستواه ومحتواه، ومدى ارتباط طريقة المنهج وأسلوبه بالواقع.
- معايير مرتبطة بالإدارة المدرسية: مثل التزام القيادات بالجودة واختيار الإداريين وتدريبهم.
- معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية: مثل تفويض السلطات، واختيار الرجل المناسب في المكان المناسب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: مثل قدرة المبنى على تحقيق الأهداف، ومدى استفادة الطلاب من المكتبة المدرسية والأجهزة والأدوات والتقنيات.

- المجال المرتبط بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع: مثل مدى وفاء المدرسة باحتياجات المجتمع المحيط بها

والمشاركة في حل مشكلاته والتفاعل بين المدرسة وبين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية والخدمية.

وأما معايير الجودة الشاملة في التربية التي عرفها طعيمه والواردة في (مسلم،٢٠١٨) فقد جاء فيها: -

- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها بالأداء التربوي بكل جوانبه.
- اعتماد مشترك لمتابعة تحصيل الطلبة.
- تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلبة والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة.
- تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المتقدمة.
- التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات الطلبة.
- تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.
- توفير سبل مسائلة المجتمع للمدرسة.
- اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلبة.

بينما جاء في البربري (2007) عن برنامج "ديمنج" لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة والذي قد يصلح لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي ويتكون هذا البرنامج من ١٤ معيار للجودة الشاملة متمثلة وبشكل مختصر بما يلي:

١- تحديد الأهداف.
٢- تبنى فلسفة للجودة الشاملة.
٣- تحسين الأداء والجودة هي المحرك الأساسي.
٤- التأكيد على جودة الكيف.
٥- تحسين وتعديل الإنتاج مع العمل على نقص التكلفة.
٦- تدريب الأفراد على الجودة الشاملة.
٧- تدريب القيادات على تطوير الأداء.
٨- إزالة الخوف وتدعيم الثقة بهدف العمل الفعال.
٩- التعرف على معوقات العمل وإزالتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠-الحد من استخدام الشعارات والنقد لتجنب العداءات بين الأفراد.
١١-وضع معايير لاعتماد الإدارة على الأهداف.
١٢-مسئولة المشرفين يجب أن تهتم بالجودة.
١٣-وضع برامج تربوية تنشيطية من أجل التحسن الذاتي ورفع المستوى.
١٤-وضع كل فرد في المؤسسة في المكان المناسب.

وأكد البربري (2007) على المعايير المرتبطة بالعملية التعليمية وذات الصلة بالمعايير التي أوردها ديمنج ومنها:

- الأهداف
- المناهج الدراسية
- المعلمين
- التلاميذ
- الوسائط التعليمية
- التمارين
- الاختبارات والامتحانات

وأخيراً تجدر الإشارة إلى تعدد النماذج المطروحة في مجال معايير الجودة الشاملة وتطبيقها في التربية والتعليم، ومعظمها تتشابه مع اختلاف في آلية التقديم والتفاصيل لكل منها.

وقد لخصت أبو عبده (2011) مجالات ومعايير الجودة الشاملة فيما يلي:

المجال الأول: جودة السياسة الإدارية والتنظيمية: وفيه يتم وضع الخطط والسياسات الخاصة لضمان جودة التعليم، وإيجاد التزام من قبل الإدارات التعليمية بتطبيق نظام الجودة واستثمار كل الإمكانيات المتاحة وضرورة تشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي لقيادة المدرسة وتوزيع المسؤوليات والصلاحيات والعلاقات المهنية بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي.

المجال الثاني: معايير الجودة في أهداف التعليم: وتشمل المعايير ضرورة أن تشتق أهداف التعليم الأساسي من ثقافة المجتمع وفلسفاته مع مراعاة الأهداف حاجات وخصائص المرحلة العمرية لطلبة التعليم الأساسي، كما أنها يجب أن تكون متوائمة مع المتغيرات البيئية.

المجال الثالث: معايير الجودة في المناهج الدراسية: وفيه يتم تخطيط المناهج الملائمة للطلبة في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع، وتصميم المناهج على أساس المرونة والتجديد والتكامل في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة، وأن تدمج التكنولوجيا في المناهج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجال الرابع: معايير جودة الكتاب المدرسي: مواكبة المضمون العلمي للكتاب مع متغيرات العصر في العلم والتكنولوجيا، وأن يتم إخراج الكتب المدرسية بدرجة عالية من الجودة وأن تتكفل لجان محلية من ذوي الكفاءة والخبرة بتأليف الكتب.

المجال الخامس: معايير جودة أداء المعلم: ومن هذه المعايير أن يتمتع المعلمون بمؤهل علمي جامعي ومؤهل تربوي، وأن يتصف المعلم بالكفاية في التدريس، وأن يتوفر العدد الكافي من المعلمين لمختلف التخصصات التعليمية.

المجال السادس: معايير جودة طرائق وأساليب التدريس: ومن هذه المعايير ضرورة التركيز على تحقيق متوازن لغايات التعليم مثل المعرفة، وتحقيق الذات، مشاركة الآخرين، وتوظيف أسس التعليم عن بُعد من خلال تشجيع الطلبة على استخدام الشبكات كالإنترنت وضرورة تشجيع الطالب على التفكير الإبداعي والتخطيط وحل المشكلات.

المجال السابع: معايير جودة التقويم والامتحانات: وتشمل وضع معايير وطنية لقياس نتائج أداء خدمات العملية التعليمية، وربطها بالمعايير الدولية، وأن تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة، وأن يتم التقويم بشكل دوري، ومستمر، وشامل طوال العام الدراسي.

المجال الثامن: معايير جودة الطالب: وتشمل معايير معرفة الطالب كيفية التوصل إلى المعلومات ذاتياً عن طريق الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة كالإنترنت والتزام الطالب بالأنظمة، واللوائح، والقواعد المعمول بها داخل المجتمع، يمتلك الطالب لغة أجنبية واحدة على الأقل للإيفاء بأغراض معينة.

المجال التاسع: معايير جودة مراقبة العملية التعليمية، ومتابعتها: وتشمل المعايير وضع نظام رقابي للتعرف على العناصر المؤثرة في جودة التعليم ومخرجاته، وضرورة أن يتم دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام لتحديد جوانب القوة والضعف، ومشاركة أعضاء المجتمع المدرسي لإبداء الرأي في جوانب القصور وكيفية تصحيح الأخطاء.

معايير الجودة الشاملة في التعليم بحسب ما ورد في أمين وعبد القادر (٢٠١١): -

يعمل النظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالنظام، والبناء الثقافي السائد داخل النظام، والمناخ التنظيمي والتقدم التقني والمصادر المادية والبشرية التي يوفرها النظام، وحاجات ورغبات ممولي النظام، لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطها ومنها: -

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. معايير كروزبي: حدد فليب كروزبي Crosby أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم وهي:
- التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.
- وصف نظام تحقيق الجودة بأنه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.
- منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.
- تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية والكيفية والكمية.

٢. معايير بلدرج: طور مالكم بلدرج M. Baldrige نظاماً لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، ويعتمد نظام بلدرج لضبط جودة التعليم على (11) قيمة أساسية وتتضمن (28) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (7) مجموعات هي:
- القيادة (90 نقطة).
- المعلومات والتحليل (75 نقطة).
- التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي (75 نقطة).
- إدارة وتطوير القوى البشرية (510 نقطة).
- الإدارة التربوية (50).
- أداء المدارس ونتائج الطلبة (230 نقطة).
- رضا الطلبة وممولي النظام التربوي (230 نقطة).

٣. -معايير التقويم الشامل: قدمت حركة التقويم الذاتي الشامل للتعليم بعض المعايير وتمثلت بخمسة وأربعين معياراً مقسمة على عشرة مجالات التالية:
أ) الأهداف
ب)تعلم الطلاب
ت)الهيئة التعليمية
ث) البرامج التعليمية
ج) الدعم المؤسسي
ح) القيادة الإدارية
خ) الإدارة المالية
د) مجلس إدارة المؤسسة التعليمية
ذ) العلاقات الخارجية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ر) التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية

٤. أساليب تطبيق الجودة في التعليم وأهمها:

- التقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية
- الدراسات الذاتية (التقويم الذاتي)
- تقويم التحصيل الأكاديمي للطلاب

وقد ارتأت الباحثة أن هناك العديد من المعايير لتحسين جودة التعليم وقد صنفتها وفق المجالات التالية:

١. جودة المتعلم/الطالب: على أن تتوفر فيه الرغبة والدافعية للتعليم وحسن الاصغاء والتركيز والتفاعل خلال الموقف التعليمي.

٢. جودة المعلم: على أن يتصف بحسن التعامل والعلاقة الإيجابية مع الطلاب وزملائه في العمل، ولديه الرغبة والدافعية للتطور المهني والتدريب المستمر، ويتحلى بمهارات التفكير العلمي والحيوية والنشاط والإلمام والقدرة على تطبيق استراتيجيات وطرائق تدريس متنوعة ومشوقة للطلاب.

٣. جودة الإدارة المدرسية: ودورها الرئيسي في تحديد الأهداف ومتطلبات الجودة الشاملة وتعزيز الإدارة الديمقراطية والتشاركية مع الطاقم المدرسي وتوفير التدريب والدعم المهني وتعزيز الإنجازات والتقدم المهني للمعلمين، مع ضرورة توفير الموارد المالية والمادية والدعم المعنوي وتحسين البيئة المدرسية المناسبة للتعلم الذاتي والاستكشاف.

٤. جودة المنهج: من حيث تطوير أهداف المناهج لتلائم احتياجات المجتمع والتقدم التكنولوجي وأن يتوفر فيها عنصر المرونة والابداع والتجديد ومواكبتها بطرائق تدريس وأنشطة ووسائل تعليمية ومصادر تعلم وأسس تقويم تتناسب مع الأهداف المنشودة.

٥. جودة البيئة المدرسية: من حيث جودة المباني والغرف الصفية والساحات والملاعب والتوابع التربوية من مكتبة ومختبرات والتسهيلات المادية والمعنوية من أدوات تكنولوجية ومقاعد آمنة وصحية وتهوية واضاءة وما يلزم لبيئة مدرسية مثالية من أجل تحقيق جودة التعليم.

٦. جودة النظام الإداري والتقويم الذاتي: ويمثل ذلك في النظام الإداري المتبع ومدى مشاركة أسرة المدرسة في صياغة الأهداف واعتماد القرارات وتحمل المسؤولية المشتركة لتحقيق الأهداف واعتماد التقويم المستمر والوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ورصد السلبيات وإيجاد حلول لها. مع مراعاة بناء الخطة المدرسية بصورة تشاركية وتحديد الرؤية والرسالة للمدرسة وتعميمها على المجتمع المدرسي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومتابعة الجدولة الزمنية للخطة وتنفيذها واعتماد مبدأ التقويم الذاتي وتقبل الانتقادات البناءة بهدف التطور المستمر نحو جودة أداء المدرسة.

ثامناً: الجودة في المدرسة: -

إن معايير الجودة في المدرسة تتمثل بما يجب أن يتوفر في النظام المدرسي من مواصفات وأسس ذات علاقة بالبرامج التعليمية وأداء المعلمين والإدارة المدرسية والإمكانيات والتجهيزات المدرسية والأهداف والسياسات العامة لخلق جيل من الطلبة مثقف ومتعلم وذو جودة وتميز في التحصيل والمعرفة يستطيع خدمة المجتمع وتلبية احتياجاته.

وقد تم الاطلاع على العديد من التصنيفات لمعايير الجودة الشاملة والفاعلة في المدارس ومنها ما جاء في دراسة (رسمي وزملاؤه، 2019) حيث تم تصنيف المعايير حسب طبيعة النظام الذي يتم التعامل معه وهنا تم الاعتماد على معايير خاصة بالمدخلات وأخرى بالعمليات وثالثة خاصة بالمخرجات مع العلم أن هذا التصنيف لا يعني أن هناك خطوطاً فاصلة بين المعايير الخاصة بكل عنصر حيث تم تصنيف المعايير على النحو التالي: -

- جودة التشريعات واللوائح: وتمثل بتحديد الإجراءات التي تحكم العمل وتوجهه والاستجابة السريعة للمتغيرات المحلية والعالمية وتحديد وتوصيف المسئوليات والمهام الوظيفية.
- جودة الموارد المالية: ويتمثل بِـ تنوع مصادر التمويل، وحجم الميزانية المخصصة للتعليم، وكيفية توزيعها ومقدار تكلفة التلميذ، ونسبة الفاقد في التعليم.
- جودة الموارد البشرية: وتشمل جودة الطلبة والمعلمين وهيئة الادارتين والعلاقة المهنية وآليات النمو المهني.
- جودة الموارد المادية: وتشمل جودة المؤسسة والأبنية التعليمية ومصادر التعلم كالمكتبات وشبكات المعلومات وعوامل السلامة والأمان وبرامج الصيانة الدورية.
- جودة الإدارة: وتشمل جودة العمليات الإدارية من تخطيط وتنظيم واتصال ومتابعة وصناعة القرارات المبنية على البيانات والمعلومات الدقيقة وأساليب الإدارة المتطورة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جودة البرامج الدراسية: وتشمل نظم القبول والمناهج الدراسية والكتب المدرسية وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وأساليب التقويم.
- جودة بيئة التعليم والتعلم: على أن يتوافر منها نظام ملائم للحوافز والعمل الجماعي وتعزيز مبدأ العلاقات الإنسانية وجودة الأنشطة والخدمات الاجتماعية والصحية والإرشاد والتوجيه.
- جودة المخرجات المؤسسية: ويمكن أن يستدل عليها من نسب النجاح، والعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وجودة مستوى الخريجين.

بينما أشار خليفة وقمر الدين(2013) أن جودة المدرسة الفاعلة تتحقق بتوفر المعايير التالية: -

- بيئة مدرسية آمنة ومناخ اجتماعي مدرسي جيد.
- قيادة مدرسية فاعلة في ضوء رؤيتها ورسالتها الواضحة.
- مشاركة مؤثرة في المجتمع.
- تنمية مهنية مستدامة لجميع العاملين بها.
- توجيه وإرشاد تربوي متطور.
- مناهج تدور حول حاجات التلاميذ يكونون محورها.
- طريقة تدريسية تثير دافعية التلاميذ.

كما وقد أشارت المادة التدريبية لدبلوم القيادة المدرسية (المدرسة الفلسطينية الفاعلة ومجالات تطويرها) المعهد الوطني للتدريب (2018) لأهم المعايير الواجب توفرها في المدرسة الفاعلة لضمان ضبط الجودة في الأداء وقدرة المدرسة على تقييم نتائج العمل بشكل مهني وقد تم اشتقاق المعايير من رؤية ورسالة وزارة التربية والتعليم وبناء على توجهات وطنية قائمة على اعتبارات تربوية تخدم مصلحة المتعلم بالدرجة الأولى وتنسجم مع الخطط التنموية الوطنية. وعليه تم اعتماد مجالات التطوير المدرسي التالية مع تحديد معايير الأداء ومؤشراتها بما في ذلك قواعد القياس المتدرج (RUBRICS) وذلك بحسب ما جاء في مسودة معايير الوزارة لسنة (2008) والتي تم الإشارة اليها من خلال برنامج التدريب لمدراء المدارس في برنامج دبلوم القيادة المدرسية خلال العامين الدراسيين (2019 – 2020) والذي شاركت فيه الباحثة وحصلت خلاله على الدبلوم المهني المتخصص في القيادة المدرسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معايير جودة المدرسة الفاعلة

المجال	المعيار	مؤشرات المعيار
(أ)تقوم المدرسة بالتخطيط الجيد للتحسين المبني على رؤية ورسالة محددة – للمدرسة	وجود رؤية ورسالة للمدرسة	١-درجة وضوح وتحديد الرؤية والرسالة ودرجة المشاركة في وضعهما. ٢-درجة الإعلام والإعلان عن الرؤية والرسالة. ٣-درجة احتواء الرؤية والرسالة على مضمون تربوي ٤-تحديد الأهداف ودرجة توفر مصادر تحقيقها. ٥-درجة المشاركة في التشخيص لبناء الخطة ودرجة المشاركة في وضع الخطة ودرجة المعرفة ووضوح الأدوار بالخطة. ٦-علاقة الخطة بعمليات التعليم.
(ب) تحتفظ المدرسة بعلاقات داخلية وخارجية تساعدها على أداء واجباتها بفاعلية	(١) العلاقات الداخلية بين إدارة المدرسة والعاملين والطلبة	٧-السياسات والمبادرات الداعمة للعلاقات الداخلية. ٨-تعدد المشاركين في الأنشطة. ٩-تنوع الأنشطة التي تدعم العلاقات بين العاملين والطلبة.
	(٢) العلاقات الخارجية مع المجتمع المحلي والمؤسسات التربوية المحلية والدولية وكذلك العلاقة مع وزارة التربية والتعليم	١٠-العلاقة بين المجتمع والمدرسة ومستوى وشكل دعم المجتمع للمدرسة. ١١-استفادة المجتمع من المدرسة وتأثير المجتمع على المدرسة. ١٢-مشاركة المجتمع في اتخاذ القرارات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(ج) تدير المدرسة مواردها بفعالية تخدم جودة التعليم والتعلم	(١) إدارة الموارد المادية	١٣-تحديث وصيانة وتوثيق موارد المدرسة وحسن وفعالية استخدامها. ١٤-تنوع مصادر الدعم ومناسبته لعملية التعليم ودرجة استثمار المرافق كمصدر دخل. ١٥-توثيق ودقة وشفافية الأمور المالية.
	(٢) إدارة الموارد البشرية (الأفراد)	١٦-توفر آليات الاتصال وتطورها. ١٧-المستوى المهني لإنجاز العمل. ١٨-المناخ المشجع على مشاركة العاملين في صناعة القرار.
(د) تدير المدرسة عملية تعليم وتعلم تهتم بمستوى عال من الأداء ويديرها معلمون مؤهلون – المدرسة	(١) تطوير أداء الطلبة في العلوم والمعارف والقيم ومهارات التفكير العليا	١-تعريف جودة التعليم وكيف تتحقق. ٢-توقعات المدرسة من الطلبة وأثره على ما تقدمه لهم. ٣-نظام تقييم أداء الطلبة: نمط التقييم، تنوع أدوات التقييم وفعاليتها، من يقوم بالتقييم.
	(٢) النمو المهني للمعلمين	١-فرص التنمية المهنية المقدمة للعاملين حجمها، مكانها وزمانها، والجهود المبذولة لتوفيرها. ٢-المستفيدين من فرص التنمية المهنية والجهات التي تقدمها. ٣-الربط بين التطور المهني للعاملين وجودة التعليم والتعلم وما تقوم به المدرسة وفق ذلك.
	(٣) الأنشطة اللاصفية	١-التخطيط للأنشطة اللاصفية. ٢-تنفيذ الأنشطة اللاصفية. ٣-تقييم الأنشطة اللاصفية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(هـ) ينتمي العاملون والطلبة للمدرسة ضمن بيئة صديقة للطالب – المدرسة	(١) انتماء العاملين للمدرسة	١-مدى انتماء العاملين للمدرسة. ٢-تعزيز انتماء العاملين للمدرسة. ٣-تعبير العاملين عن انتمائهم.
	(٢) انتماء الطلبة للمدرسة	١-مدى انتماء العاملين للمدرسة. ٢-تعزز انتماء العاملين للمدرسة. ٣-تعبير العاملين عن انتمائهم.
	(٣) المدرسة صديقة للطالب	١-البيئة المادية وأثرها على الطلبة. ٢-البيئة النفسية والاجتماعية والاقتصادية وأثرها على الطلبة. ٣-الممارسات التعليمية وأثرها على الطلبة.
(و) تقوم المدرسة بالتنويع في أساليب وأدوات التقويم وتستخدم نتائجه في عملية التحسين المدرسي – المدرسة	(١) استخدام أدوات متعددة للتقويم لكل من الطلبة والمعلمين	١-ماذا نقيم وكيف نقيم ٢-متى نقيم ٣-أين نقيم ٤- من يقيم
	(٢) استخدام نتائج التقويم في تحسين الأداء	١-منطلق التقييم ٢-ماذا يترتب على التقييم ٣-أدوار ذوي العلاقة نحو نتائج التقييم والإعلام عنه
(ز) تستخدم التكنولوجيا بفاعلية في عمليات التعليم والتعلم والإدارة المدرسية – المدرسة	(١) استخدام التكنولوجيا المعاصرة في التعليم والتعلم	١-البنية التحتية للتكنولوجيا في المدرسة. ٢-توظيف التكنولوجيا في التعليم. ٣-الموارد البشرية المؤهلة لتوظيف التكنولوجيا ومسؤولياتهم.
	(٢) استخدام التكنولوجيا المعاصرة في الإدارة المدرسية	١-استخدام التكنولوجيا في الإدارة المدرسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن وجهة نظر الباحثة تم تصنيف معايير جودة المدرسة الفاعلة بما يلي: -

(١) أن تتبنى الإدارة تطبيق نظام الجودة الشاملة وتوفر الموارد المطلوبة وتعزز العمل والإنجازات المبذولة.

(٢) أن يتم بناء الأهداف بصورة تشاركية في كافة المستويات وتوفير البيئة المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

(٣) أن يتم تنظيم العمليات المختلفة داخل المدرسة من أنشطة تعليمية وتعلمية وطرائق تدريس وفعاليات والسعي نحو تحقق أقصى درجات من معايير الجودة في العمل.

(٤) الاهتمام بالتدريب والتطور المهني لكافة الموظفين والمعلمين بحسب اختصاصهم وتأهيلهم بشكل يتناسب مع متطلبات العمل وفق معايير الجودة الشاملة في التعليم.

(٥) توفر مبنى مدرسي مجهز بما يلزم من توابع تربوية مختلفة تراعي شروط الصحة والسلامة والأمان والبعد التربوي المطابق لمعايير الجودة وتشخيص الوضع القائم واعتبار التقييم والتقويم أساس لتحليل الموقف وتحديد السلبيات وإيجاد حلول وبدائل مناسبة ودعم الإيجابيات وتطورها وهذا يتطلب وجود معايير واضحة ومعينة لكل مجال من مجالات العمل.

الخاتمة:

مما سبق يتضح لنا أهمية تطبيق معايير الجودة في المؤسسات التعليمية وأهمية نشر ثقافة الجودة بين العاملين في المدرسة وتهيئة المناخ التعليمي لتطبيق نظم الجودة الشاملة ووضع برامج تدريب للإداريين والمعلمين والعاملين تساعد في التخطيط والتهيئة لنظام الجودة وتنفيذه وتطويره وتحسينه المستمر. مع أهمية متابعة الإجراءات والعمليات التي يتطلبها هذا النظام من حيث تحديد اللوائح والنظم الخاصة بالمدرسة والاستراتيجيات العامة التي تنبثق منها الأهداف ووصف المعايير والمقاييس المطلوبة يلي ذلك تحديد مسؤوليات فريق العمل وتقسيم المهام بحسب الوصوفات الوظيفية لكل موظف وتخصصه وتفعيل اللجان والتواصل الإيجابي لما فيه مصلحة المدرسة وتطبيق الأهداف المرجوة ولا بد من عمليات القياس لغرض تقويم العملية التعليمية ومدى تحقيق متطلبات نظام الجودة من كافة عناصره في المدخلات والعمليات والمخرجات.

أن عملية الجودة في الأداء التربوي سواء كان على صعيد طرائق التدريس أو التعلم والتربية أو المدرسة بمجالاتها المختلفة فإنها تقدم فوائد عديدة للطلبة والأهل ولأسرة المدرسة بكافة طواقمها وللمجتمع المحيط وهذا من خلال تحسين جودة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المخرجات التعليمية والحفاظ على سمعة وتميز الأداء للمدرسة وخريجيها قادة المستقبل ولا ننسى الجهد المضاعف المبذول لتحقيق معايير الجودة وضرورة التواصل المهني المستمر والتعاون لضبط معايير الجودة وفق أسس مهنية دقيقة يتم تطبيقها من كافة الأطراف ذات العلاقة.

التوصيات:

- اعتماد معايير الجودة الشاملة في المدراس.
- بناء سياسات عامة من قبل وزارة التربية والتعليم تدعم وتوجه تطبيق معايير الجودة الشاملة في المدارس.
- تدريب قادة تربويين في المدارس يعملون بصورة تشاركية مع فريق العمل لتحقيق الجودة والأصالة في المدرسة.
- توفير بيئة مدرسية غنية وفعالة بالمصادر التربوية والتعلمية التي تحفز التعلم الذاتي لدى الطلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

ابن منظور المصري: لسان العرب، المجلد ١، دار صادر – بيروت، ١٩٩٠ م. مادة جاد.

أبو رعيان، سحر. (٢٠٢١) . درجة تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لكلية الدراسات العليا التربوية. بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية IJCTE، العدد الثالث، ص:٨٥-٢٠.

أبو عبده، فاطمة عيسى. (٢٠٢١) . درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها. رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أحمد، نعمات العاقب ناصر. (٢٠١٩) . دور إدارة ضمان الجودة في تجويد الأداء الإداري بجامعة السودان المفتوحة. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، المجلد (٣٥)، العدد (٢)، الجزء الثاني، ص ص:٦٤٧-٦٣٢.

الأسمري، فايز بن علي عبد الرحمن آل صالح. (٢٠٢٠) . تصور مقترح لتقديم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (٢١)، المجلد(٢)، ص ص:٢٥٤-٢٢٤.

أمين، بربري محمد وعبد القادر، بكحيل. (2011) . أسس تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية، ورقة بحثية مقدمة لفعاليات الملتقي الدولي الخامس، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسبير.

ايفان، جيمس ودين. (٢٠٠٩) . الجودة الشاملة، الإدارة والتنظيم والاستراتيجية، دار المريخ للنشر الرياض، المملكة العربية السعودية.

البربري، هند أحمد الشربيني. (٢٠٠٧) . الجودة في مدارس التعليم العام. اللقاء السنوي الرابع عشر، الجودة في التعليم العام، الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية -كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٠٢٧-١٠٤٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الترتوري، محمد عوض وجويجان، أغادير عرفات. (٢٠٠٦) . إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

التركي، خالد بن إبراهيم بن علي. (٢٠٢١) . تقويم جودة مخرجات التعلم واستراتيجيات تدريسها وطرق تقويمها في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء معايير (NCAAA)، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، مجلة التربية، ٣(١٩٠)، ٢٥٩-٣٠٥.

جودة، محمود أحمد. (٢٠٠٨) . إدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حسين، سلامة عبد العظيم. (٢٠٠٦) . الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة، دار الفكر ناشرون وموزعون عمان، الأردن.

الحمزاوي، وسام عزيز. (٢٠٢١) . طرائق التدريس المستعملة من قبل مدرسي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية في ضوء مفهوم الجودة الشاملة وتحديات العصر، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية. ص ص: ٦٥٥-٦٤٧.

الحميري، منير سعيد محمد. (٢٠١٨) . الأصالة والمعاصرة في التصوير اليمني المعاصر لدى الفنانين الشباب. مجلة كلية الفنون والإعلام، جامعة مصراته، العدد (٦).

خشمون، محمد وقريد، سمير. (٢٠١٨) . نحو تحقيق الجودة في طرائق التدريس الجامعي: الوسائل والأهداف مجلة تاريخ العلوم، (١١)، ٢١١-٢٢٣.

خليفة، علي أحمد إبراهيم وقمر الدين، عبد العظيم عثمان. (٢٠١٣) . معايير ضبط جودة المدرسة الفعالة: المفهوم – المعايير – النتائج – نماذج التطبيق. المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، ١٤ (٢٧)،٦٦-٩٣.

دروزه، افنان نظير وأحمد، مي عبد الله. (٢٠٢٣). درجة مراعاة المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر من وجهة نظرهم، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ١٢(١)، ١-١٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الربيعي، محمود داود وأحمد، مازن عبد الهادي والطائي، مازن هادي كزار. (٢٠١٣) . إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

رسمي، محمد حسن وعبد البر، نسمة عبد الرسول واليعقوب، عفاف خليل إبراهيم. (٢٠١٩) . جودة المدرسة الفعالة (معاييرها-علاقاتها-إدارتها)، مجلة المعرفة التربوية، (١٤) جزء (٢)، ١٧٩- ١٩٥.

شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد. (٢٠١٠) . استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجية التعلم وأنماط التعلم. كلية التربية بدمهور، جامعة الاسكندرية، مصر.

صادق، محمد. (٢٠١٤) . الجودة الشاملة في التعليم. المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

الصوري، سائدة خالد. (٢٠٢١) . دور تطبيق معايير الجودة والاعتماد المدرسي في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.

ظاهر، عقيل أمير جبر. (٢٠٢٠) . الصعوبات التي تواجه تطبيق الجودة الشاملة في طرائق تدريس الفيزياء من وجهة نظر المدرسين ومدرسات الفيزياء. مجلة القادسية في الإدارة والعلوم التربوية، (١).

العدواني، خالد مطهر. (٢٠١٣) . الجودة الشاملة في التعليم، مقدم لإدارة الجودة والاعتماد بوزارة التربية والتعليم.

العصيمي، حامد عبد الله هليل. (٢٠١٩). الكشف عن مستوى مهارات التفكير الإبداعي " الطلاقة، الأصالة، المرونة، الإفاضة، الجدة، الحساسية للمشكلات " لدى الطلبة الموهوبين ذوي التحصيل المرتفع في المدارس العادية في مدينة الباحة من وجهة نظر معلميهم. المجلة التربوية، جامعة سوهاج-كلية التربية، (٦٧)، ٩٨٧-١٠٤٥.

عيسى، لطيفة عواد. (٢٠٢٠) . متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الخاصة وأثرها على أداء الموظفين الإداريين. المجلة الالكترونية الشاملة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية MECSJ. (٣٠)، تشرين الأول.

محسن، عبد العزيز محمود حسن وسعادة، جودت أحمد صالح. (٢٠١٠) . أثر التدريس باستخدام مهارتي الطلاقة والأصالة في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي في منطقة عمان الرابعة بمادة علوم الأرض والبيئة واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط. الأردن.

مسلم، رامي محمد خليل. (٢٠١٨) . درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط. عمان.

المشهداني، لمياء محمد جاسم. (٢٠١٩) . واقع تطبيق مراحل إدارة الجودة الشاملة (T.Q.M) دراسة استطلاعية لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة جيهان الأهلية /محافظة أوبيل. مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، ٩(٢).

المعهد الوطني للتدريب التربوي. (٢٠١٨). دبلوم القيادة التربوية – المدرسة الفلسطينية الفعالة ومجالات تطويرها. المجمع الأول.

المعهد الوطني للتدريب التربوي. (٢٠١٠) . التحسين المدرسي المبني على المعايير الفلسطينية للمدرسة الفعالة، السلطة الوطنية الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي.

الناقة، محمود كامن حسن. (٢٠٠٩) . معايير جودة الأصالة والمعاصرة للتدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٢)، ٥٣٥ – ٤٩٦.

وزارة التربية والتعليم، مديرية التربية والتعليم/بيت لحم. (٢٠٢٢). تعليمات الإشراف التربوي والتقارير المختلفة، دولة فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك

The role of administrative creativity of academic leaders in improving the competitive advantage at Tabuk University

إعداد

صباح سويلم عويظه البلوي

Sabah S AlBalawi

قسم سياسات و اقتصاديات التعليم بجامعة طيبة

د.يوسف بن عبدالله العنزي

DR. Yousef Al anzi

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بجامعة طيبة

Doi: 10.21608/jasep.2025.418600

استلام البحث: ١٣ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٣ / ٣ / ٢٠٢٥

البلوي، صباح سويلم عويظه و العنزي، يوسف بن عبدالله (٢٠٢٥). دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٤١٧ ـ ٤٥٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للإبداع الإداري، والتعرف على درجة التحقق للميزة التنافسية بجامعة تبوك، كما هدفت إلى معرفة دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لها وقد أجاب على العينة ٣٥٤ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك. ولمعالجة البيانات استخدمت عدد من الأساليب الإحصائية هي: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية واختبار "ت" للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار (LSD) للمقارنات البعدية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابية وقوية بين ممارسة القيادات الأكاديمية للإبداع الإداري ودرجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك بمعامل ارتباط (٠.٦١٩)، كما توصلت الدراسة إلى ممارسة القيادات الأكاديمية للإبداع الإداري بجامعة تبوك بأبعاده (الأصالة، المرونة، الطلاقة، حساسية المشكلات) بدرجة متوسطة، وقد جاءت درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك لمجالات (الجودة في التعليم والتدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) بدرجة تحقق متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك في جميع الأبعاد لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير التخصص لصالح الأدبي ومتغير الرتبة العلمية لصالح أستاذ مساعد وأستاذ، واختتمت الدراسة نتائجها ببناء تصور مقترح لتحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك.

Abstract

The current study aimed to discover the relationship between the administrative creativity of academic leaders and achieving competitive advantage at the University of Tabuk from the university faculty members' point of view. The questionnaire tool was used and 354 individuals responded to the sample. To process the data, a number of statistical methods were used: frequencies, percentages, arithmetic averages, the T test for independent samples, the Single Analysis of Variance Test (ANOVA), and the LSD test for dimensional comparisons. The

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

study found a positive and strong correlation between the practice of academic leaders for administrative creativity and the degree of achieving competitive advantage at Tabuk University with a correlation coefficient of (0.619). The study also found that the academic leaders practice administrative creativity at Tabuk University in its dimensions (originality, flexibility, fluency, sensitivity to problems) with an average degree and an arithmetic mean of (3.23) and a standard deviation of (0.48), and the degree of achieving competitive advantage at Tabuk University for the fields of (quality in education and teaching, scientific research, community service) came with an average degree of verification and an arithmetic average of (3.12) and a standard deviation of (0.92). The study also found that there were statistically significant differences at the ($\propto \leq 0.05$) level of significance between the averages of the study sample's members responses about the degree of achieving competitive advantage at Tabuk University in all dimensions of gender, specialization, and Academic rank variables. The study concluded its findings by building a proposed vision to improve the Tabuk University's competitive advantage. The study, based on the findings, recommended benefiting from prestigious local and international universities in training and qualifying academic leaders and attracting faculty members with leadership experience by contracting or secondment, and benefiting from independent universities administratively and financially to follow in their footsteps, and cooperation with local institutions and major companies in Tabuk to meet the labor market and sustainable development requirements.

المقدمة

تسعى المملكة العربية السعودية لمنافسة الدول المتقدمة في شتى المجالات وتحقيق الريادة العالمية على كافة الأصعدة ليشارك المواطن في التنمية الاقتصادية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاجتماعية والثقافية وينافس في الأسواق العالمية، وفي ظل التغيرات المتسارعة أعدت المملكة رؤيتها ٢٠٣٠ لتسارع الزمن وتقلص الفجوة وتكون في مصاف الدول العشر الأكثر تنافسية عالمياً بحلول ٢٠٣٠.

ولتحقيق رؤية ٢٠٣٠ واستكمال المشاريع التنموية تعول المملكة على الجامعات في هذا الشأن، حيث تعتبر الجامعات ركيزة للتطور والتنمية الاجتماعية وتحقيق التنمية المستدامة والشاملة، وهي إحدى المؤسسات التي تمتلك كوادر مؤهلة مدربة كما أنها تغذي سوق العمل والمجتمع بالمخرجات. وتعتبر جامعة تبوك أحد الجامعات السعودية التي تسعى لتحقيق أهدافها ووظائفها الرئيسية وتساعد المملكة كغيرها من الجامعات على تحقيق التنمية ورؤية المملكة، ونظراً لقرب نيوم جغرافياً من جامعة تبوك مما يجعل التحدي أكبر على القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في كيفية الاستفادة من مشروع نيوم والتنافس مع الجامعات المحلية والعالمية.

وتعد جامعة تبوك من الجامعات الناشئة حيث تأسست في ٢٠٠٦م وتشتمل الجامعة على ١٣ كلية و١٢عمادة و٤ مراكز بحثية هي: مركز أبحاث شبكات الاستشعارات والأنظمة الخلوية، ومركز الأبحاث والطاقة المتجددة، ومركز الابتكار الصناعي والروبوتي، ومركز اللغة الإنجليزية، وتضم كرسيي أبحاث وهما كرسي الأمير فهد بن سلطان لأبحاث التقنيات المتقدمة في الكشف عن الأمراض ومسبباتها والمساهمة في علاجها، وكرسي الأمير فهد بن سلطان لدراسة قضايا الشباب وتنميتهم (موقع جامعة تبوك، ٢٠١٨).

وحيث أن الإبداع الإداري سمة من سمات المؤسسات في هذا العصر وأحد أساسيات نجاح المؤسسات المعاصرة لحل مشكلاتها والتنبؤ بمستقبلها، وبالرغم من تعدد التحديات التي تعاني منها مؤسسات التعليم الجامعي، فإنه يمكن القول بأن موضوع الإبداع الإداري في الجامعات قد أخذ يفرض نفسه باعتباره أحد المراحل الرئيسية لتطوير وتجديد مؤسسات التعليم الجامعي، فضلا عن كونها الأداة الفاعلة لتمكين هذه المؤسسات من بلوغ أهدافها بكفاءة وفاعلية (الخطيب ومعايعه، ٢٠٠٩).

مشكلة الدراسة

تأتي رؤية جامعة تبوك "جامعة متميزة تعليمياً وبحثياً ومسهمه في خدمة المجتمع" لتؤكد أهمية تحقيق الميزة التنافسية، ويساندها في ذلك رسالة جامعة تبوك والتي تسعى لتخريج كوادر بشرية مؤهلة لتلبية حاجات المجتمع والمشاريع التنموية الكبرى (موقع جامعة تبوك، ٢٠١٨م) وبالرغم من أن جامعة تبوك الأقرب جغرافياً والجامعة الحكومية الوحيدة في نطاق مشروع نيوم إلا أن جامعة تبوك تواجه معوقات كبيرة جداً لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على تدويل التعليم العالي وبما يتوافق مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متطلبات أهداف مشروع نيوم (الفواز، ٢٠١٩م)، كما لم تغير الكثير من برامجها عدا الشروع في بناء كلية السياحة (عبده، ٢٠٢٠) وسوف تبدأ الدراسة بكلية السياحة ببداية العام الدراسي ١٤٤٥ حسب دليل القبول بجامعة تبوك ١٤٤٥ه (موقع جامعة تبوك، https://www.ut.edu.sa/).

كما توصل حسين (٢٠١٨) إلى أن دور جامعة تبوك في تفعيل أهداف رؤية المملكة تتحقق بدرجة متوسطة، وعلى الرغم من أهمية البحث العلمي للجامعة كأحد مجالاتها ووظائفها الرئيسية وأهميته في خدمة المجتمع وحل مشكلاته إلا أن تقرير التنافسية العالمي للعام ٢٠١٨ يشير إلى ضعف البحث العلمي والإنتاجية العلمية في الدول العربية (World Economic Forum, 2018).

وبالرغم من وجود علاقة إيجابية وطيدة بين الإبداع الإداري وتحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات (الخالدي، ٢٠١٣م، وعثمان، ٢٠١٧م، والمصري وعابدين، ٢٠١٧م، والنشمي والدعيس، ٢٠١٧م، والوشمي والقحطاني، ٢٠٢٠م)، إلا أن الإبداع الإداري لرؤساء أقسام جامعة تبوك يمارس بدرجة متوسطة. (العنزي، ٢٠١٥م).

لذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف على دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بعد الكشف عن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للإبداع الإداري، ودرجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك ووضع تصور مقترح لتحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك.

أسئلة الدراسة

سوف تجيب الدراسة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية للإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك؟

٢- ما درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣- ما دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات: التخصص، والرتبة الأكاديمية، والجنس؟

٥- ما التصور المقترح لتحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى الكشف عن:
-دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك.
-درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري.
-درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
-وجود اختلاف بين آراء أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات: التخصص والرتبة الأكاديمية والجنس.
-كما هدفت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك.
أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:
الأهمية النظرية:
-أهمية التنافسية لتحقيق مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.
- أهمية الإبداع الإداري ودوره في تحسين الميزة التنافسية.
-أهمية تحسين الميزة التنافسية لجامعة تبوك وبالتالي تحسين تصنيف الجامعة في التصنيفات العالمية.
-اثراء المكتبة العربية وتعزيزها بالدراسات التي تتناول الإبداع الإداري ودوره في تحسين الميزة التنافسية.
الأهمية التطبيقية:
- تزويد صانع القرار بالنتائج والتوصيات التي تساعده في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك.
- فتح المجال للباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية وعلاقته بتحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك.
- تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك مما يؤدي بدوره إلى تحسين تصنيف جامعة تبوك في التصنيفات العالمية.

حدود الدراسة

- **الحدود البشرية**: تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ٣٥٤ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك شطري الطلاب والطالبات.
- **الحدود الموضوعية:** سوف تقتصر الدراسة على الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في ٤ أبعاد (الأصالة والمرونة والطلاقة وحل المشكلات)، ودور تلك الأبعاد في تحقيق الميزة التنافسية في مجالات (الجودة في التعليم والتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع).
- **الحدود المكانية**: جامعة تبوك بما في ذلك الفروع والتي تشمل الكلية الجامعية بمحافظة أملج، والكلية الجامعية بمحافظة ضباء، والكلية الجامعية بمحافظة الوجه،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والكلية الجامعية بمحافظة حقل، والكلية الجامعية بمحافظة تيماء.

- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

- **الإبداع الإداري**

يعرف أيوب (٢٠٠٠) الإبداع الإداري بأنه "القدرة على إيجاد أشياء جديدة قد تكون أفكاراً، أو حلولاً، أو منتجات، أو خدمات، أو طرق وأساليب عمل مفيدة وهو يبنى على تميز الفرد في رؤيته للمشكلات وحلها وقدرته العقلية وطلاقته الفكرية ومعارفه التي يمكن تطويرها بوجود المناخ الملائم والقيادة القدوة وعلاقات العمل المتفاعلة التي تنمي القدرة في توصيل الأفكار والحلول الجديدة بطرق مبتكرة"(ص ٧).

ويعرف إجرائياً بهذه الدراسة: بقدرة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك على ممارسة الاجراءات والعمليات والسلوكيات التي تتسم بالأصالة والطلاقة والمرونة وحل المشكلات لتحقيق أهداف الجامعة، وتقديم منتجات، وخدمات جديدة مبتكرة.

- **الميزة التنافسية**

يعرف أبو الوفا (٢٠١٢) "الميزة التنافسية للجامعة بقدرتها على تقديم خدمات متنوعة وبحثية عالية الجودة تحقق مستوى رضا عالٍ للمستفيدين منها في المجتمع المحلي، وينعكس إيجابياً على مستوى خريجيها، وأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم والعاملين بها، حيث يكسب الجميع قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة"(ص ص ٢٤١-٢٤٢).

وتعرف إجرائياً بهذه الدراسة: بجهود وعمليات القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في مجالات الجودة في التعليم والتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من أجل التنافس مع الجامعات المحلية والعالمية والتفوق عليها.

القيادات الأكاديمية: وتعرف إجرائياً بهذه الدراسة: أعضاء هيئة التدريس المكلفين بمهام ومناصب وأعمال إدارية بدءاً من رئيس الجامعة والوكلاء وعمداء الكليات ووكلائهم ورؤساء الأقسام ومدراء المراكز البحثية والتعليمية في جامعة تبوك.

الإطار النظري:

أولاً: الإبداع الإداري

تسعى المنظمات إلى التميّز من خلال العمل على تحقيق نتائج وانجازات غير مسبوقة من قبل والإتيان بالجديد والتركيز على الإبداع وتوفير مناخ ملائم يمكن العاملين في المنظمات من إظهار ما لديهم من قدرات إبداعية واستغلالها الاستغلال الأمثل حيث يعتبر الإبداع الإداري أمرًا في غاية الأهمية وذلك باعتباره من الأدوار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهمة في العمل الإداري لما له من نتائج إيجابية للمنظمات والعاملين بها.

ويشير المصري (٢٠١٧م) إلى أن الإبداع يولد أفكارًا جديدة، واكتشاف المشكلات يعد من أحد نقاط الدخول الأساسية للنجاح في المنافسة؛ لذلك يستخدم الاستراتيجيون خيالهم لتوليد حلول غير معروفة للمشاكل التنظيمية، واختيار الحل الأكثر إبداعا.

- **مفهوم الإبداع الإداري**

يعد مصطلح الإبداع من أكثر المصطلحات شيوعًا في الوقت الراهن في أدبيات الإدارة ومن أهم الأهداف التربوية المعاصرة وقد اجتهد الكتاب في تقديم تعريف شامل له ولكن اختلف الباحثون في تحديد هذا المفهوم، وذلك يرجع إلى كثرة المجالات التي شاع فيها هذا المفهوم من جهة وإلى تباين الباحثين في خلفياته العلمية والثقافية من جهة أخرى.

وقد عرف (الصيرفي،٢٠٠٣) الإبداع بأنه: "الجمع بين مفردات متناثرة لا يجمع بينها شيء واضح في الواقع ولكنها إضافة حقيقية إذا ما اجتمعت بطريقة مبتكرة ومتناسقة" (ص٣٢).

كما يعرف الإبداع الإداري بأنه "مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقى بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتائج أصيلة ومفيدة للفرد أو الشركة أو المجتمع أو العالم" (مسلم،٢٠١٥، ١٩).

أما السكارنه (٢٠١١) فقد عرف الإبداع الإداري بأنه "عملية يتم من خلالها إيجاد علاقات بين متغيرات لم يتم التطرق لها مسبقا" (ص١٧). ويطلق عليه كذلك بأنه "القدرة المتميزة على تحديد الأهداف والنتائج المحققة لمصالح المستفيدين من عمل الإدارة، وهو أيضا الاستخدام الذاتي للموارد المتاحة والتغلب على المشكلات والعقبات بأساليب متطورة وغير واردة في المنظمات التي تفتقر إلى الإبداع أو المبدعين" (حمادي، ٢٠١٨، ٧٤).

- **أهمية الإبداع الإداري**

ترجع أهمية الإبداع الإداري في الجامعات إلى العديد من الأسباب والتي يلخصها كلا من هانسن وبيركانشو (Hansen & Birkunshaw ,2007)في: إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات التي تواجهها بكفاءة وفعالية وإحداث تغييرات إيجابية في بناء المنظمة وفي العمليات الإدارية والتكيف والتفاعل مع كافة المتغيرات البيئية المحيطة بها وتحسين إنتاجيتها والارتقاء بمستوى أدائها وأداء الموارد البشرية وإيجاد اكتشافات ومقترحات وأفكار لوضع أنظمة ولوائح وإجراءات وأساليب عمل جديدة مبدعة وخلاقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما يضيف خورساني (Khurosani, 2018) أن أهمية الأفراد المبدعين للمنظمات في الوقت الحاضر ترجع إلى مشاركتهم في رفع كفاءتها وإنتاجيتها فضلًا عن أهمية الأساليب الحديثة والتي تساعد المنظمة في إدارة عملياتها وحل مشكلاتها وتزايد المشاكل داخل المنظمات بفرض التغيير الذي يتطلب الإبداع في إحداثه كما أن الإبداع الإداري أصبح مهمًا نظرًا لزيادة تعقيد بيئة العمل والتغيير المستمر والمتلاحق في كل جزء من أجزاء العمل وظهور التكنولوجيا الحديثة وتحول الاقتصاد العالمي إلى اقتصاد المعرفة والمعلومات.

فالإبداع يمثل مصدرًا للتجديد والتغيير في المنظمة بهدف الحفاظ على مكانتها السوقية وهو تعبير عن درجة مقدرة الفرد على اكتشاف الفرص واستغلالها بالشكل الأمثل فالمنظمة التي توظف الإبداع هي تلك القادرة على التنبؤ بالحاجات وصولًا لاستغلال الفرص (عبيد، ٢٠٢٠).

- **أبعاد الإبداع الإداري:**

اختلف الباحثون في تسمية أبعاد الإبداع الإداري حيث يطلق عليها البعض مهارات الإبداع الإداري ويشير لها البعض بمسمى عناصر الإبداع الإداري إلا أن هناك شبه اتفاق على عدد من الأبعاد حيث يرى السكارنه (٢٠١١) أن للإبداع الإداري ستة أبعاد وهي:

١- طلاقة التفكير: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار التي تفي بمطالب معينة في وقت محدد دون النظر إلى مستوى هذه الأفكار من حيث الخبرة والطلاقة والمهارة والتي تتمثل في الألفاظ والأشكال والأشياء.

٢- المرونة بالتفكير: ويقصد بها القدرة على تغيير الزاوية الذهنية التي ينظر من خلالها إلى الأشياء والمواقف المتعددة بحيث يستطيع الموظف أن يتحرر من القصور العقلي ويتحرك إلى الفئات المختلفة للأفكار ويعد الانتقال بين مئات الأفكار دليلاً على المرونة وسهولة تغيير الموقف العقلي.

٣- الأصالة بالتفكير: يقصد بها إنتاج أفكار جديدة أو استجابات غير مألوفة بالنسبة لموضوع ما، وتعني جودة الأفكار، والحداثة وعدم الشيوع فيما يخص موضوع معين.

٤- الخيال الخلاق: المقصود بها القدرة على التخيل واختلاق العلاقات عن طريق القراءات المتعددة والاجتماعات وتنمية مدارك العقل وإثراء معرفته.

٥- الدافعية الداخلية للإبداع: أن توفر الواقعية الداخلية للموظف وحماسه للإبداع ومدى إقباله عليه كأمر أساسي للتفكير الإبداعي.

٦- الإحساس بالمشكلات: هو الإحساس المبكر للمشكلات والاستشعار بها قبل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدوثها.

- **أنواع الإبداع الإداري:**

يميز الكثير من الباحثين في كثير من العلوم التي تناولت موضوع الإبداع الإداري في المنظمات بين عدة أنواع للإبداع الإداري من أهمها ما يأتي:

- **الإبداع على مستوى الفرد**: وهو الإبداع الذي يحققه الأفراد الذين يمتلكون القدرات والسمات الإبداعية وقد تم تحديد السمات التي تميز الشخصية المبدعة من غيرها من حيث القدرات والاستعدادات والميول (ديلمي، ٢٠٢٢).

وهو الإبداع الذي يحققه الأفراد الذين يمتلكون قدرات وسمات إبداعية وكتب الكثير عن الشخصيات المبدعة وتم تحديد السمات التي تميز الشخصية المبدعة عن غيرها من حيث القدرات والاستعدادات والميول ويحدد خصائص الفرد المبدع الآتي:

١- المعرفة: بذل الوقت الكبير لإتقان العمل.

٢- التعليم: التعليم الذي يؤكد على المنطق.

٣- الذكاء: الإنسان المبدع ليس بالضرورة عالي الذكاء ولكنه يتمتع بالقدرات التفكيرية على تكوين علاقات مرنة بين الأشياء.

٤- الشخصية: الرغبة في المخاطرة والاستقلالية والمثابرة والدافعية والانفتاح على الآراء الجديدة والإحساس الكبير بروح الفكاهة.

٥- الطفولة: اتسمت طفولته بالتنويع وواجه اضطرابات عائلية وأوضاعها اقتصادية صعبة.

٦- التفاعل: تبادل الآراء مع الآخرين وليس منطويًا على نفسه.

- **الإبداع على مستوى الجماعة:** وهو الإبداع الذي يتم التوصل إليه من قبل الجماعة ويكون إبداع الجماعة أكبر من مجموع إبداع أفرادها وقد بينت الدراسات أن الجماعة المتنوعة من حيث الجنس تنتج حلولًا أفضل جودة من الجماعة أحادية الجنس (واعر، ٢٠١٥).

ويرى المدني (٢٠١٩) أن الإبداع الإداري هو الذي يتم بواسطة الجماعة؛ حيث تلتقي أفراد الجماعة، وتتعاون مع بعضها البعض من أجل تطوير الأفكار، فقد يفوق الإبداع الذي يتم من قبل الجماعة إبداعات فردية بسبب تفاعل أفرادهم، وتبادل الأفكار، وقد تواجه المنظمات المعاصرة تحديات متسلسلة، وهذا يتطلب تطوير مجموعات عمل إبداعية.

وهذا النوع من الإبداع يتم تحقيقه من خلال جماعة معينة في المنظمة قد تكون مديرية، دائرة، قسم، لجان، وعندما يكون الإبداع على مستوى الجماعة فإنه يتفوق على الإبداع الفردي، وأن عملية الإبداع الجماعي تتأثر بشكل كبير بمكونات الجماعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واتجاهات الجماعة، ومدى التزام الجماعة بالتميز في الأداء، وكذلك بدعم ومؤازرة أعضاء الجماعة لبعضهم البعض، وجنس وتنوع الجماعة والانسجام والتكامل بين أهداف الجماعة، وكذلك حجم الجماعة وعمرها. وأهم صفات الإبداع الإداري على مستوى الجماعة أن ينجح القادة الإداريون في خلق المناخ الإيجابي والمُشجَّع على التفاعل والتواصل والتنافس بين أعضاء المنظمة، لكي يتراكم الفكر وتتخلق المعرفة ويصير تداول الأفكار والمعلومات والتجارب والخبرات، بحيث تتحقق للبعض منهم الفرص للإبداع مستفيدين من كل ما حولهم من تحفيز وتشجيع وخبرات وتجارب متراكمة (حمادي،٢٠١٨).

- **الإبداع على مستوى المنظمة:** يُعرف الإبداع على مستوى المنظمة بأنه عبارة عن مجموعة الجهود الفردية والجماعية لجميع أعضاء المنظمة في مجال التطوير والإبداع التنظيمي وبالتالي يمكن أن نطلق صفة المنظمات المبدعة على المنظمات التي يكون فيها أعضاء المنظمة كأفراد وجماعات من الأشخاص المميزين في عملية الإبداع (خير الله، ٢٠١٥).

وتتميز هذه المنظمات ببعض الخصائص الإدارية والهيكلية التي تختلف عن مثيلتها من المنظمات كالبساطة في الهيكل التنظيمي واستخدام الأسلوب الديمقراطي في الإدارة والالتزام القيمي بأخلاقيات العمل الإداري والميل نحو التجربة ودراسة حاجات المستفيدين وكذلك بتأييد قوي من قبل الإدارة لعملية الإبداع.

- **مقومات الإبداع الإداري**

لكي يحقق الإبداع الإداري غايته في تطوير المنظمة والوصول بها إلى أفضل نتائج لابد من توفر عدة مقومات، يمكن أن نجملها في:

١- البناء التنظيمي:

يعني وجود الهيكل التنظيمي، مع مراعاة التصميم، والمفهوم الواضح ووضوح الأدوار، والمسؤوليات والصلاحيات، بالإضافة إلى وجود مناخ ملائم للعمل؛ حيث إنه بمثابة أداة رئيسية تساعد الإدارة على تنظيم، وتنسيق جهود العاملين للوصول إلى أهداف متفق عليها (سعيدة،٢٠١٨).

٢-الاتصالات الإدارية:

تلعب الاتصالات الإدارية دورًا هامًا داخل الإدارة، فهي تحافظ على انسياب العمل داخلها، وتقوم العمليات الإدارية على تبادل البيانات، والمعلومات داخل المنظمات، فإن المدير باعتباره قائدًا في عمله، فهو يحتاج إلى التوجيه لكي يحقق أهداف المنظمة، وكلك يحتاج إلى أن يرشد العاملين، ويوجه سلوكهم بشكل يضمن عدم تعارض هذا السلوك مع الأهداف التنظيمية (سعيدة، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣-أنظمة وإجراءات العمل:

هي مجموعة من القواعد والأساليب والإجراءات التي تحكم أنشطة المنظمة لتحقيق أهداف محددة، وتساهم أنظمة وإجراءات العمل في تنمية روح الإبداع لدى العاملين، وتعتمد البيئة التنظيمية على الإجراءات الروتينية، واستخدام المركزية في تنفيذ قواعد العمل لتجنب مسؤولية الخروج عن تلك القواعد، فسوف يكون ذلك عقبةً في طريق تنمية الروح الإبداعية لدى العاملين (العجلة، ٢٠٠٩م).

٤-نمط القيادة:

تلعب القيادة دورًا ضروريًا، وحيويًا في تنمية، وتحفيز التفكير الإبداعي في أداء العاملين، وهي تتمثل بالشخص الذي يقود جماعات العمل سواء كان مديرًا أم مشرفًا، وعلى ذلك فإن دراسة القيادة وتحديد دورها، ورسالتها، والعمل على تطويرها يعد تطورًا للعملية من أجل تحسين المناخ التنظيمي، وتشجيعها لإبداع العاملين، ولابد من قيام القيادات الإدارية والمنظمات العمل على تحسين العمل القيادي من خلال إيجاد أنظمة، وآليات توفر معاملة موضوعية مع الأفراد، وتبادل الرأي، والثقة (مكناسي، ٢٠٢١).

٥-الحوافز:

تعتبر الحوافز ركيزة أساسية ومقوما رئيسيا لوجود الإبداع وتنميته التي تهدف إلى حث الأفراد على العمل بكفاءة وفاعلية، وعلى تنمية وتعزيز الأداء الإبداعي في المؤسسات من خلال تشجيع الموظفين على الإبداع والمبادرة والتجديد، وبذل مزيد من الجهد في الانجاز وزيادة الطلاقة الفكرية والإنتاجية (حمودي، ٢٠٢١).

٦- التدريب:

يهدف التدريب إلى إعداد كوادر بشرية مبدعة قادرة على تلبية احتياجات العمل، ومواكبة التطورات، والتغيرات السريعة التي تحدث في مجالات العمل بطرق إبداعية؛ حيث أن العوامل البيئية المتغيرة أدت إلى ارتباط أهداف المنظمة المتمثلة في البقاء والتميز والقدرة على المنافسة (إمام،٢٠٢١م).

٧ - العوامل المؤثرة في تنمية الإبداع الإداري

إن الإبداع هو محصلة تفاعل الفرد وبيئة المنظمة والبيئة العامة، لقد تم دراسة عدد من العوامل التي تحفز الإبداع وتشجعه أو تعرقل تحقيق الإبداع إذ هناك من قسمها إلى ثلاث مجموعات (عودة، ٢٠١٦):

أولا: العوامل البشرية

يقصد بها خصائص البشر داخل المنظمة، بحيث يمثل الأفراد رأس المال الفكري بالنسبة للمنظمة، وبما أن الإبداع ضروري لاستمرار المنظمة فان القائد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإداري المبدع يمثل الأساس في فعالية مسار التغيير والإبداع، لهذا ركزت الدراسات على خصائص البشر كعوامل مؤثرة على الإبداع الإداري، بدءا بالقيادة وكبار متخذي القرارات، ثم الأفراد المؤثرين، والرواد من أصحاب الأفكار.

ثانيًا: العوامل التنظيمية

بيئة المنظمة الداخلية التي تتصف بوجود الإمكانات المادية وتوفر المعلومات والخبرة المتاحة لأعضاء المنظمة، والنظام الإداري المرن الذي لا يتصف بالتعقيد أو الجمود، والمناخ الذي تسوده الثقة الأفراد والتي هي أساس تنمية الاتصال المفتوح الذي يساعد بدوره على تدفق المعلومات وحل المشكلات من شانها أن تؤثر على السلوك الإبداعي في المنظمة عن طريق تشجيع التعبير عن الأفكار الجديدة وتطويرها، ومن أهم جوانب وتغييرات البيئة التنظيمية التي تحفز على الإبداع الهيكل التنظيمي والثقة بالعاملين والثقافة التنظيمية وأنظمة الحوافز والتدريب.

ثالثا: عوامل البيئة العامة (البيئة الخارجية)

ومن عوامل البيئة الخارجية أو العامة المؤثرة على الإبداع:

- **العوامل الثقافية والاجتماعية:** إن التفاعل بين الفرد والمجتمع وما يحتويه من عوامل ومتغيرات هو الذي يحدد شخصية الفرد وسلوكه واستعداده للإبداع والتفوق والتميز، ويبدأ هذا التفاعل في نطاق الأسرة ثم دور المؤسسات التعليمية والثقافية والإعلامية.

- **العوامل السياسية:** إن دعم القيادات السياسية واقتناعها بأهمية الإبداع في المجتمع والمنظمات يؤدي إلى تفجير الطاقات الإبداعية، ونقلها من مستوى الفرد إلى المنظمة والمجتمع، ويتمثل الدعم السياسي في إنشاء البرامج البحثية في مختلف المجالات، وتشجيع المنظمات وتحفيز المبدعين ووضع مناهج تعليمية وتربوية تساعد على نمو القدرات الإبداعية، والاستقرار السياسي والظروف الأمنية تساعد كذلك على التطوير التنظيمي.

- **العوامل الاقتصادية:** وتتضمن هذه العوامل السياسات التنموية، والفقر والبطالة والوعي الثقافي نحو الصحة العامة، وتوافر الموارد الاقتصادية له دور في توفر الحوافز المادية وزيادة الأجور التي تجعل الفرد يركز وقته ويضاعف مجهوداته ويتقن عمله ولا يفكر في البحث عن وسائل أخرى يمكن من خلالها تلبية حاجاته المادية الأساسية، بينما نقص الموارد الاقتصادية يكون له أثر سلبي على الإبداع.

ولخص الليثي (٢٠٠٨) ست عوامل لتنمية الإبداع الإداري وهي كما يلي:

١- التحدي: حيث يوضع الشخص المناسب في المكان المناسب لكي يمارس الخبرة ومهارات التفكير الإبداعي، حيث يجب على المدير أن يكون واعيا بشكل جيد لكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلومات الخاصة بالعاملين وهذا بدوره يحفز الدوافع الجوهرية الكامنة للشخص لخلق الإبداعية والطاقة الابتكارية.

٢- الحرية: حيث يعتبر من العوامل الداخلية للشعور بالتملك وحب العمل وانتمائهم إليه فالأفراد لا يقومون بالعمل بالطريقة التي تروق إليهم وللأسف الشديد فإن المديرين يميلون في الإدارة إلى تغيير الأهداف بشكل مستمر ويمنحون الحرية اسما دون تطبيق.

٣- المصادر والموارد: حيث أن الوقت والمال يدعمان الإبداع فالمنظمات للأسف تقتل الإبداع بها وذلك من خلال تبني سياسة تحديد الزمن مما يستحيل معه إنجاز المهام.

٤- سمات وصفات مجموعة العمل: على الإدارة إيجاد فرق عمل جماعية تتميز بالتنوع والاختلاف في وجهات النظر فكلما تكون هذه الموضوعات مختلفة ومتنوعة يكسب الأفراد رؤى جديدة وإبداع وتفكير إبداعي.

٥- التشجيع التوجيهي والإشرافي: يعمل القادة على مدح الأفكار الإبداعية والجهود التي لا تكلل بالنجاح مما يخلق الإبداع، فالأفراد بحاجة إلى الشعور بأهميتهم وأهمية ما يقومون به مع القدرة على التسامح مع الأخطاء مما يمكن الأفراد للعمل بنجاح.

٦- الدعم المنظمي: إن الدعم الذي تقدمه المنظمة للعاملين سواء كان هذا الدعم في حالة تحقيق النجاح أو حتى في وجود الأخطاء بهدف تلافيها وقبول الأخطاء هو دور القادة الذين يدعمون الجهود الإبداعية.

- **الأساليب العلمية في تنمية الإبداع الإداري:**

تتعدد وتتنوع أساليب تنمية الإبداع الإداري وتختلف من منظمة لأخرى حسب طبيعة عمل المنظمة وإنتاجها وأهدافها القريبة والمتوسطة والبعيدة الأجل تتأثر هذه الأساليب بالبيئة التنظيمية والمناخ التنظيمي السائد في المنظمة، فبعض الأساليب يحتاج لبيئة خاصة كي ينجح في تنمية الإبداع الإداري للعاملين ويرتبط ذلك إلى حد كبير بمدى التناسق والانسجام السائدة بين أفراد المنظمة ولذلك فإن من أهم أساليب تنمية الإبداع الإداري تتمثل فيما يلي (شعباني، ٢٠١٦):

- أسلوب العصف الذهني: يعتبر وسيلة من وسائل الإبداع بحيث يجتمع مجموعة أشخاص في جلسة على مرحلتين، يتم في الجلسة الأولى توليد أكبر عدد من الأفكار، وفي الجلسة الثانية تقييم الأفكار وتطور وتدمج مع بعضها البعض.

ويعتمد هذا الأسلوب على ثلاث مبادئ أساسية هي:

- الاعتماد على انتقاد الأفكار.
- تقبل كل الأفكار بغض النظر عن المستوى والنوعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- دمج الأفكار وتطويرها.
- أسلوب دلفي: يعتمد استخدام هذا الأسلوب على منسق ومجموعة من الخبراء بحيث يتم طرح مشكلة عليهم ثم يستلم المنسق إجاباتهم منفردة فيدرس مدى الاتفاق والاختلاف بين ردودهم ثم يقوم بإعداد ملخص عن النتائج التي توصل إليها كل خبير ويرسلها إلى خبير أخر ثم يرى مدى تفاعله ومدى تأثيره على رأيه، يكرر المنسق هذه العملية حتى يصل إلى درجة الثبات النسبي في الإجابات ثم يبدأ في حل المشكلة استنادا عليها.
- أسلوب تحليل العوامل المؤثرة: لقد تم اقتراح هذا الأسلوب من قبل علماء النفس الاجتماعي وذلك لقدرته على تحديد العوامل التي تسهم أو تعيق في حل المشكلة، حيث يمكنها استشارة التفكير الإبداعي للشخص من خلال تحديد الهدف، وتحديد جوانب القوة في هذا الهدف والتي يمكن تدعيمها، وجوانب الضعف فيه لتقليصها أو إلغائها.
- أسلوب تداعي المعاني: بني هذا الأسلوب على أساس استغلال وتوظيف قوة العقل غير المحدودة في الربط بين الأشياء والمعاني بصورة غير متناهية ولاستخدام هذا الأسلوب لابد من تجزئة المشكلة إلى مفردات مستقلة تمثل رموزا أو كلمات أو أعداد أو ربما صورة وبعد ذلك يقوم الشخص بمحاولة الربط بين هذه المفردات ببعضها أو بمفردات أخرى بصورة لا تخضع للتبرير المنطقي أو التفسير.

- **مجالات الميزة التنافسية:**

المجال الأول: الجودة في التعليم والتدريس:

تعتبر الجامعات في ظل مجتمع المعرفة من أهم المراحل التعليمية التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المدربة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع، وركيزة أساسية لتنمية مجتمعية إنتاجية، والاستثمار فيه هو استثمار في العنصر البشري، الذي يمثل أهم ما يملكه أي مجتمع يطمح في الوصول إلى أهدافه وغاياته، ويمثل التدريس المهمة الأولى والأكثر شيوعًا، إذ يتم من خلالها تحويل المدخلات البشرية من الأشخاص العاديين إلى كفاءات ذات قدرات معينة، يمكنها ممارسة دورها في خدمة المجتمع والمساهمة في التنمية الوطنية، ولذلك ينبغي على الجامعات أن تقوم بخمس مهام أساسية لكي تمارس هذا الدور بنجاح وهي: تزويد الطالب بالمعارف في حقل التخصص، وتنمية التفكير العلمي لدى الطالب، وإكسابه المهارات الأساسية المناسبة في مجال تخصصه، وغرس الاتجاهات الإيجابية والاهتمامات والقيم، والمبادرة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس، وتوجد مجموعة من المعايير تعبر عن الجودة في التعليم، ومنها: مشاركة الطالب والآباء ورجال الأعمال المسؤولية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بامتلاكهم لمهارات الجودة وحل المشكلات، والمبادأة(عسيري، ٢٠١٩).

المجال الثاني: البحوث العلمية:

يعد البحث العلمي من أحد المهارات المستقبلية الواسعة التي تفتح آفاقًا لاكتساب المعرفة واكتشاف بدائل مستقبلية تضيف للبناء العلمي والفكري لمختلف التخصصات الجامعية، وأحد الكفايات الأساسية في بناء القدرات البشرية وتأهيلها وإعدادها لمتطلبات اقتصاد المعرفة، ويعد البحث العلمي أحد أهم الركائز التي تعتمد عليها الجامعات في تطوير ذاتها وإثراء المعرفة العلمية لمنسوبيها وتقديم كل ما من شأنه الارتقاء بالمجتمعات، فهو أحد مؤشرات تقدم المجتمع، كما أن التسليم بأهمية الباحث، وبأهمية الاهتمام بحسن اختياره وإعداده وتدريبه؛ وذلك لأن البحث هو الأداة المنفذة لخطط الدراسة واستراتيجياتها وبرامجها, كما أن الباحث الجيد هو المدرك لمشكلات واحتياجات مجتمعه . (خاطر، ٢٠١٥م)

المجال الثالث: خدمة المجتمع

وهي الوظيفة الثالثة للجامعات والتي تقوم بتحديد احتياجات الأفراد والمؤسسات في المجتمع وإقامة البرامج والأنشطة التي تفي بهذه الاحتياجات، ويتبلور مفهوم هذه الوظيفة في نشاط تعليمي يعمل على جذب الأفراد من خارج الجامعة من خلال نشر المعرفة خارج حدودها، وذلك بهدف إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في المجتمع المحيط بالجامعة، والقيام بنشر الفكر العلمي الخاص بالبيئة الأكاديمية وتوعية الرأي العام بدور حقل التعليم من حيث الفكر والممارسة في تقويم مؤسسات المجتمع ومشكلاته، وتقديم الحلول والبدائل، والتصورات لعلاج تلك المشكلات (العمري، ٢٠١٥).

- **أبعاد الميزة التنافسية:**

تقوم تنافسية المؤسسات الأكاديمية على بعدين أساسيين وهما: قدرة التميز على الجامعات المنافسة في مجالات حيوية مثل البرامج الدراسية وخصائص أعضاء هيئة التدريس وتقنيات وأوعية المعلومات والتجهيزات المادية والبحثية ونمط الإدارة ونظم الجودة، وابتكار نظم وبرامج تأهيل وتدريب جديدة تتواكب مع المستجدات البيئية، والبعد الثاني هو قدرة الجامعة على جذب واستقطاب الطلاب والدعم والتمويل من السوق المحلية والخارجية، ونجاح البعد الثاني متوقف على النجاح في البعد الأول، وبالتالي فالسياق التنافسي للتعليم العالي يدعو مؤسسات التعليم العالي إلى بذل الجهد في تعريف المستفيدين من أنشطتها وخدماتها، وكذلك توزيعهم إلى شرائح ومجموعات مستهدفة، حتى تستطيع العمل على توفير احتياجاتهم ورغباتهم ومحاولة مقابلتها وإشباعها بما يحقق غاياتها وأهدافها وطموحاتها المستقبلية. (Jongbloed,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

2003)

ويعتمد نجاح مؤسسات التعليم العالي في تحديد البعد الملائم الذي تتنافس على أساسه، في قدرتها على تحديد حاجات ورغبات سوقها المستهدف، وإمكانية إشباع هذه الحاجات والرغبات بشكل أفضل من منافسيها، وتتعدد أبعاد الميزة التنافسية إلى ستة أبعاد وهي: جودة البرامج التعليمية، والدراسة العلمية، وخدمة المجتمع، والموارد البشرية، والتقنية، وإنتاج المعرفة وذلك باعتبارها مداخل لبناء الميزة التنافسية في الجامعات. (الأنصاري، ٢٠٠٨).

- **مصادر تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات:**

أولًا: الأخذ بالمداخل الإدارية الحديثة بالجامعة:

أصبحت الجامعات الآن أحوج ما تكون إلى الارتقاء بإداراتها ومخرجاتها على أسس متخصصة وعلمية متطورة، بهدف تقليل الأخطاء وتحقيق التنافس لمواجهة التحديات التي أفرزتها التطورات المحلية والعالمية الجديدة، والتي تؤكد على ضرورة تحديث الأساليب الإدارية التي يفترض أن تأخذ بها الجامعات، والتي أثبتت فاعليتها في الارتقاء بأدائها وبقائها في دائرة التنافسية، ومن هذه الاساليب الحديثة ما يلي:

أ- إدارة الجودة الشاملة: يعد أسلوب إدارة الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة في الإدارة، التي تودي إلى بقاء المنظمة وتميزها، فهي الفكر أو الفلسفة الإدارية التي تبنى على تحقيق رغبات العميل، من خلال مخرجات مقننة تقدمها المنظمة، وهي مسئولية جميع العاملين في المنظمة بقيادة تدعم تحسين المخرجات وتحقق رسالة المنظمة ورؤيتها. (محمد، ٢٠١٥).

ب-إدارة الاعتماد الأكاديمي: أكدت العديد من الأدبيات إلى اتجاه المؤسسات التعليمية إلى الاعتماد الأكاديمي باعتباره أحد ركائز إصلاح التعليم القائمة على نشر ثقافة الجودة، وتحسين جودة عملياتها وبرامجها ومخرجاتها على النحو الذي يؤدي إلى زيادة قدرتها التنافسية محليًا ودوليًا، من خلال التشجيع المستمر لها للمنافسة المحلية والإقليمية والعالمية، في ضوء مقارنة أدائها بالمعايير المحلية والعالمية (الدوسري، ٢٠١٨).

ج- الإدارة الاستراتيجية: وتعرف على أنها "عملية تقوم الجامعات من خلالها بتحليل بيئاتها الداخلية والخارجية، وتحديد الاتجاه الاستراتيجي، ووضع الاستراتيجيات التي تهدف إلى تحقيق الأهداف، وتنفيذ تلك الاستراتيجيات، في محاولة لتلبية متطلبات المستفيدين من الجامعة (محمد، ٢٠١٥م)

د- التخطيط الاستراتيجي: هو عملية تحديد الأهداف الاستراتيجية والخيارات الاستراتيجية، ووضع خطط تنفيذية لاستراتيجيات المنظمة على المدى البعيد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Zandi et al,2013). وتشير الصائغ وبادخن (٢٠١٣م) أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية قوية بين درجة ممارسة التخطيط الاستراتيجي ودرجة تحقيق الميزة التنافسية العالمية في الجامعات، ومن أهم مؤشرات القدرة التنافسية للجامعات هي: التزام الإدارة العليا بالتميز في التخطيط الاستراتيجي، كما أن هناك توافق بين مؤشرات أداء المؤسسات الواردة في تقرير التنافسية العالمي ومؤشرات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في الجامعات.

ه- إدارة الأزمات: وهي موقف يتضمن قدرًا من التهديد والخطورة، ويتسم بضيق الوقت نتيجة لحصوله بشكل مفاجئ، وذلك لحدوث تغيرات بيئية مفاجئة، يتطلب استخدام أساليب إدارية مبتكرة وسريعة بهدف منع وقوع الأزمة كلما أمكن، ومواجهة الأزمة بكفاءة وفعالية وتقليل الخسائر إلى أقل حد ممكن، وتخفيض الآثار السلبية الناجمة عن الأزمة، وتحليل الأزمات والاستفادة منها في منع وقوع أزمات مشابهة أو تكرار حدوثها (الزعبي، ٢٠١٤).

و- الإدارة الإلكترونية: وتعتبر الإدارة الإلكترونية "منظومة متكاملة لتوظيف مصادر التقنية الحديثة في الأعمال الإدارية بهدف تحقيق أهداف المنظمة بكفاءة وفعالية. (الراضي، ٢٠١٥).

ثانيًا الموارد:

يعتبر مقاربة الموارد والكفاءات الداخلية من المقاربات الحديثة التي تشهد اهتمامًا متزايدًا في مجال الإدارة الاستراتيجية، وقد جاءت هذه المقاربة التي تبلورت حديثًا رغم جذورها التاريخية التي تعود إلى مطلع القرن التاسع عشر، بعد أن شهدت فترة الستينات من القرن الماضي تركيزًا كبيرًا للفكر الاستراتيجي على العوامل الخارجية، وسيطرة لمقاربة هيكل الصناعة، فيما يتعلق بتنافسية الجامعة وإعداد وتنفيذ الاستراتيجية (Allan, 2009).

ثالثًا: الموارد البشرية والكفاءات:

إن امتلاك المنظمات للنظم التكنولوجية المتقدمة لزيادة قدرتها التنافسية وحده لا يكفي، مالم يصاحبه تدعيم القدرات البشرية القادرة على استيعاب التكنولوجيا الحديثة، وتعظيم الاستفادة منها.

ويرى إبراهيم (٢٠١٥) أن الأهمية الاستراتيجية زادت للموارد والكفاءات البشرية في ظل التحولات التي تشهدها البيئة التنافسية، حيث انتقل العالم من اقتصاد المعلومات إلى اقتصاد المعرفة، المعتمد على معارف ومهارات وقدرات الكفاءات البشرية، فباتت الموارد المالية والمادية وحتى التكنولوجية متاحة للجميع، ولم يعد بإمكان أحد احتكارها ولم تعد الميدان الخصب للتميز والمنافسة، لذلك اتجهت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنظمات إلى التركيز على الاستثمار في مواردها البشرية لتحقق ميزة تنافسية لها. وبالتالي فإن المصدر الحقيقي لتحقيق التميز في أداء المنظمة ومواجهة زيادة الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والمعرفية المختلفة، وايجاد الميزة التنافسية لها وتعزيزها، هو توفير كفاءات بشرية تمتلك المهارات والمعارف المتميزة وتطويرها، وإعادة تأهيلها بمهارات جديدة.

رابعًا: الإبداع:

هو استجابة لضغوط التصنيفات العالمية للجامعات وبذل المزيد من الجهود والمهارات الإبداعية للوصول إلى تصنيف يحقق المكانة التنافسية المتقدمة (عيد، ٢٠١٥).

- **أسباب تطوير الميزة التنافسية:**

على المنظمة الراغبة في تحقيق الميزة التنافسية المستمرة تبحث عن أسباب تطوير هذه الميزة والمتمثلة فيما يلي (عبد الرحمن، ٢٠٠٦):

١- ظهور تكنولوجيا جديدة: يمكن للتغيير التكنولوجي أن يخلق فرصا جديدة في مجالات عديدة كتصميم المنتج باستخدام الحاسوب وطرق تسويق عبر الانترنت وهذا ما سيدفع بالمنظمة إلى تقديم تكنولوجيا جديدة عند آخر مرحلة من مراحل ميزتها التنافسية من أجل تخفيض التكلفة أو تدعيم ميزة تميز المنتج وهنا تبدأ في تجديد أو تطوير الميزة الحالية أو تقديم ميزة تنافسية جديدة تحقق قيمة أكبر من تطلعات العميل.

٢- ظهور حاجات جديدة للمجتمع أو غيرها: عندما يرغب المجتمع في تلبية حاجات جديدة لديه أو تغيير أولوياته فإن هذا يدفع بالجامعة إلى إجراء تعديلات على ميزتها التنافسية أو تنمية ميزة تنافسية جديدة خاصة وأن العلاقة هي علاقة تأثير وتأثر متبادل لأنه لم يعد من الممكن تصور وجود رغبة لا يتم إشباعها ولم يعد الأمر يقتصر على الحاجة القائمة ليتم هذا الإشباع بل يتعدى هذا الحد إلى درجة صناعة الرغبة وإلى درجة الارتقاء بالحاجة ونظرًا لهذا الاتجاه الحديث تظهر حدة المنافسة بين الجامعات للتسابق على تلبية احتياجات المجتمع.

٣- تغيير تكاليف المدخلات: عادة ما تتأثر الميزة التنافسية في حالة حدوث تغيير جوهري في تكاليف المدخلات عند ارتفاع قيمتها حيث تلجأ المنظمة هنا إلى البحث عن ميزة تنافسية أخرى تضمن لها تخفيض التكاليف ومن ثم تحقيق التميز مرة أخرى.

الدراسات السابقة:

هدفت السلمي، وحداد (٢٠٢٢) إلى التعرف على علاقة محيط العمل الداخلية بالإبداع الإداري بجامعة عبد العزيز بجدة، واستخدما المنهج الوصفي التحليلي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من العاملين في كافة الوظائف الأكاديمية في كلية الاقتصاد والإدارة في جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، وقد بلغ عددهم (٣٢٦) موظف أكاديمي من كلا الجنسين، وقد توصلت إلى وجود علاقة ارتباط طردية ذات دلالة إحصائية بين التمكين التقني وظروف وطبيعة العمل وإمكانية التشارك في اتخاذ القرارات مع الإبداع الإداري، مما يدل على أن بيئة العمل عاملا أساسيا في التأثير على المنظمة وهي عنصر أساسي للإبداع الإداري.

بينما سعت الحضرمي (٢٠٢٢) إلى تحديد دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة؛ في تحقيق ميزة تنافسية بالجامعات السعودية، جامعة تبوك "أنموذجا"، وذلك باعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتطبيق استبانة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، تكونت من (١٩٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس، وقد توصلت لمجموعة من النتائج أبرزها: أن درجة تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة (الكلي) في جامعة تبوك، قد جاءت ضمن مستوى التطبيق المرتفع؛ كما أن مستوى تحقيق ميزة تنافسية بشكل عام في جامعة تبوك، قد جاء ضمن المستوى المرتفع أيضا، كما أشارت النتائج إلى أن ممارسات جامعة تبوك في تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، وبخاصة في البعد البشري، والبعد التنظيمي، تساهم في تحقيق ميزة تنافسية بشكل عام في جامعة تبوك، في حين أن تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة في البعد التقني، لا تساهم في تحقيق ميزة تنافسية بشكل عام في الجامعة، كما أشارت **إلى** وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير أفراد العينة لدرجة تطبيق تكنولوجيا المعلومات، والاتصال الحديثة بجامعة تبوك بشكل عام، وفي الأبعاد الثلاثة، تعزى لمتغير الدرجة العلمية كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد العينة حول مستوى تحقيق ميزة تنافسية بجامعة تبوك بشكل عام، وفي الأبعاد الثلاثة، تعزى لمتغيري الجنس والدرجة العلمية؛ وخرجت الدراسة بالعديد من التوصيات أهمها إعادة النظر بتوظيف البعد التقني لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، بما يخدم تحقيق ميزة تنافسية لجامعة تبوك من خلال العديد من الإجراءات.

وهدفت العوفي، وجبر (٢٠٢٢) إلى معرفة دور الإبداع الإداري للقادة الأكاديميين في تنمية رأس المال الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم، وذلك باستخدام النهج الوصفي الارتباطي، وقد استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لتطبيقها على (٣١٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت إلى عدد من النتائج منها: أن القادة الأكاديميين يمارسون الإبداع الإداري بدرجة كبيرة، كما أن مستوى تنمية رأس المال الفكري للقادة الأكاديميين جاء بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإبداع الإداري ترجع لاختلاف الجنس وسنوات الخبرة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للدرجة العلمية فيما يتعلق ببعدي الأصالة وقبول المخاطرة، وتوجد فروق بالدرجة الكلية وبعد المرونة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تنمية رأس المال الفكري فيما يتعلق بالدرجة الكلية وأبعاد (صناعة وتنشيط والمحافظة على رأس المال الفكري) ترجع لاختلاف الجنس، كما توصلتا الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق ببعد استقطاب رأس المال الفكري لصالح الإناث، ولا فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لاختلاف سنوات الخبرة.

وسعى يانج وآخرون (Yang et al, 2021) الى بيان تأثير روح الدعابة للقائد على إبداع الموظفين، وذلك بانتهاج المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، من (٣٠٢) فرداً كعينة للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ايجابي لروح الدعابة عند القائد على إبداع الموظف.

كما سعى إلدمير، وأوزتورن، وبايجوموج (Elidemir, Ozturen& Bayighomog, 2020) إلى معرفة أهم السلوكيات والأساليب المبتكرة والميزة التنافسية المستدامة وإبداع الموظفين، وذلك بانتهاج المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات لعينة من (٣٢٣) موظفًا.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين الأساليب المبتكرة التي يمتلكها العاملون وتحقيق الميزة التنافسية، بحيث تؤثر المهارات والأفكار الإبداعية على تطور المنظمة وتحقيق ميزة خاصة بها. وأوصت الدراسة بضرورة القيام بدراسات وأبحاث توضح الدور الذي تساهم به السلوكيات والأساليب الإبداعية للموظفين في متغيرات أخرى.

ما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة:

تتمثل أهم أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فيما يلي:

١- من حيث الأهداف، تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها هدفت إلى اكتشاف العلاقة بين الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية وتحقيق الميزة التنافسية بجامعة تبوك، والتعرف على درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك، والتعرف على إمكانية وجود اختلاف بين آراء عينة الدراسة.

٢- من حيث الحدود الموضوعية تميزت الدراسة الحالية على الدراسات السابقة بأنها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اقتصرت على موضوع العلاقة بين الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية وتحقيق الميزة التنافسية بجامعة تبوك.

من حيث الحدود المكانية تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باقتصار حدودها المكانية على جامعة تبوك. من حيث مجتمع وعينة الدراسة، تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باختيار أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وتم اختيار عينة الدراسة العينة الطبقية العشوائية.

٣- بناء تصور مقترح لتحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك.

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي .

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتها

– **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ والبالغ عددهم ١٦٥٩ عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

– **عينة الدراسة**: تكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك تم اخيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٣/١٤٤٤هـ، وهو ما يمثل ٢٠% من مجتمع الدراسة.

رابعاً: أداة جمع البيانات

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، الذي يعتمد في أسلوب جمع البيانات على أكثر من أداة ومنها الاستبانة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من الأجزاء التالية:

الجزء الأول: يتعلق بمعلومات عن طبيعة الدراسة وتعريف بأهدافها لأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: ويشتمل على محورين رئيسيين حيث تشمل مجموعة من العبارات بلغت (٨٧) عبارة مقسمة كالتالي:

- **المحور الأول: " الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية "** ويتكون من (٤٧) عبارة تقيس مستوى الإبداع الإداري لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم توزيعها على أربعة أبعاد وقد كانت على النحو التالي (الأصالة، المرونة، الطلاقة، حساسية المشكلات).
- **المحور الثاني: " الميزة التنافسية "** ويتكون من (٤٠) عبارة تقيس درجة تحقق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم توزيعها على ثلاثة مجالات وقد كانت على النحو التالي (الجودة في التعليم والتدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع).

وقد صيغت جميع عبارات المحاور في الاتجاه الإيجابي، بحيث تدلُّ الدرجة المرتفعة على وجود درجة عالية من السمة والدرجة المنخفضة تدلُّ على وجود درجة منخفضة، وفق تدريج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بشدة).

سادساً: صدق أداة الدراسة

قام الباحث بالتأكد من صدق عبارات الاستبانة كالتالي:

١- الصدق الظاهري صدق الأداة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في كلية التربية بالجامعات السعودية، والملحق رقم (١) يوضح قائمة بأسماء السادة المحكمين، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة عبارات الاستبانة، ومدى انتماء العبارات إلى كل محور من محاور الاستبانة، وكذلك وضوح صياغاتها اللغوية، وفي ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد عبارات الاستبانة (٨٧) عبارة

٢- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). والجداول (٥) و(٦) التالية توضح ذلك.

جدول(١) قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة الأول (الإبداع الإداري)

الأصالة			الطلاقة		
م	معامل الارتباط العبارة بالبعد	معامل الارتباط العبارة بالمحور	م	معامل الارتباط العبارة بالبعد	معامل الارتباط العبارة بالمحور
١	**٠.٧٦٧	**٠.٦١٧	١٣	**٠.٦٧٨	**٠.٥٨٧
٢	**٠.٧٨٢	**٠.٧٥٩	١٤	**٠.٧٦٧	**٠.٦١٧
٣	**٠.٧٨٥	*٠.٧٦٦	١٥	**٠.٧٨٢	**٠.٧٥٩
٤	**٠.٧٦٩	**٠.٦٨٢	١٦	**٠.٧٨٥	**٠.٧٦٦
٥	**٠.٧١٥	**٠.٦٧٥	١٧	**٠.٦٧٨	**٠.٥٨٧
٦	**٠.٦٧٨	**٠.٥٨٧	١٨	**٠.٧٦٧	**٠.٦١٧
٧	**٠.٧٩٩	**٠.٧٨١	١٩	**٠.٧٨٢	**٠.٧٥٩
٨	**٠.٤٢٣	**٠.٣٧٩	٢٠	**٠.٧٨٥	**٠.٧٦٦
٩	**٠.٧٩٤	**٠.٧١٧	٢١	**٠.٧٩٩	**٠.٧٨١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠	**٠.٨٠٢	**٠.٧٦٣	٢٢	**٠.٤٥٣	**٠.٣٧٩
١١	**٠.٨١٣	**٠.٧٨٩	٢٣	**٠.٨٠٢	**٠.٧٣٧
١٢	**٠.٦٤٠	**٠.٦١٨	٢٤	**٠.٦٢٠	**٠.٦٢٢
٢٥	**٠.٧٨٧	**٠.٧٩٧	٣٧	**٠.٨٣٥	**٠.٧٩١
٢٦	**٠.٧٦٩	**٠.٦٨٢	٣٨	**٠.٨٠١	**٠.٧٥١
٢٧	**٠.٧١٥	**٠.٦٧٥	٣٩	**٠.٨٦١	**٠.٨٣١
٢٨	**٠.٧٩٤	**٠.٧١٧	٤٠	**٠.٧٦٩	**٠.٧٦٦
٢٩	**٠.٧٧٠	**٠.٧٥٢	٤١	**٠.٧٩٢	**٠.٧٦٣
٣٠	**٠.٧٨٠	**٠.٧٤٥	٤٢	**٠.٧٦٩	**٠.٧٦٦
٣١	**٠.٧٢٢	**٠.٥٤٨	٤٣	**٠.٧٩٢	**٠.٧٦٣
٣٢	**٠.٧٠٦	**٠.٥٣٤	٤٤	**٠.٦٦٤	**٠.٤٨٥
٣٣	**٠.٨١٣	**٠.٧٣٢	٤٥	**٠.٧١٢	**٠.٥٣٨
٣٤	**٠.٨٠٢	**٠.٧٣٧	٤٦	**٠.٧٢٦	**٠.٥٣٤
٣٥	**٠.٦٢٠	**٠.٦٢٢	٤٧	**٠.٨٠٣	**٠.٧٤٢
٣٦	**٠.٧٨٧	**٠.٧٩٧			

**** الارتباط دال عند مستوى (٠,٠١).**

يبين الجدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في الاستبانة، ويتضح أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك تعتبر عبارات الاستبانة في المحور الأول صادقة لما وضعت لقياسه. والوثوق بها في جمع بيانات الدراسة.

جدول (٢) قيم معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة الثاني (الميزة التنافسية)

الجودة في التعليم والتدريس			البحث العلمي			خدمة المجتمع		
م	معامل الارتباط العبارة بالبعد	معامل الارتباط العبارة بالمحور	م	معامل الارتباط العبارة بالبعد	معامل الارتباط العبارة بالمحور	م	معامل الارتباط العبارة بالبعد	معامل الارتباط العبارة بالمحور
١	**٠.٧٩٩	**٠.٧٨١	١٣	**٠.٨٤٤	**٠.٧٧٧	٢٩	**٠.٦٧٢	**٠.٥٨١
٢	**٠.٤٥٣	**٠.٣٧٩	١٤	**٠.٨٠١	**٠.٧٢١	٣٠	**٠.٥٦٣	**٠.٣٧٦
٣	**٠.٨٠٢	**٠.٧٣٧	١٥	**٠.٨٥١	**٠.٨٣٢	٣١	**٠.٦١٥	**٠.٤٢٠
٤	**٠.٦٢٠	**٠.٦٢٢	١٦	**٠.٧٦٨	**٠.٧٥٦	٣٢	**٠.٥٣٥	**٠.٤٥٢
٥	**٠.٧٨٧	**٠.٧٩٧	١٧	**٠.٧٨١	**٠.٧٦٣	٣٣	**٠.٥٤٥	**٠.٥١٦
٦	**٠.٧٧٠	**٠.٧٥٢	١٨	**٠.٦٥٤	**٠.٤٩١	٣٤	**٠.٧٦١	**٠.٧٣١
٧	**٠.٧٨٠	**٠.٧٤٥	١٩	**٠.٥٧٤	**٠.٣٩٦	٣٥	**٠.٥٣٢	**٠.٧١٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجودة في التعليم والتدريس			البحث العلمي			خدمة المجتمع		
م	معامل الارتباط العبارة بالبعد	معامل الارتباط العبارة بالمحور	م	معامل الارتباط العبارة بالبعد	معامل الارتباط العبارة بالمحور	م	معامل الارتباط العبارة بالبعد	معامل الارتباط العبارة بالمحور
٨	**٠.٧٢٢	**٠.٥٤٨	٢٠	**٠.٦٠٥	**٠.٤٠٠	٣٦	**٠.٧٣٤	**٠.٥١٢
٩	**٠.٧٠٦	**٠.٥٣٤	٢١	**٠.٤١٥	**٠.٥٥٢	٣٧	**٠.٧٧٣	**٠.٥٦٥
١٠	**٠.٨١٣	**٠.٧٣٢	٢٢	**٠.٥١٥	**٠.٥٢٦	٣٨	**٠.٧٠٢	**٠.٥٠٦
١١	**٠.٨٣٢	**٠.٧٦٨	٢٣	**٠.٨٠٢	**٠.٧٣٧	٣٩	**٠.٦٥٣	**٠.٧٣٧
١٢	**٠.٦١٢	**٠.٦٣٣	٢٤	**٠.٦٢٠	**٠.٦٢٢	٤٠	**٠.٧٢١	**٠.٤٧٣
			٢٥	**٠.٦٣٤	**٠.٤٧٨			
			٢٦	**٠.٨٦١	**٠.٨١١			
			٢٧	**٠.٧٧٤	**٠.٦٢٢			
			٢٨	**٠.٧٧٢	**٠.٧٤٣			

يبين الجدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه وكذلك ارتباطها بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة في الاستبانة، ويتضح أن جميع معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وبذلك تعتبر عبارات الاستبانة في المحور الثاني صادقة لما وضعت لقياسه. والوثوق بها في جمع بيانات الدراسة.

٣- صدق الاتساق الداخلي للمجالات:

تم التحقق من صدق التكوين الفرضي للاستبانة، من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمحور التي ينتمي اليه، ثم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة كما تتبين النتائج بجدول (٣).

جدول (٣) قيم معامل الارتباط بين درجة كل محور مع الدرجة الكلية بالاستبانة

البعد	معامل الارتباط مع المحور	ارتباط المحور الدرجة الكلية للاستبانة	
الأصالة	**٠.٨٩٧	المحور الأول: الإبداع الإداري	**٠.٩٣٢
الطلاقة	**٠.٨٩٥		
المرونة	**٠.٨٦٤		
حساسية المشكلات	**٠.٨٨٤		
الجودة في التعليم والتدريس	**٠.٨٢٣	المحور الثاني: الميزة التنافسية	**٠.٨٩٤
البحث العلمي	**٠.٧٥٠		
خدمة المجتمع	**٠.٨٨١		

**** دال عند مستوى الدلالة (٠.٠١)**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من جدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمجال والدرجة الكلية للمحور التي ينتمي اليه ومعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت بين (٠.٧٥٠ – ٠.٩٣٢) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على توافر درجة عالية من صدق التكوين الفرضي للاستبانة.

سابعا: ثبات اداة الدراسة

جرى استخراج معامل الثبات، طبقاً لمعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكل محور من محاور أداة الدراسة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٤) الآتي:

جدول (٤) معاملات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة وكذلك الاستبانة ككل

البعد	معامل الثبات للأبعاد	معامل الثبات للمحاور	
الأصالة	٠.٨٠١	المحور الأول: الإبداع الإداري	٠.٨٦٨
الطلاقة	٠.٧٩٦		
المرونة	٠.٨١٩		
حساسية المشكلات	٠.٨٧٢		
الجودة في التعليم والتدريس	٠.٨٣٥	المحور الثاني: الميزة التنافسية	٠.٨٥٣
البحث العلمي	٠.٧٦٢		
خدمة المجتمع	٠.٧٢٣		
الثبات الكلي للاستبانة			٠.٨٨٩

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات حيث بلغ الثبات الكلي للمحور الأول (٠,٨٦٨) وبلغ الثبات الكلي للمحور الثاني (٠,٨٥٣)، والثبات الكلي للاستبيان (٠,٨٨٩)؛ مما يدل على تمتع أداة الدراسة بثبات عالٍ يؤكد صلاحيتها لجمع بيانات الدراسة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: والذي نصه: "ما درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الاستبانة الأول والذي يقيس ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري بأبعاده (الأصالة، المرونة، الطلاقة، حساسية المشكلات) من وجهة نظر عينة الدراسة. ويبين جدول (٥) ترتيب الأبعاد لإجابة السؤال وقد تم ترتيبها تنازلياً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري من وجهة نظر عينة الدراسة

البعد	ترتيب في الاستبانة	الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الطلاقة	٢	**متوسطة**	١	٠.٥١	٣.٣٠
المرونة	١	**متوسطة**	٢	٠.٤٨	٣.٢٥
الأصالة	٣	**متوسطة**	٣	٠.٤٧	٣.٢١
حساسية المشكلات	٤	**متوسطة**	٤	٠.٥٢	٣.١٦
ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري		٠.٤٨	٣.٢٣	**متوسطة**	

يتضح من جدول (٥) أن درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري بأبعاده (الأصالة، المرونة، الطلاقة، حساسية المشكلات) من وجهة نظر عينة الدراسة، جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٢٣) وبانحراف معياري بلغ (٠.٤٨) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري بأبعاده (الأصالة، المرونة، الطلاقة، حساسية المشكلات).

وفيما يتعلق بترتيب أبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري من وجهه نظر عينة الدراسة فقد جاء بعد " الطلاقة" بالمرتبة الاولى حيث بلغ متوسطة (٣.٣٠) وبدرجه متوسطة، ثم تبعه بعد " المرونة" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٢٥) وبدرجه متوسطة، ثم بعد " الأصالة" في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي مقداره (٣.٢١) وبدرجه متوسطة، يليه في المرتبة الرابعة والاخيرة بعد " حساسية المشكلات" بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٦) وبدرجه متوسطة ايضا. والشكل التالي يوضح ترتيب أبعاد ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك للإبداع الإداري من وجهه نظر عينة الدراسة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: والذي نصه: "ما درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الاستبانة الثاني والذي يقيس درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك بمجالات (الجودة في التعليم والتدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) من وجهة نظر عينة الدراسة. ويبين جدول (٦) ترتيب المجالات لإجابة السؤال وقد تم ترتيبها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر عينة الدراسة

المتوسط الحسابي	المجال	ترتيب في الاستبانة	الدرجة	الرتبة	الانحراف المعياري
٢	٠.٨٤	٣.٢٦	البحث العلمي	**متوسطة**	١
١	٠.٨٣	٣.١٨	الجودة في التعليم والتدريس	**متوسطة**	٢
٣	١.١٣	٢.٨٨	خدمة المجتمع	**متوسطة**	٣
درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك		٠.٩٢	٣.١٢	متوسطة	

يتضح من جدول (٦) أن درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك بمجالات (الجودة في التعليم والتدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع) من وجهة نظر عينة الدراسة، جاءت بدرجة تحقق متوسطة بمتوسط حسابي (٣.١٢) وبانحراف معياري بلغ (٠.٩٢) وهي قيمة أقل من الواحد الصحيح مما يعني تجانس أفراد عينة الدراسة في تقديرهم لدرجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك بمجالات (الجودة في التعليم والتدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع).

وفيما يتعلق بترتيب أبعاد الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهه نظر عينة الدراسة فقد جاء مجال " البحث العلمي" بالمرتبة الاولى حيث بلغ متوسطة (٣.٢٦) وبدرجه تحقق متوسطة، ثم تبعه مجال " الجودة في التعليم والتدريس" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.١٨) وبدرجه تحقق متوسطة، يليه في المرتبة الثالثة والأخيرة مجال " خدمة المجتمع " بمتوسط حسابي بلغ (٢.٨٨) وبدرجه تحقق متوسطة ايضا. والشكل التالي يوضح ترتيب مجالات تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهه نظر عينة الدراسة.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت له دراسة المالكي (٢٠٢١) والتي أظهرت أنّ درجة توافر متطلبات تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية قد جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك اتفقت مع دراسة الحارثي (٢٠١٩) والتي أظهرت أن درجة تحقيق الميزة التنافسية في جامعة الطائف كانت بدرجة متوسطة، واتفقت أيضًا مع دراسة أبو عاصي (٢٠٢١) والتي توصلت إلى توفر ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في ضوء الميزة التنافسية للجامعات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة بدرجة موافقة متوسطة، واتفقت كذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مع دراسة بزادوغ (٢٠١٥) والتي أظهرت أن مستوى تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان متوسطا.

واختلفت نتائج الدراسة الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة المحمدي (٢٠٢٠)، والتي أظهرت أن متوسط توافر متطلبات تحقيق الميزة التنافسية في جامعة تبوك قد جاءت بتقدير عال، وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة الفواز (٢٠٢٠) والتي أظهرت أن جامعة تبوك أظهرت توجها مرتفعا لتحقيق الميزة التنافسية، كما اختلفت مع دراسة الوشمي والقحطاني (٢٠٢٠) والتي أظهرت وجود درجة عالية من الميزة التنافسية في قسم الإدارة التربوية في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: والذي نصه:" ما دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن وجود علاقة بين (الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية) وكلّ بعد من أبعادها و(الميزة التنافسية بجامعة تبوك) على المستوى الكُلي والبعد المنفرد والجدول رقم (٧) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٧) مصفوفة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين (الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية) وكلّ بعد من أبعادها و(الميزة التنافسية بجامعة تبوك) على المستوى الكُلي والبعد المنفرد

المتغيرات		الجودة في التعليم والتدريس	البحث العلمي	خدمة المجتمع	الميزة التنافسية
الأصالة	معامل الارتباط	**٠.٤٩٢	**٠.٥٣٦	**٠.٥٤٣	**٠.٥٣٣
	مستوى الدلالة	دال	دال	دال	دال
الطلاقة	معامل الارتباط	**٠.٥٤٦	**٠.٥٧٣	**٠.٥٧١	**٠.٥٧٢
	مستوى الدلالة	دال	دال	دال	دال
المرونة	معامل الارتباط	**٠.٥٥٠	**٠.٥٨٦	**٠.٦٢٠	**٠.٥٩٦
	مستوى الدلالة	دال	دال	دال	دال
الحساسية للمشكلات	معامل الارتباط	**٠.٦٦٣	**٠.٧٠٩	**٠.٧٢٢	**٠.٧١٠
	مستوى الدلالة	دال	دال	دال	دال
الإبداع الإداري	معامل الارتباط	**٠.٥٧٨	**٠.٦١٧	**٠.٦٣٠	**٠.٦١٩
	مستوى الدلالة	دال	دال	دال	دال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين الجدول (٧) وجود علاقة ارتباط موجبة بين الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية والميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل وبمعامل ارتباط (٠.٦١٩) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان مستوى الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية عالي كانت درجة الميزة التنافسية بجامعة تبوك بدرجة عالية وكذلك وجود علاقة ارتباط موجبة بين أبعاد الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية جميعها والميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل وكانت العلاقة على النحو التالي:

- العلاقة بين بعد " الحساسية للمشكلات" والميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل في المرتبة الأولى وبمعامل ارتباط (٠.٧١٠) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان بعد " الحساسية للمشكلات" بدرجة عالية كانت الميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل بدرجة عالية.

- العلاقة بين بعد " المرونة" والميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل في المرتبة الثانية وبمعامل ارتباط (٠.٥٩٦) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان بعد " المرونة" بدرجة عالية كانت الميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل بدرجة عالية.

- العلاقة بين بعد " الطلاقة" والميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل في المرتبة الثانية وبمعامل ارتباط (٠.٥٧٢) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان بعد " الطلاقة" بدرجة عالية كانت الميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل بدرجة عالية.

- العلاقة بين بعد " الأصالة" والميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل في المرتبة الثانية وبمعامل ارتباط (٠.٥٣٣) وهي علاقة إيجابية قوية بمعنى كلما كان بعد " الأصالة" بدرجة عالية كانت الميزة التنافسية بجامعة تبوك ككل بدرجة عالية.

ويعزى ذلك إلى أن ممارسات أبعاد الإبداع الإداري هي ممارسات تساهم في بناء الميزة التنافسية للجامعة، فهي تعمل على تحسين جودة التعليم والتدريس، وكذلك تساهم في زيادة الإنتاج البحثي من حيث الكم والنوع، كما أنها تعمل تساهم في تقديم الجامعة لخدمات مميزة للمجتمع. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات الوشمي والقحطاني (٢٠٢٠) الحمادي وسعيد (٢٠٢١) وجوهر (٢٠٢٠) والنشمي والدعيس (٢٠١٧) وإلدمير وآخرون (Elidemir et al, 2020) والتي أظهرت وجود علاقة إيجابية بين الإبداع الإداري والميزة التنافسية، واتفقت كذلك مع دراسة بزادوغ والتي أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين مستوى الإبداع الإداري ودرجة تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الأردنية.

رابعا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: والذي نصه:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة حول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك تعزى لمتغيرات: (الجنس، التخصص، والرتبة الأكاديمية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك وفقاً لمستويات كل متغير من المتغيرات المستقلة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك حسب كل متغير من المتغيرات المستقلة وقد تم استخدام اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample Test) للكشف عن الفروق بين المتوسطات، تبعاً لمتغير الجنس والتخصص. وكذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدراسة الفروق تبعاً لمتغير (الرتبة العلمية). وفيما يلي عرضاً لنتائج الإجابة عن هذا السؤال وفقاً للمتغيرات المستقلة على النحو التالي:

١- الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك وفقا لمتغير الجنس وقد تم الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات اختبار "ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample Test) كما تتبين النتائج في الجدول (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك وفقا لمتغير الجنس

المحور	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجودة في التعليم والتدريس	ذكر	٣.٥٢	٠.٣٥	٨.٥٧٢	٣٥٢	٠.٠٠٠
	أنثى	٢.٨٢	١.٠٣			
البحث العلمي	ذكر	٣.٥٣	٠.٣٣	٦.٤٧٢	٣٥٢	٠.٠٠٠
	أنثى	٢.٩٨	١.١٠			
خدمة المجتمع	ذكر	٣.١٥	٠.٦٩	٤.٧٧٥	٣٥٢	٠.٠٠٠
	أنثى	٢.٥٩	١.٤٢			
الميزة التنافسية ككل	**ذكر**	**٣.٤١**	**٠.٤٤**	**٦.٤٥١**	**٣٥٢**	**٠.٠٠٠**
	أنثى	**٢.٨١**	**١.١٧**			

يُظهر الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك في جميع الأبعاد وعلى المستوى الكلي وفقا لمتغير الجنس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولصالح الذكور.

٢- التخصص

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك وفقا لمتغير التخصص وقد تم الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات اختبار" ت" للمقارنة بين متوسطين مستقلين (Independent sample Test) كما تتبين النتائج في الجدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار(ت) للفروق بين متوسطات متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك وفقا لمتغير التخصص

المحور	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الجودة في التعليم والتدريس	علمي	٢.٩٨	٠.٩٣	٤.٧١١-	٣٥٢	٠.٠٠٠
	أدبي	٣.٣٩	٠.٦٦			
البحث العلمي	علمي	٣.١١	٠.٩٦	٣.٤٧٧-	٣٥٢	٠.٠٠٠
	أدبي	٣.٤٢	٠.٦٦			
خدمة المجتمع	علمي	٢.٦٥	١.٢٧	٣.٩٨٩-	٣٥٢	٠.٠٠٠
	أدبي	٣.١٢	٠.٩٢			
الميزة التنافسية ككل	**علمي**	**٢.٩٣**	**١.٠٣**	**-٤.٠٤٧**	**٣٥٢**	**٠.٠٠٠**
	أدبي	**٣.٣٢**	**٠.٧٣**			

يُظهر الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك في جميع الأبعاد وعلى المستوى الكلي وفقا لمتغير التخصص ولصالح الأدبي.

٣- الرتبة العلمية

يوضح الجدول رقم (١٠) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك وفقا لمتغير الرتبة العلمية، وذلك على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك وفقا لمتغير الرتبة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجودة في التعليم والتدريس	بين المجموعات	٥٢.٨٣٥	٢	٢٦.٤١٨	٤٨.٠١٣	*٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	١٩٣.١٢٥	٣٥١	٠.٥٥٠		
	الكلي	٢٤٥.٩٦١	٣٥٣			
البحث العلمي	بين المجموعات	٦٢.٦٩٧	٢	٣١.٣٤٩	٥٨.٧٥٢	*٠.٠٠
	داخل المجموعات	١٨٧.٢٨٦	٣٥١	٠.٥٣٤		
	الكلي	٢٤٩.٩٨٣	٣٥٣			
خدمة المجتمع	بين المجموعات	٤+٨٦.٢٦	٢	٤٣.١٣٢	٤١.١٨٣	*٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٣٦٧.٦١٠	٣٥١	١.٠٤٧		
	الكلي	٤٥٣.٨٧٥	٣٥٣			
الميزة التنافسية ككل	**بين المجموعات**	**٦٦.١٤٨**	**٢**	**٣٣.٠٧٤**	**٥٠.٥١٦**	***٠.٠٠٠**
	داخل المجموعات	**٢٢٩.٨٠٥**	**٣٥١**	**٠.٦٥٥**		
	الكلي	**٢٩٥.٩٥٣**	**٣٥٣**			

***دال احصائيا**

- يُظهر الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقق الميزة التنافسية بجامعة تبوك في جميع الأبعاد وعلى المستوى الكلي وفقا لمتغير الرتبة العلمية. حيث بلغت قيم مستوى الدلالة (٠,٠٠٠) وهي قيم أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودالة إحصائياً. ولتحديد اتجاه الفروق، تم استخدام الاختبار البعدي (Scheffe)؛ ويوضح الجدول التالي اتجاه هذه الفروق:

جدول (١١) نتائج اختبار شيفيه(Scheffe) للفروق الدالة والتي تعزى لمتغير الرتبة العلمية

البعد	الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
الجودة في التعليم والتدريس	أستاذ	٣.٦٣	-	*٠.٩٣٠٧٦	٠.١٤٤٦٣
	أستاذ مشارك	٢.٦٩	-		*٠.٧٨٦١٣-
	أستاذ مساعد	٣.٤٨	-		-
البحث العلمي	أستاذ	٣.٦٤	-	*٠.٩١٣٠٥	٠.٠٥٠٣٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد	الرتبة العلمية	المتوسط الحسابي	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد
	أستاذ مشارك	٢.٧٣	-		٠.٨٦٢٧٥-
	أستاذ مساعد	٣.٥٩	-		-
خدمة المجتمع	أستاذ	٣.٣٧	-		٠.١٠٣٤٥
	أستاذ مشارك	٢.٢٥	-	*١.١٢٢٩٩	*١.٠٠٩٥٤-
	أستاذ مساعد	٣.٢٦	-		-
الميزة التنافسية ككل	أستاذ	٣.٥٦	-		٠.٠٩٤٥٤
	أستاذ مشارك	٢.٥٨	-	٠.٩٧٨٣٥	٠.٨٨٣٨٠-
	أستاذ مساعد	٣.٤٦	-		-

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الرتبة العلمية بين فئة (أستاذ) وفئة (أستاذ مشارك) في جميع الأبعاد ولصالح فئة (أستاذ).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير الرتبة العلمية بين فئة (أستاذ مشارك) وفئة (أستاذ مساعد) في جميع الأبعاد ولصالح فئة (أستاذ مساعد).

التوصيات:

على الرغم من أهمية الإبداع الإداري وعلاقته الإيجابية في تحسين الميزة التنافسية إلا أن الدراسة كشفت عن ممارسة القيادات الأكاديمية للإبداع الإداري في جامعة تبوك بدرجة متوسطة وفي كل الأبعاد، كما أن درجة تحقق الميزة التنافسية متوسطة وفي كل المجالات، لذلك توصي الدراسة متخذي القرار بما يلي:

- تبني التصور المقترح لتحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك.
- تفعيل الشراكة مع الجامعات المحلية والعالمية المرموقة لتشارك الخبرات وتدريب أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية.
- تصميم برامج وتخصصات نوعية بالشراكة مع الشركات والجامعات العالمية لتلبية متطلبات سوق العمل.
- استقطاب الكوادر البشرية المميزة وأعضاء التدريس أصحاب الخبرات القيادية.

المقترحات:

للإبداع الإداري دور إيجابي في تحسين الميزة التنافسية للجامعات، وفي ظل سعي الجامعات السعودية للتنافس مع الجامعات العالمية وتحقيق أحد مستهدفات رؤية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ بدخول خمس جامعات سعودية ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة في التصنيف العالمي.

وبما أن الدراسة الحالية قد اكتفت بدراسة دور الإبداع الإداري للقيادات الأكاديمية في تحسين الميزة التنافسية بجامعة تبوك، فمن الممكن إجراء دراسة على الجامعات السعودية، ومقارنة الجامعات المحلية التي تتصدر التصنيف العالمي للجامعات المحلية مع الجامعات الأقل تصنيفاً.

وكذلك إجراء دراسة عن اسهام التصنيفات العالمية في تحسين الميزة التنافسية للجامعات السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أولاً : المراجع العربية:

إبراهيم، محمد الصديق العطايا (٢٠١٥) *تنمية الموارد البشرية وأثرها في خلق الميزة التنافسية في الجامعات السودانية: دراسة حالة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجي.* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

أبو الوفا، جمال. (٢٠١٢، يوليو ٢-٣). متطلبات تحقيق التعليم الجامعي المفتوح للميزة التنافسية في ضوء بعض النماذج العالمية دراسة تحليلية ورؤية مستقبلية. *المؤتمر العلمي بجامعة بنها "التعليم المفتوح الواقع والمأمول"*.

أبو عاصي، هشام عبد العزيز يوسف. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطوير ممارسات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود في ضوء الميزة التنافسية للجامعات. *مجلة التربية*، ع١٨٧, ج٤، ٢٥٧ - ٣١٠.

إمام، رانيا محمد السيد؛ وعبداللطيف، تامر حمدي؛ و عيد، نيفين جلال إبراهيم. (٢٠٢١). أثر المتغيرات التنظيمية الباعثة للإبداع الإداري على القيادة الإبداعية في شركات السياحة بالتطبيق على شركات السياحة في محافظات القناة، *مجلة كلية السياحة والفنادق*، مج٥, ع٢، ١١١ - ١٢٥.

الأنصاري، خلود أحمد (٢٠٠٨) *الكفايات اللازمة لإدارة عمليات التخطيط الاستراتيجي لدى القيادات الأكاديمية*

أيوب، ناديا حبيب. (٢٠٠٠). العوامل المؤثرة على السلوك الابتكاري لدى العاملين في قطاع البنوك التجارية السعودية. *مجلة الإدارة العامة*. ٤٠(١)، ص ١-٥١.

بزادوغ، دينا سعيد عبد الحميد؛ والناظر، ملك صلاح إبراهيم. (٢٠١٥). *مستوى الإبداع الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية وعلاقته بمستوى تحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

جامعة تبوك، موقع جامعة تبوك. مسترجع بتاريخ أكتوبر ٢٠، ٢٠٢١، من موقع https://www.ut.edu.sa/.

الحارثي، سعود بن عبد الجبار هويدي. (٢٠١٩). القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية في جامعة الطائف. *المجلة التربوية*، ع (٦٦)، ١٢٩ - ١٧٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جوهر، علي صالح حامد؛ والسبع، باهر رزق. (٢٠٢٠). الإبداع الإداري مدخلا لتحقيق الميزة التنافسية بكليات التربية: تربية دمياط نموذجا. مجلة كلية التربية بدمياط، ج٧٤، ٣٢٧ - ٣٦٦.

حسين، محمد فتحي عبد الفتاح (٢٠١٨). تصور مقترح لتفعيل دور جامعة تبوك في تحقيق الأهداف التعليمية للرؤية الوطنية السعودية ٢٠٣٠ في ضوء بعض التجارب الأجنبية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، م٢. ع١٨. ص ص١٢-٣٦.

الحضرمي، نوف بنت خلف محمد. (٢٠٢٢). تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة ودورها في تحقيق ميزة تنافسية بالجامعات السعودية: جامعة تبوك أنموذجاً. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٣٠, ع٤، ٦٥٠ - ٦٨٦.

الحمادي، أمين عبد الوهاب سيف؛ وسعيد، فيصل هزاع قايد. (٢٠٢١). أثر الإبداع المنظمي في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة في الجامعات الأهلية العاملة في اليمن. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٤١، ٣١ - ٦٨.

حمادي، نبيل علي مبخوت حسن.(٢٠١٨) . بيئة العمل الداخلية وعلاقتها بالأداء الإداري، دراسة ميدانية على الجامعات اليمنية الأهلية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإدارية، جامعة الأندلس، صنعاء، اليمن.

حمودي، عائشة. (٢٠٢١). دور الإبداع الإداري في تحقيق التميز التنظيمي- دراسة حالة مؤسسة سونلغاز فرع قصر البخاري ولاية المدية. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية، جامعة يحي فارس بالمدية، الجزائر.

خاطر، محمد إبراهيم عبدالعزيز إبراهيم. (٢٠١٥). تدويل التعليم: أحد مداخل تحقيق الميزة التنافسية للجامعات المصرية. دراسات تربوية ونفسية، ع٨٧، ٢٢٣ - ٢٧٨.

الخالدي، علي خالد. (٢٠١٥). الإبداع الإداري والميزة التنافسية في الجامعات الرسمية الأردنية. {رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت- الأردن} . https://search.emarefa.net/detail/BIM-416802

الخطيب، أحمد محمود؛ ومعايعه، عادل سالم. (٢٠٠٩). الإدارة الحديثة (نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة). دار جدار للكتاب العالمي. عمان.

خير الله، جمال. (٢٠١٥). الإبداع الإداري. دار أسامة للنشر والتوزيع. عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدوسري، صالح بن محمد. (٢٠١٨). دور الإبداع الإداري في إدارة التغيير لدى عمداء الكليات بالجامعات السعودية الناشئة: دراسة ميدانية. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، مج٤, ع١٧، ٤٠٧ - ٤٥٦.

ديلمي، فارس(٢٠٢٢م). الإبداع الإداري في المؤسسات الجزائرية، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، (٣)، ٢٣١- ٢٥٢.

الراضي، خالد بن عبدالعزيز. (٢٠١٥). برامج الإدارة الإلكترونية المدرسية في مدارس التعليم العام: الواقع والمعوقات. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٤, ع٢، ١١٩ - ١٣٩.

الزعبي، ميسون طلاع. (٢٠١٤) درجة توفير عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها، "مجلة دراسات العلوم التربوية، الأردن، ٤١(ملحق١)، ٣٧٩- ٣٩٧.

السكارنه، بلال خلف. (٢٠١١). الإبداع الإداري. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

السلمي، خالد عبد الله؛ وحداد، محمد عبد الكريم أحمد بخاري. (٢٠٢٢). أثر بيئة العمل الداخلية على الإبداع الإداري: بالتطبيق على عينة من الأكاديميين بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. المجلة العربية للآداب والدراسات الانسانية، ع٢٣، ٢٢١ - ٢٤٩.

الصائغ، نجاة محمد سعيد، و بادخن، ماجدة حسن عمر. (٢٠١٣). التخطيط الاستراتيجي والميزة التنافسية العالمية في جامعة الملك عبدالعزيز. *المجلة العربية للتربية*، مج٣٣, ع٢، ١٤٥ - ١٨٠.

الصيرفي، محمد عبدالفتاح (٢٠٠٣). *الإدارة الرائدة*، ط١، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبده، هاني سعيد محمود. (٢٠٢٠). "دور الجامعات السعودية في تنمية خريجيها وفقا لمتطلبات مشروع نيوم: دراسة حالة جامعة تبوك ".*مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية:* جامعة الزرقاء - عمادة البحث العلمي، ٢٠(١)، ص ص ٢٢ - ٣٧. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1056080

عبيد، شاهر محمد(٢٠٢٠م). تأثير أبعاد القيادة التحويلية في الإبداع الإداري لدى موظفي وزارة الداخلية الفلسطينية، *المجلة الأردنية في إدارة الأعمال*، الجامعة الأردنية، ١٦(٣)، ٥٣٤-٥٦٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عثمان، مزمل علي محمد. (٢٠١٧). اختبار أثر استراتيجيات الإبداع الإداري في تحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر الإدارتين العليا والتنفيذية في مجموعة "باجعفر الطبية" السودان. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*: المركز القومي للبحوث غزة، ١(٣)، ص ص ١٠١- ١١٧.

العجلة، توفيق عطية توفيق. (٢٠٠٩م). *الإبداع الإداري وعلاقته بالأداء الوظيفي لمديري القطاع العام " دراسة تطبيقية على وزارت قطاع غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التجارة، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

عسيري، عائشة علي مسعود محمد. (٢٠١٩). واقع تطبيق البرامج التعليمية بجامعة الملك خالد لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. *مجلة كلية التربية*، مج٧٤, ع٢، ٦٥٢ - ٦٨٠.

العمري، نورة علي مديس. (٢٠١٥). تقييم برامج خدمة المجتمع بالجامعات الأهلية السعودية: "دراسة حاله بجامعة الأمير سلطان". *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، ع١، ١١٨ - ١٥٣.

العنزي، أحمد مسعد. (٢٠١٥). *واقع ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية لعناصر الإبداع الإداري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تبوك.

عودة، نصر الدين. (٢٠١٦). العوامل المساعدة على تنمية الإبداع الإداري ومعوقاته، *مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية*، ٢(٦)، ١٨٣- ٢٠٢.

العوفي، عواطف علي السيف، و الجبر، عروب عبدالرحمن عبدالله. (٢٠٢٢). الإبداع الإداري للقادة الأكاديميين ودوره في تنمية رأس المال الفكري من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم. *مجلة كلية التربية*، مج٣٨, ع١، ٢٢٥ - ٢٨٩.

الفواز، نجوى. (٢٠٢٠). توجه الجامعات لتحقيق الميزة التنافسية بالاعتماد على مبادئ تدويل التعليم العالي بما يتوافق مع متطلبات أهداف مشروع نيوم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، ١٦(٤)، ص ص ٣٩٩ - ٤١٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1106165.

الليثي، محمد بن علي بن حسن. (٢٠٠٨). *الثقافة التنظيمية لمدير المدرسة ودورها في الإبداع الإداري من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الابتدائي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المالكي، عبد الرحمن بن دخيل. (٢٠٢١). *الذكاء الاستراتيجي مدخل لتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات السعودية: نموذج مُقترح*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

محمد، رضوان. (٢٠١٥). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، مج٢٩, ع٤، ٦٠٩ - ٦٣٦.

محمد، سحر محمد أبو راضي. (٢٠١٥). تصور مقترح لضمان جودة التعليم الجامعي المصري في ضوء مدخل الادارة الاستراتيجية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مج٨, ع١٩، ٩٥ - ١٣٣.

المحمدي، سميرة دخيل دليم. (٢٠١٩). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية بجامعة تبوك في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة تبوك.

المدني، معن بن محمد. (٢٠١٩). بيئة العمل وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى الموظفين الإداريين بجامعة الحدود الشمالية: دراسة ميدانية. مجلة التربية، ع١٨١, ج٣، ٢٩٩ - ٣٦٢.

المركز الوطني للتنافسية. مسترجع بتاريخ أكتوبر ٢٠، ٢٠٢١، من موقع https://ncc.gov.sa/

مسلم، عبدالله حسن. (٢٠١٥). الإبداع والابتكار الإداري في التنظيم والتنسيق، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، دار المعتز للنشر والتوزيع.

المصري، نضال حمدان مصطفى؛ وعابدين، إبراهيم. (٢٠١٧). دور الإبداع الإداري في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة ميدانية على الشركات الصناعية في قطاع غزة. المجلة العربية للإدارة، مج٣٧, ع٣، ٩٧ - ١١٧.

مكناسي، سارة. (٢٠١٧). *دور الإبداع في تحقيق التنمية الإدارية*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر.

النشمي، مراد محمد؛ والدعيس، هدى أحمد. (٢٠١٧). الإبداع الإداري وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في اليمن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*: جامعة العلوم والتكنولوجيا، ١٠(٢٩)، ص ص ١٨١-١٩٩. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/819678.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واعر، وسيلة. (٢٠١٥). *دور الأنماط القيادية في تنمية الإبداع الإداري*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التجارية والاقتصادية، جامعة محمد خيضر، الجزائر.

الوشمي، العنود بنت خالد؛ والقحطاني، زينة بنت محمد بن فالح. (٢٠٢٠). أثر الإبداع التنظيمي على تحقيق الميزة التنافسية في مؤسسات التعليم العالي. *مجلة العلوم التربوية*: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٨(٤)، ص ص ٣٩٩ - ٤٣٩.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Allan Afuah, (2009) *Strategic Innovation: new game strategies for competitive advantage*, Rutledge, New York.

Elidemir, S., Ozturen, A., & Bayighomog, S. W. (2020). Innovative behaviors, employee creativity, and sustainable competitive advantage: A moderated mediation. *Sustainability*, 12(8), 3295.

Hansen, M.& Birkinshaw, J. (2007). *The innovation value chain. Harvard business review*, 85 (6), 121:130.

Jongbloed, B. (2003). Marketisation in Higher Education, Clark's Triangle, and the Essential Ingredients of Markets. *Higher Education Quarterly*, 57, 110-135.

Khurosani, A. (2018). Transformational leadership, employee creativity and organizational innovation: The intervening role of organizational learning *culture. Advanced science letters*, 24 (4), 2557-2560.

World Economic Forum(2018) The Global Competitiveness Report 2018.Geneva, Switzerland.retrieved on29-01-2019from: http://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness.

Zandi, G., Sulaiman, M., Al Atiyat, H. M., & Naysary, B. (2013). The strategic planning process and current practices: A comparative empirical study of UMW Toyota

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

motor and chemical company of Malaysia. *Asian Social Science*, 9(9), 185-196.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المضامين التربوية في الآيات التي ورد فيها نداء ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ وتطبيقاتها في الأسرة

The Educational concepts in the Verses that Include The Call "O my father" and Their Applications in the Family

إعداد

عبد الرحمن محمد إبراهيم القوزي

Abdul Rahman Mohammad Ibrahim Al-Qawzi

قسم القيادة والسياسات التربوية -كلية التربية

د. مسلم عبد القادر مضوي

Dr. Muslim Abdul Qader Madawi

الأستاذ المشارك بقسم القيادة والسياسات التربوية - جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasep.2025.418601

استلام البحث : ١٤ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٥

القوزي، عبد الرحمن محمد إبراهيم و مضوي، مسلم عبد القادر (٢٠٢٥). المضامين التربوية في الآيات التي ورد فيها نداء ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ وتطبيقاتها في الأسرة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٤٥٩ ـ ٥٠٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

المضامين التربوية في الآيات التي ورد فيها نداء ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ وتطبيقاتها في الأسرة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف المضامين التربوية في الآيات القرآنية التي ورد فيها نداء "يَٰٓأَبَتِ"، وتطبيقاتها في الأسرة. تعتمد الدراسة على المنهج التحليلي الاستنباطي لاستخراج الدروس التربوية من هذه الآيات، والتي تظهر في سياق حوارات بين الأنبياء وأبنائهم أو آبائهم، مثل قصة نبي الله إبراهيم مع أبيه آزر. تُبرز الدراسة أن هذه الآيات تحمل قيماً تربوية عميقة، كالتواصل الحكيم، والاحترام المتبادل، والحوار الهادئ، والصبر في الدعوة إلى الحق. وتطبيقات هذه المضامين في الأسرة تشمل تعزيز الحوار البنّاء بين الأبناء والآباء، وترسيخ قيم الاحترام والتقدير، وتعليم الأبناء كيفية التعامل مع الاختلافات الفكرية بأساليب حكيمة. كما تُظهر الدراسة أهمية دور الأسرة في غرس القيم الإيمانية والأخلاقية من خلال القدوة الحسنة والحوار الفعّال. والدراسة تُقدم توصيات لتفعيل هذه المضامين في الواقع الأسري، مثل تدريب الآباء على فنون الحوار التربوي، واستخدام القصص القرآنية كوسيلة تعليمية للأبناء. بذلك، تسهم الدراسة في تعزيز دور الأسرة كبيئة تربوية متكاملة، تعكس القيم.

Abstract:

The study aimed to explore the educational implications in the Quranic verses containing the call "Yā Abati" (O my father) and their applications within the family. The study relied on the deductive analytical approach to extract educational lessons from these verses, which appear in the context of dialogues between prophets and their sons or fathers, such as the story of Prophet Ibrahim with his father Azar. The study highlights that these verses carry profound educational values, such as wise communication, mutual respect, calm dialogue, and patience in advocating for the truth. The applications of these implications in the family include fostering constructive dialogue between children and parents, instilling values of respect and appreciation, and teaching children how to deal with intellectual differences wisely. The study also emphasizes the importance of the family's role in nurturing faith-based and ethical values

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

through good example and effective communication. The study provides recommendations for implementing these implications in family life, such as training parents in the art of educational dialogue and using Quranic stories as an educational tool for children. Thus, the study contributes to enhancing the role of the family as a comprehensive educational environment that reflects Quranic values in raising generations.

المقدمة

نزل القرآن مصدرا للهداية، قال الله: ﴿إِنَّ هَٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء:٩]، فهو يهدي إلى أعدل وأعلى العقائد والأعمال والأخلاق، فمن اهتدى بما يدعو إليه القرآن كان أكمل الناس وأقومهم وأهداهم في جميع أموره (ابن سعدي، ٢٠٠٠م)، وفي ضوء ذلك: كان التماس الهدايات التربوية فيه من أهم واجبات المسلم طالب الهداية، وفي القرآن الكريم صور شتى من صور المضامين التربوية، ومن ذلك: ما ورد في النداءات القرآنية من الأبناء إلى أبيهم، بلفظ لطيف ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ في صور مختلفة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة في البحث عن المضامين التربوية في آيات النداء: ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ وتطبيقاتها في الأسرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي: ما المضامين التربوية في الآيات التي ورد فيها نداء ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ وما أبرز تطبيقاتها في الأسرة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١ - ما المضامين التربوية العقدية في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾؟

٢- ما المضامين التربوية التعبدية في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾؟

٣ - ما المضامين التربوية الاجتماعية في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾؟

٤ – ما تطبيقات المضامين التربوية في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ في الأسرة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

١ – المضامين التربوية العقدية في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾.

٢ - المضامين التربوية التعبدية في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾.

٣ - المضامين التربوية الاجتماعية في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾.

٤ - تطبيقات المضامين التربوية العقدية في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

١. في الدراسة بيان كثير من المضامين التربوية المتعلقة بنداء ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ لتكون مفيدة للمربي للنشء المسلم، وللباحث في مجال التربية الإسلامية وأصولها.

٢. حث واضعي المناهج على إدراج المضامين التربوية في المقررات الدراسية، وحلقات تحفيظ وتدريس القرآن الكريم.

حدود الدراسة:

تنحصر الدراسة في الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ في القرآن، وهي ثمان آيات.

منهج الدراسة:

تستخدم هذه الدراسة المنهجي الوصفي؛ لمدخله الاستنباطي، من خلال استنباط المضامين التربوية في آيات النداء ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾.

مصطلحات الدراسة:

١/ المضامين: المضامين لغة: هي ما في بطون الحوامل من كل شيء كأنهن تضمنه (ابن منظور،١٤١٤، ٢٥٨)

اصطلاحا: "كافة المغازي والأنماط والأفكار والقيم والممارسات التربوية التي تتم من خلال العملية التربوية لتنشئة الأجيال المختلفة عليها تحقيقًا للأهداف التربوية المرغوب فيها". (الغامدي،١٤٠١هـ، ص٤٠).

٢/ النداء: طلب الاقبال بحرف نائب مناب ادعو لفظًا أو تقديرًا.

٣/ التطبيقات التربوية: ويقصد الباحث بالتطبيقات: مجمل الخطوات الإجرائية التي تقوم عليها الأسرة لتربية الأبناء على تحقيق المضامين التربوية المستنبطة من الآيات التي ورد فيها نداء (يا أبتِ) لتصبح ممارسات وسلوكيات في الأسرة.

التعريف الإجرائي:

المبادئ والتوجيهات والقيم التربوية في الجوانب التعبدية والعقدية والاجتماعية التي تضمنتها الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾.

الدراسات السابقة:

١) دراسة (الأول،٢٠٢١م) بعنوان (التوجيهات التربوية المتضمنة في نداء الناس في القرآن وتطبيقاتها في الأسرة) هدفت الدراسة إلى التعرف على الأساليب التربوية التي احتوتها آيات نداء الناس في القرآن الكريم وإبراز توجيهاتها ومن ثَمَّ بيان التطبيقات التربوية في الأسرة.

٢) دراسة (الأنصاري،١٤٣٤ه) بعنوان (المضامين التربوية المستنبطة من نداءات الرحمن لبني آدم وتطبيقاتها التربوية) تهدف الدراسة الى التعرف على ملامح سورة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأعراف، ومن ثم استخراج المضامين التربوية من آيات (النداء لبني آدم) ثم ذكر بعض التطبيقات.

٣) دراسة (الأسطل ١٤٢٧ه) بعنوان (القيم التربوية في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسبل تطبيقها في التعليم المدرسي) هدفت الدراسة إلى الكشف عن القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين، ووضْع تصور مقترَح لتوطين هذه القيم في مواجهة التحديات التي تواجه الأمة الإسلامية.

٤) دراسة (النعمان ١٤١٢ه) بعنوان (مبادئ تربوية في آيات النداء للذين آمنوا) هدفت الدراسة إلى استنباط مبادئ تربوية قرآنية في آيات النداء للذين آمنوا والربط بين المبدأ والتطبيق بضرب نماذج من سيرة النبي ﷺ وتقويم يعض المبادئ التربوية وتأصيل الصالح منها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الأنصاري ١٤٣٤هـ)، ودراسة (الأول،٢٠٢١م)، ودراسة (النعمان ١٤١٢ه)، ودراسة (الأسطل ١٤٢٧ه) في البحث عن المضامين أو المبادئ أو التوجيهات التربوية المستنبطة من آيات محددة من القرآن، ومع دراسة (الأول،٢٠٢١م) في التطبيقات للأسرة.

أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (الأنصاري ١٤٣٤هـ)، ودراسة (الأول،٢٠٢١م)، ودراسة (النعمان ١٤١٢ه)، ودراسة (الأسطل ١٤٢٧ه) في أنها تركز على آيات (يا أبتِ) التي لم تتناولها هذه الدراسات.

ادبيات الدراسة

المبحث الأول: التربية في القرآن الكريم

يُعَدّ القُرآن الكريم المصدر الأوّل والأساسيّ من مصادر التربية الإسلامية؛ فالتربية الإسلاميّة لا بُدّ أن تقوم على القُرآن، وما وافَقَه، وأن يكون القرآن تبصرةً للعاملين في التربية؛ ففيه جميع الأُسس التي تُنظّم حياة الأفراد، وتكفل لهم السعادة في الدُّنيا والآخرة.

واستخراج المضامين التربوية من القرآن الكريم لها أهمية قصوى، وذلك للأسباب التالية:

١/ أن الخطاب القرآني يصل مباشرة إلى قلوب البشر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢/ معرفة المضامين التربوية واستخراجها لا يفيد المجتمع تربويا فحسب، بل يُظهر المكانة الحقيقية للقرآن الكريم وما يحتويه من معانٍ جليلة، وقيمٍ رفيعة، وأنواعٍ من الهداية الربانية.

المبحث الثاني: الأسرة وأدوارها التربوية

علاقة الآباء بالأبناء هي علاقة مسؤولية أما علاقة الأبناء بالآباء فهي علاقة نسب ودم، وسنتحدث عن دور الوالدين ومسؤولياتهما تجاه الأبناء في المطلب الأول من هذا المبحث، ثم عن دور الأبناء ومسؤولياتهم تجاه الوالدين في المطلب الثاني.

المطلب الأول: دور الوالدين ومسؤولياتهما:

١/ **حسن اختيار أم الأبناء،** قال النبي ﷺ: "تنكح المرأة لأربع: لمالها ولحسبها وجمالها ولدينها، فاظفر بذات الدين، تربت يدا" (البخاري، ١٤٠٧هـ، ٥٠٩٠، مسلم، ١٤٦٦)، (كمال الدين المرسي، ١٤١٩هـ، ٩٢).

٢/ **النفقة والإحسان إلى الولد بما يقدر عليه الآباء،** وقد أوجب الله على الآباء ما يقوم به الولد وتصلح حياته، (الشحود، ١٤٣٠هـ، ٢٤٩).

٣/ مسؤولية الآباء في إقامة عقيدة الأبناء على العقيدة الصحيحة السليمة، فمن الواجب على الآباء ونحن في عصر الانفتاح الرقمي أن يحرص على عقيدة أبنائه، وأن يُبعدهم عن مواطن الشبهات والأفكار غير الصحيحة. (النحلاوي، ١٤٢٨هـ، ١١٥).

المطلب الثاني: دور الأبناء ومسؤولياتهم:

سبق بنا الحديث عن حقوق الأبناء على الآباء، وكما أوجبت الشريعة حسن تربية الأبناء، واحتواءهم والعطف عليهم، فكذلك أوجب الله حسن التعامل مع الآباء، وقد بين الشارع الحكيم ماينبغي أن يعامل به الإنسان أباه وأمه، ومنها:

١/ **البرُّ بهما،** فقد جاءت النصوص الشرعية الكثيرة في الأمر بالبرّ بهما، والإحسان إليهما، والتودد لهما، والعطف عليهما، وخدمتهما، قال تعالى: ﴿۞وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلۡوَٰلِدَيۡنِ إِحۡسَٰنًاۚ﴾ [سورة الإسراء:٢٣].

٢/ **عدم التضجر منهما،** والتأدب في الألفاظ معهما، يقول تعالى: {وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا} [الإسراء: ٢٣]

٣/ **الإنفاق عليهما بالمعروف،** فإن النفقة واجبة على الأبناء متى كانوا فقراء محتاجي.

المبحث الثالث: تفسير الآيات التي ورد في نداء بـ(يا أبت) في القرآن

اعتمَدت في هذه الدِّراسة على ثمان آيات وردت فيها كلمة "يا أبت"، وفي هذا المبحث بيانٌ وتفسير لها، وذلك في الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الآية الأولى: قوله تعالى: {إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَاأَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ } [يوسف: ٤]

المعنى الإجمالي للآية:

يحكي الله سبحانه وتعالى في هذه الآية عن رؤيا يوسف عليه السلام؛ فإن يوسف عليه السلام رأى في المنام أنه يسجد له أحد عشر كوكبًا مع الشمس والقمر، وكان تأويل ذلك: أن يسجد له إخوته وقد كان عددهم: أحد عشر، ويسجد له أيضا أبوه وأمه.

وهذا السجود في الآية قيل المراد منه: الخضوع والتعظيم، وقيل: بل المراد منه: السجود الذي في الصلاة، إلا أنه من أجل التحية، وقد كان سائغًا في شريعتهم.

الآية الثانية: قوله تعالى: {وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّدًا وَقَالَ يَاأَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُمْ مِنَ الْبَدْوِ مِنْ بَعْدِ أَنْ نَزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ} [يوسف: ١٠٠]

المعنى الإجمالي:

وردت هذه الآية في حكاية نهاية قصَّة يوسف عليه السلام، وفيها بيان لحضور أبوَيْ يوسف عليه السلام مع إخوته، ودخولهم عليه، وسجودهم له.

وهذا السجود سجود تحيَّة كما روي عن قتادة (الطبري، ١٤٢٠هـ، ١٦، ٢٦٩).

وفي الآية شكرٌ لله سبحانه وتعالى على نِعَمه العظيمة ليوسف عليه السلام، ونقله وأهله من حالة إلى حالة.

الآية الثالثة: قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَأَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنكَ شَيْئًا ٤٢﴾ [سورة مريم:٤٢].

المعنى الإجمالي:

هذه الآية ضمن قصَّة إبراهيم عليه السلام مع أبيه؛ إذ بيَّن له عدم استحقاق غير الله للعبادة، وأن المستحق للعبادة هو الله وحده.

الآية الرابعة: قوله تعالى: {إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَاأَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا } [مريم: ٤٢]

المعنى الإجمالي:

في هذه الآية إكمالٌ لقصة إبراهيم عليه السلام مع أبيه، وقد بيَّن إبراهيم عليه السلام لأبيه أنه قد أوتي علمًا ليس عند أبيه، وأن في اتباعه لاتباعٌ للصراط السويّ.

الآية الخامسة: قوله تعالى: {يَاأَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا} [مريم: ٤٤]

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعنى الإجمالي:

يكمل الله قصة إبراهيم عليه السلام، وفي هذه الآية تنبيه على أن من يأمر بعبادة غير الله هو الشيطان، وأن اتباعه يعني عبادته من دون الله، فجعل عبادة الأصنام حقيقته: عبادة الشيطان.

الآية السادسة: قوله تعالى: {يَاأَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا} [مريم: ٤٥]

المعنى الإجمالي:

يكمل الله قصة إبراهيم عليه السلام فيذكر في هذه الآية تذكيره لأبي وتخويفه له من عذاب الله.

قوله تعالى: ﴿قَالَتۡ إِحۡدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسۡتَـٔۡجِرۡهُۖ إِنَّ خَيۡرَ مَنِ ٱسۡتَـٔۡجَرۡتَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡأَمِينُ﴾ [سورة القصص:٢٦].

المعنى الإجمالي:

يذكر الله سبحانه وتعالى قصة موسى عليه السلام بعد أن ذهب إلى مدين، وسقى الفتاتين، فدعاه والدهما، حينها قالت إحدى الفتاتين هذا القول.

وفي الآية بيان لما ينبغي أن يكون عليه المُستأجر من القوة والأمانة، أما قوته فقد ظهرت في سقيه، وأما أمانته فقد ظهرت في تعامله مع الفتيات وعدم النظر إليهن (الطبري، ١٤٢٠هـ، ١٩، ٥٦٢).

الآية الثامنة: قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعۡيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ فَٱنظُرۡ مَاذَا تَرَىٰۚ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [سورة الصافات:١٠٢].

المعنى الإجمالي:

يذكر الله قصة إبراهيم عليه السلام حين أُمر بذبح ابنه، والراجح أنَّ هذا الابن هو إسماعيل عليه السلام.

وفي الآية بيان للاستسلام التام لله سبحانه وتعالى من إبراهيم عليه السلام وابنه إسماعيل عليه السلام. (الطبري، ١٤٢٠هـ، ٢١، ٧٣، السمعاني، ١٤١٨هـ، ٤، ٤٠٧).

المضامين التربوية العقدية في الآيات التي ورد فيها نداء يا أبت:

المبحث الأول: السجود

الآيات التي تضمنت مضمون السجود:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إن مضمون السجود ورد في قوله تعالى: {إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَاأَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ } [يوسف: ٤]، وقوله تعالى: ﴿وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى ٱلْعَرْشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّدًا ﴾ [سورة يوسف:١٠٠].

حيث كان السجود في عصرهم جاريًا مجرى التحية والتكرمة، كالقيام والمصافحة، وتقبيل اليد ونحو ذلك، مما جرت عليه عادة الناس لمن اشتهر بالتعظيم والتوقير. (الطبري، ١٤٢٠هـ، ٢٠، ٤٣٦).

معنى السجود:

أولا: السجود لغة: أصل مادة (س ج د) على تطامن وذل وخضوع (ابن فارس، ٣، ١٣٣).

ثانيا: السجود اصطلاحًا: وهو الانحناء ووضع أعضاء السجود على الأرض؛ وذلك بأن يضع المصلّي جبهته على المكان الذي يصلّي فيه على الأرض، ومعه جزءاً من ركبتيه وكفّيه وأصابع قدميه.

السجود في القرآن الكريم:

السجود عبادة جليلة من أجلِّ العبادات، وقد وردت مادة سجد في (٩٢) اثنين وتسعين موضعًا من القرآن الكريم، وقد مدح الله المؤمنين وذكر من صفاتهم السجود فقال: {وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا (٦٣) وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّدًا وَقِيَامًا } [الفرقان: ٦٣، ٦٤]

المضامين التربوية للسجود:

١- أن العبد أقرب ما يكون إلى ربه وهو ساجد، فعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ أَنَّ رَسُولَ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: "أَقْرَبُ مَا يَكُونُ الْعَبْدُ مِنْ رَبِّهِ، وَهُوَ سَاجِدٌ، فَأَكْثِرُوا الدُّعَاءَ" (مسلم ٤٨٢).

٢- أن السجود ينقسم إلى قسمين، قال ابن تيمية رحمه الله (ت: ٧٢٨ه): "السجود على ضربين: سجود عبادة محضة وسجود تشريف. فأما الأول فلا يكون إلا لله وأما الثاني فلِم قلت إنه كذلك؟" (ابن تيمية ١٤١٦هـ، ٤ ،٣٦١).

الآثار التربوية للسجود:

١- الخضوع لله رب العالمين، وهذا الخضوع يعزز الوعي الروحي والتقوى، ويساعد في بناء علاقة قوية مع الله. (الشحود، ١٤٣٠هـ، ص١٠٢).

٢- من أهم الآثار التربوية للسجود: الإحساس بالقرب من الله، وأن العبد أقرب ما يكون إلى ربه وهو ساجد، قال النبي ﷺ: "أقرب ما يكون العبد إلى ربه وهو ساجد، فأكثروا الدعاء". (مسلم، ٢١٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المبحث الثاني: رؤيا الأنبياء

الآيات التي تضمنت مضمون رؤيا الأنبياء:

رؤيا الأنبياء وردت في قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَٰجِدِينَ ﴾ [سورة يوسف:٤].

وقوله تعالى: ﴿وَقَالَ يَٰٓأَبَتِ هَٰذَا تَأْوِيلُ رُءْيَٰيَ مِن قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقّاً﴾ [يوسف: ١٠٠]

وفي قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعْيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلْمَنَامِ أَنِّيٓ أَذْبَحُكَ فَٱنظُرْ مَاذَا تَرَىٰ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [سورة الصافات:١٠٢].

معنى الرؤيا:

أولا: الرؤيا لغة: بالألف الممدودة جمعها رؤى، أما الرؤية فهي ما تتعلق بالعين. (الزمخشري ١٤١٩ه، ١، ٣٢٦).

ثانيًا: الرؤيا اصطلاحًا: لا فرق كبير بين المعنى اللغوي والمعنى الاصطلاحي، لأنها لا تعدو معنى ما يراه المرء في النوم.

الرؤيا في القرآن الكريم:

وردت مادة رأى في القرآن الكريم بمعنى الرؤيا المنامية في (١٢) اثنين عشر موضعًا، ثلاث منها في رؤيا الأنبياء.

المضامين التربوية لرؤيا الأنبياء:

١. أن رؤى الأنبياء بعضها تحتاج إلى تعبير وبعضها على ظاهرها.

٢. أن الرؤى الصالحة من الله عز وجل، وفيها بشارات وتطمينات، وأنَّ رؤيا الأنبياء وحي، فعن ابن عباس رضي الله عنه قال: "إِنَّ رُؤْيَا الأَنْبِيَاءِ وَحْيٌ" (الترمذي ٣٦٨٩).

الآثار التربوية لرؤيا الأنبياء:

١- الرؤيا ليست مصدرًا تشريعيا في دين الله، فالرؤى وحي للأنبياء فقط دون من سواهم، وبناء عليه فإن اعتماد الرؤى والأحلام في تقرير عبادة لا يجوز.

٢- تربية الأبناء على عدم إخبار الرؤى والمنامات إلا للآباء والأمهات أو من يقوم مقامهما، فإن يعقوب عليه السلام نهى يوسف عليه السلام ألا يقص ما رآه في نومه لأحد من إخوته، حفاظًا عليه من الحقد والحسد، فقال: ﴿قَالَ يَٰبُنَيَّ لَا تَقْصُصْ رُءْيَاكَ عَلَىٰٓ إِخْوَتِكَ فَيَكِيدُواْ لَكَ كَيْدًا ﴾ [يوسف:٥].

المبحث الثالث: العرش

الآيات التي تضمنت مضمون العرش:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إن مضمون العرش ورد في قوله تعالى: {وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّدًا وَقَالَ يَاأَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُمْ مِنَ الْبَدْوِ مِنْ بَعْدِ أَنْ نَزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ} [يوسف: ١٠٠]

والشاهد: قوله تعالى: ﴿وَرَفَعَ أَبَوَيۡهِ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّدٗاۖ﴾ [سورة يوسف:١٠٠]، حيث إن يوسف عليه السلام أجلس والديه على السرير الذي يجلس عليه.

معنى العرش:

أولا: العرش لغة: العرش في اللغة، يأتي على عدة معان، منها: السرير للملك. (الفراهيدي ١، ٢٤٩)، وسقف البيت. (الزبيدي، ١٧، ٢٥٢)، وركن البيت، (الزبيدي، ١٧، ٢٥٢)

ثانيا: المراد بالعرش في الآية: المراد بالعرش هنا في هذه الآية: السرير. وقد ورد ذلك عن ابن عباس، والسُّدِّي، والضحاك، ومجاهد (الطبري ١٦، ٢٦٧، وبن أبي حاتم ٧ ،٢٢٠١)، وسمي بالعرش لارتفاعه (ابن أبي حاتم ٧، ٢٢٠١)

العرش في القرآن والسنة:

مما يتعلق بالعرش: عرش الله سبحانه وتعالى، فقد رد إثباته في القرآن والسنة، أما القرآن فقوله تعالى: ﴿ٱلرَّحۡمَٰنُ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ ٱسۡتَوَىٰ﴾ [سورة طه:٥]، وقوله: ﴿فَتَعَٰلَى ٱللَّهُ ٱلۡمَلِكُ ٱلۡحَقُّۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ رَبُّ ٱلۡعَرۡشِ ٱلۡكَرِيمِ﴾ [سورة المؤمنون:١١٦].

أما في السنة فمثل قول النبي ﷺ: "كَانَ اللَّهُ وَلَمْ يَكُنْ شَيْءٌ غَيْرُهُ، وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى المَاءِ، وَكَتَبَ فِي الذِّكْرِ كُلَّ شَيْءٍ، وَخَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضَ" (البخاري ٣١٩١، ومسلم ٢٨١٣).

والمراد بالعرش هنا هو السرير.

المضامين التربوية للعرش:

١- الإيمان بالعرش من جملة الأمور الغيبية التي أخبر الله بها.

٢- أن عرش الله سبحانه وتعالى عظيم جدًّا، يحمله عدد من الملائكة لا يحصون، فقد فسر ابن عباس قوله تعالى: {وَيَحْمِلُ عَرْشَ رَبِّكَ فَوْقَهُمْ يَوْمَئِذٍ ثَمَانِيَةٌ} [الحاقة: ١٧] بأنهم ثمانية صفوف من الملائكة لا يعلم عدتهم إلا الله. (الطبري، ١٤٢٠هـ، ٢٣، ٣٧٥).

الآثار التربوية للعرش:

١- على الداعي أن يبين للمدعوين عظمة الله سبحانه وتعالى، وبيان عظمة مخلوقاته، وأن عظمة مخلوقاته دليل على عظمته سبحانه وتعالى، فهذا العرش له ملائكة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يحملونه، وما ورد في وصف الملائكة التي تحمل العرش كافٍ في بيان عظمته، ثم ما ورد في وصف العرش كافٍ في بيان عظمة الله سبحانه وتعالى.

٢- حث الأبناء على إكرام الأبوين، والتلطف معهم وتقديرهم، وألا يجلس الآباء دون أماكن جلوسهم، فهذا يوسف عليه السلام قد رفع والديه على العرش، وهو السرير الذي كان يجلس عليه يوسف عليه السلام وهو وزير، قال تعالى: ﴿وَرَفَعَ أَبَوَيۡهِ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّدٗا﴾ [سورة يوسف:١٠٠].

المبحث الرابع: الله اللطيف

الآيات التي تضمنت مضمون اللطف:

إن مضمون اللطف ورد في قوله تعالى: {وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّدًا وَقَالَ يَاأَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُمْ مِنَ الْبَدْوِ مِنْ بَعْدِ أَنْ نَزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ} [يوسف: ١٠٠].

والشاهد: قوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾ [سورة يوسف:١٠٠]، حيث إن يوسف عليه السلام عدَّد نعمه عليه، ثم أرجع كل تلك النعم إلى لطف الله سبحانه وتعالى وإحسانه.

معنى اللطيف:

اللطيف هو: الرفيق. وحقيقة اللطيف هو الذي يوصل الإحسان إلى غيره برفق. (السمعاني ٣، ٦٨).

اسم الله اللطيف في القرآن الكريم:

ورد اسم الله اللطيف في القرآن الكريم مقترنًا بأسماء أخرى في عدة مواضع، منها:

١- اقتران اسم الله اللطيف بالعليم والحكيم، في قوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبِّي لَطِيفٞ لِّمَا يَشَآءُۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ١٠٠﴾ [سورة يوسف:١٠٠].

٢- اقترانه باسم الخبير، وذلك في عدة مواضع، منها: قوله تعالى: ﴿لَّا تُدۡرِكُهُ ٱلۡأَبۡصَٰرُ وَهُوَ يُدۡرِكُ ٱلۡأَبۡصَٰرَۖ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلۡخَبِيرُ ﴾ [سورة الأنعام:١٠٣].

المضامين التربوية لصفة اللطف:

١/ أن الله رحيم بعباده، ولطيف بهم، واللطف رحمة خاصة، فلطف الله بعبده، أي: توليه له تولية خاصة، وعنايته به عناية خاصة.

٢/ نعم الله علينا كثيرة جدًّا، وقد ذكر يوسف عليه السلام كلمة اللطيف في قوله هذا للدلالة على عناية الله به وإكرامه عليه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الآثار التربوية لصفة اللطف:

١- على الداعي أن يتصف بصفة اللطف في دعوته إلى الله سبحانه وتعالى، وخاصة إذا كان من يدعوه ذا حق عليه، كالوالدين والأعمام والأخوال والإخوان، قال تعالى: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَۖ﴾ [آل عمران:١٥٩].

٢- حث الأبناء على الاقتداء بالأنبياء في تعاملهم مع الوالدين والإخوان والأقارب.

المبحث الخامس: الشرك

الآيات التي تضمنت مضمون الشرك:

إن بطلان عبادة الأصنام ورد في قول الله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنكَ شَيْـًٔا﴾ [سورة مريم:٤٢].

وقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ لَا تَعْبُدِ ٱلشَّيْطَٰنَۖ إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ كَانَ لِلرَّحْمَٰنِ عَصِيًّا ﴾ [مريم: ٤٤].

معنى الشرك:

الشرك لغة: الشين والراء والكاف أصلان، أحدهما يدل على مقارنة وخلاف انفراد، والآخر يدل على امتداد واستقامة.

أما الشرك في الاصطلاح، فهو: مساواة غير الله بالله فيما هو من خصائص الله.

الشرك في القرآن والسنة:

دلت نصوص كثيرة على أن العبادة لا تكون إلا لله، وأن عبادة غير الله باطلة، ومن تلك النصوص: قوله تعالى: ﴿فَمَن يَكْفُرْ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤْمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسْتَمْسَكَ بِٱلْعُرْوَةِ ٱلْوُثْقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَاۗ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ٢٥٦﴾ [سورة البقرة:٢٥٦]، وقال صلى الله عليم وسلم: "مَنْ لَقِيَ اللهَ لَا يُشْرِكُ بِهِ شَيْئًا دَخَلَ الْجَنَّةَ، وَمَنْ لَقِيَهُ يُشْرِكُ بِهِ دَخَلَ النَّارَ" (مسلم ٩٣).

فلا بد لتحقيق التوحيد: أن يفرد الإنسان العبادة لله، ويتبرأ من الشرك، ومن عبادة غير الله، وأن يعتقد بطلان عبادة كل ما يعبد من دون الله.

المضامين التربوية المتعلقة بالشرك:

١- جاء الرسل كلهم بإفراد الله بالعبادة، قال تعالى: ﴿وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ مِن رَّسُولٍ إِلَّا نُوحِيٓ إِلَيْهِ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّآ أَنَا۠ فَٱعْبُدُونِ ٢٥﴾ [سورة الأنبياء:٢٥]. يقول الطبري رحمه الله (ت: ٣١٠ه): "وما أرسلنا يا محمَّد من قبلك من رسولٍ إلى أمَّة من الأمَم إلا نوحي إليه أنَّه لا معبود في السماوات والأرض، تصلح العبادة له سواي، (فاعبدون) يقول: فأخلصوا ليَ العبادة، وأفردوا لي الألوهية" (الطبري ١٤٢٠١٨، ٤٢٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- من أهم أوجه بطلان عبادة غير الله: أنهم لا يملكون لأنفسهم ضرًّا ولا نفعًا، فإن العابد إنما يبحث عن النفع ودفع الضر، فإذا كان كذلك فإن عبادته للأصنام لا تغني عنه شيئًا.

الآثار التربوية المتعلقة بالشرك:

١- العبادة لا تصلح إلا لمن كملت صفاته وهو الله سبحانه وتعالى، وينبغي للدعاة أن يبينوا للناس قبح الشرك ببيان قبح ما يدعونه من دون الله، وأنهم لا يملكون لأنفسهم نفعا ولا ضرا.

٢- بيان أن الشرك محبط للعمل، قال تعالى: ﴿وَلَوۡ أَشۡرَكُواْ لَحَبِطَ عَنۡهُم مَّا كَانُواْ يَعۡمَلُونَ ٨٨﴾ [الأنعام:٨٨]. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٧٢٤).

المبحث السادس: العلم بالله

الآيات التي تضمنت مضمون العلم بالله:

ورد ذلك في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ إِنِّي قَدۡ جَآءَنِي مِنَ ٱلۡعِلۡمِ مَا لَمۡ يَأۡتِكَ فَٱتَّبِعۡنِيٓ أَهۡدِكَ صِرَٰطا سَوِيّا ﴾ [سورة مريم:٤٣].

معنى العلم بالله:

العلم لغة: مصدر للفعل عَلِمَ، وهو إدراك الشيء على حقيقته. (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص١٥٥).

وقد قيل في تعريف العلم أنه أوضح من أن يعرف، ومعنى العلم بالله: هو العلم بربوبية وألوهيته وأسمائه وصفاته.

العلم في القرآن والسنة:

ورد الحث على تعلم العلم الشرعي وبيان فضله في القرآن والسنة، ومن ذلك: قوله تعالى: ﴿شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلۡمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلۡعِلۡمِ قَآئِمَۢا بِٱلۡقِسۡطِۚ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡعَزِيزُ ٱلۡحَكِيمُ ١٨﴾ [سورة آل عمران:١٨]، يقول ابن كثير (ت: ٧٧٤ه): "وهذه خصوصية عظيمة للعلماء في هذا المقام." (ابن كثير ١٤٢٠ه ٢، ٢٤).

ومن السنة قول النبي ﷺ: "مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا، سَهَّلَ اللهُ لَهُ بِهِ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ" (مسلم ٢٦٩٩).

المضامين التربوية للعلم:

١- أن العلم بالله أرقى العلوم وأجلها، لأنه به يحيا الإنسان، وبه صلاح دنياه وآخرته.

٢- أن العلم الشرعي مفتاح الخير كله، حيث يعرف به المرء ما أوجبه الله تعالى عليه، وما نهاه عنه، وبه يعرف الفضيلة فيتبعها، والرذيلة فيجتنبها (الماوردي، ١٩٨٦م، ص٣٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الآثار التربوية للعلم:

١- يجب الترفق في إيصال العلم للناس، فقد كان إبراهيم عليه السلام رفيقًا في هذه الدعوة حتى في كلماته، فلم "يسمِّ أباه بالجهل المفرط، ولا نفسه بالعلم الفائق" (الزمخشري ٣، ١٩).

٢- ينبغي للداعية أن يتلطف في دعوته، وخاصة إذا كان من يدعوه ذا قدر، كحاكم أو وزير، أو والد أو أخ كبير.

المبحث السابع: التقليد

الآيات التي تضمنت مضمون التقليد:

التقليد من المسائل المرتبطة بقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ لَا تَعۡبُدِ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ كَانَ لِلرَّحۡمَٰنِ عَصِيّٗا ٤٤﴾ [سورة مريم:٤٤].

معنى التقليد:

التقليد في اللغة له عدة معان، منها: الليُّ، والضم والجمع، والتعليق، وهو في مجمله يعود إلى اللزوم. (الفارابي ١٤٠٧ه ٢، ٥٢٧).

أما في الاصطلاح فقد تعددت تعاريف العلماء له، لكنها في مجملها تعود إلى: الأخذ بقول الغير والتزامه دون معرفة للحجة والدليل.س

التقليد في القرآن:

إن القرآن الكريم تناول ظاهرة التقليد والتبعية ومن ذلك: قوله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱتَّبِعُواْ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ قَالُواْ بَلۡ نَتَّبِعُ مَآ أَلۡفَيۡنَا عَلَيۡهِ ءَابَآءَنَآۚ أَوَلَوۡ كَانَ ءَابَآؤُهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ شَيۡـٔٗا وَلَا يَهۡتَدُونَ ١٧٠ وَمَثَلُ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ كَمَثَلِ ٱلَّذِي يَنۡعِقُ بِمَا لَا يَسۡمَعُ إِلَّا دُعَآءٗ وَنِدَآءٗۚ صُمُّۢ بُكۡمٌ عُمۡيٞ فَهُمۡ لَا يَعۡقِلُونَ ١٧١﴾ [البقرة: ١٧٠-١٧١].

المضامين التربوية للتقليد:

١- إن الله سبحانه وتعالى نهى عن أنواع من التقليد، ومنها: اتباع شخص أو طائفة اتباعًا كاملًا لا يخرج عنه حتى لو ظهر الدليل خلافه.

٢- أن اتباع شخص بعينه يعني أن كل ما يقوله يساوي عبادته، وهذا شرك في الإسلام.

الآثار التربوية للتقليد:

١- تربية المدعوين على اتباع الدليل، والابتعاد عن التقليد الأعمى المضر الذي نهى الله سبحانه وتعالى في عدة مواضع من القرآن.

٢- تحذير الأبناء والنشء من اتباع خطوات الشيطان، حتى لا يؤدي ذلك إلى اتباعه اتباعًا كاملًا، ثم يدخل في عبادته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المبحث الثامن: العذاب في الآخرة

الآيات التي تضمنت مضمون العذاب في الآخرة:

إن العذاب في الآخرة ورد في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَابٞ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَٰنِ وَلِيّٗا ٤٥﴾ [سورة مريم:٤٥].

معنى العذاب:

العذاب في اللغة: النكال والعقوبة.

وفي الاصطلاح: هو ألم جسدي أو نفسي شديد. (أحمد مختار، ١٤٢٩هـ، ٢، ١٤٧٤).

العذاب في القرآن الكريم:

ورد في الكتاب والسنة العذاب الأخروي، وورد أوصافه وأصحابه، وهو ينقسم إلى قسمين:

القسم الأول: العذاب الأبدي، وهذا خاص بالمشركين، قال تعالى: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ بِـَٔايَٰتِنَا سَوۡفَ نُصۡلِيهِمۡ نَارٗا كُلَّمَا نَضِجَتۡ جُلُودُهُم بَدَّلۡنَٰهُمۡ جُلُودًا غَيۡرَهَا لِيَذُوقُواْ ٱلۡعَذَابَۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَزِيزًا حَكِيمٗا﴾ [سورة النساء:٥٦].

القسم الثاني: العذاب المنقطع، فكل من لم يشرك بالله مهما كانت ذنوبه ومعاصيه، فإنه سيخرج من النار ولا يدخلها دخولًا أبديًّا، ويدل عليه حديث النبي ﷺ: "يَخْرُجُ مِنَ النَّارِ مَنْ قَالَ: لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَكَانَ فِي قَلْبِهِ مِنَ الخَيْرِ مَا يَزِنُ شَعِيرَةً، ثُمَّ يَخْرُجُ مِنَ النَّارِ مَنْ قَالَ: لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَكَانَ فِي قَلْبِهِ مِنَ الخَيْرِ مَا يَزِنُ بُرَّةً، ثُمَّ يَخْرُجُ مِنَ النَّارِ مَنْ قَالَ: لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَكَانَ فِي قَلْبِهِ مَا يَزِنُ مِنَ الخَيْرِ ذَرَّةً". (البخاري، ٧٤١٠).

المضامين التربوية للعذاب في الآخرة:

١- أن العذاب الأخروي ينقسم إلى قسمين: أبدي ومنقطع، فالأبدي للكفار، والمنقطع لعصاة المسلمين.

٢- من معتقد أهل السنة والجماعة أنهم لا يعينون أحدًا بالجنة والنار.

الآثار التربوية للعذاب في الآخرة:

١- أن واحدًا من أهم الدوافع للمسلم على دعوة غيره إلى الله هو: الخوف عليه من عذاب الله، فإن من يؤمن بعذاب الله ويعرف وصفه وأهواله يخافه على نفسه وعلى أهله وأقربائه كما قال الله: {يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ} [التحريم: ٦]

٢- أن الكافر معرض للعذاب في الآخرة ما دام لم يؤمن، ولا خلاص له منه غير الإيمان بالله تعالى، فهذا نبي الله إبراهيم عليه السلام مع ما له من مكانة عالية عند الله سبحانه وتعالى إلا أنه صرح لأبيه بأنه خائف من أن يمسه عذاب من الرحمن، إذ قال:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

﴿يَٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَاب مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَٰنِ وَلِيّا ﴾ [سورة مريم:٤٥].

المبحث التاسع: الاستسلام لله

الآيات التي تضمنت معنى الاستسلام لله:

الدين كله قائم على أن يسلم الإنسان أمره لله، وأن يستسلم لله، لأوامره ونواهيه كلها، وهو ما جاء في قوله تعالى: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعۡيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ فَٱنظُرۡ مَاذَا تَرَىٰۚ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ ١٠٢﴾ [سورة الصافات:١٠٢].

معنى الاستسلام لله:

الاستسلام لغة: الانقياد. (نشوان الحميري، ١٤٢٠هـ، ٥، ٣١٨٦).

ومعنى الاستسلام لله يعني: الانقياد التام لله والخضوع له، وهذا يشمل الخضوع والاستسلام لأوامره ونواهيه وأقداره.

الاستسلام لله في القرآن والسنة:

ورد الاستسلام في القرآن بلفظه في موطن واحد، وهو قول الله تعالى: ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤۡمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيۡنَهُمۡ ثُمَّ لَا يَجِدُواْ فِيٓ أَنفُسِهِمۡ حَرَجا مِّمَّا قَضَيۡتَ وَيُسَلِّمُواْ تَسۡلِيما ﴾ [النساء:٦٥]، قال أبو السعود: ﴿وَيُسَلِّمُواْ﴾ أي ينقادوا لأمرك ويُذعِنوا له، ﴿تَسۡلِيمًا ﴾ تأكيدٌ للفعل بمنزلة تكريرِه أي تسليماً تاماً بظاهرهم وباطنِهم.

المضامين التربوية للاستسلام لله:

١- أن الاستسلام لله يعني الانقياد لكل أوامره ونواهيه، أي لشريعته كاملة، ولا يستقيم دين العبد إلا بالاستسلام لله.

٢- أن الرضا بقضاء الله وقدره من الاستسلام لله سبحانه وتعالى.

الآثار التربوية للاستسلام لله:

١. تربية الأبناء على الاستسلام لقضاء الله وقدره، وعلى المربي أن يكون قدوة لهم في ذلك.

٢. أن الاستسلام لله تعالى يعزز الانضباط الشخصي والتحكم في النفس، فمن يتخلى عن رغباته الشخصية بغية رضا الله تعالى، يكون أكثر قدرة على مقاومة الإغراءات والملذات الدنيوية.

المضامين التربوية التعبدية في الآيات التي ورد فيها نداء يا أبت

المبحث الأول: بر الوالدين

الآيات التي تضمنت مضمون بر الوالدين:

إن مضمون بر الوالدين ورد في الآيات التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- قوله تعالى: ﴿وَرَفَعَ أَبَوَيۡهِ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ﴾ [يوسف:١٠٠]؛ حيث إنه من بر يوسف عليه السلام لوالديه أن أجلسهما في مقام جلوسه، وقد أصبح وزير مصر.
٢- وقوله تعالى: ﴿إِذۡ قَالَ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ﴾ [مريم: ٤٢]؛ حيث إنه من بر إبراهيم عليه السلام بوالده استخدم في دعوته أرق الألفاظ وألطفها.
٣- وقوله تعالى: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعۡيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ فَٱنظُرۡ مَاذَا تَرَىٰۚ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ ١٠٢﴾ [الصافات:١٠٢]؛ حيث إنه من بره بوالده أنه صدَّق والده فيما حكاه، واستعد لتنفيذ ما طُلب منه، مع أن المطلوب أغلى ما يملكه، إنه روحه، ومع هذا قال: ﴿يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ﴾.

معنى بر الوالدين:

البر في اللغة: خلاف العُقوقِ، تقول: بَرِرْتُ والدي بالكسر، أَبَرُّهُ بِرّاً، فأنا بَرٌّ به وبارٌّ. وجمع البَرَّ أَبْرارٌ، وجمع البار البررة. (أبو نصر الفارابي، ١٤٠٧هـ، ٢، ٥٨٨).
والبر في الاصطلاح: اسم جامع لأعمال الخير. (نظام الدين النيسابوري، ١٤١٦هـ، ١، ٢٧٥).

بر الوالدين في القرآن الكريم والسنة النبوية:

إكرام الأبوين عبادة جليلة من أجلِّ العبادات، وقد ورد الحث بالبر بالوالدين والإحسان إليهما في مواطن كثيرة جدًّا من القرآن الكريم والسنة النبوية، منها: قوله تعالى: ﴿۞قُلۡ تَعَالَوۡاْ أَتۡلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمۡ عَلَيۡكُمۡۖ أَلَّا تُشۡرِكُواْ بِهِۦ شَيۡـٔٗاۖ وَبِٱلۡوَٰلِدَيۡنِ إِحۡسَٰنٗاۖ﴾ [الأنعام: ١٥١].
ومنها: قال رسول الله ﷺ: (رضا الله في رضا الوالدين، وسخط الله في سخط الوالدين). (البيهقي، ١٤٢٢هـ، ٧٤٤٦).

المضامين التربوية لبر الوالدين:

١- من أوجب واجبات المؤسسات التربوية، مثل الأسرة والمدرسة: تربية الأبناء على البر بوالديهم والإحسان إليهم، وغرس ذلك في نفوسهم من الصغر، وبيان أن القرآن والسنة أولى عناية كبيرة بذلك، ومنها:
- أن الله قد قرن حقه بحقوقهما، وما ذاك إلا لشدة تأكد حقوقهما، قال تعالى: ﴿۞وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعۡبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلۡوَٰلِدَيۡنِ إِحۡسَٰنًاۚ﴾ [الإسراء:٢٣].
- أن النبي ﷺ قد فضل البر بهما على الجهاد في سبيل الله.
٢- على الدعاة تعريف الناس بأبواب البر بالوالدين في حياتهما وأفضل طرقها ووسائلها، ومن تلك الأبواب والوسائل:
- أن يحرص على إدخال السرور إلى قلبهما، ويلين لهما الكلام، ويبتعد عما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يؤذيهما.
- ألا يسبهما ولا يتعرض إلى ما يوقع السب عليهما.
٣- تعريف الناس بأبواب البر بهما بعد مماتهما، من خلال:
- أن يدعوَ لهما ويستغفر لهما ويتصدق عنهما.
- الاهتمام بصلة أهل ود الوالدين كأقاربهما وأصدقائهما.

الآثار التربوية لبر الوالدين:

١. إن من أهم الآثار التربوية لبر الوالدين: تربية أبناء البار على البر، فإن الأبناء يقتدون بوالديهم ويتأسون بهم في كل صغيرة وكبيرة، فإن رأوا البر والإحسان من والديهم تربوا على ذلك، وإن رأوا العقوق والنكران والكفران اقتدوا بهم كذلك في كبرهم.

٢. تحذير الأبناء من العقوق بالوالدين، وأن ذلك من أكبر الكبائر، بل إن الله سبحانه وتعالى حرم الجنة على من عق بهما، فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما: أن رسول الله ﷺ قال: "ثلاثة قد حرَّم الله تبارك وتعالى عليهم الجنة: مدمن الخمر، والعاقُّ، والديُّوثُ الذي يقر في أهله الخبث". (أحمد، ٥٣٧٢).

المبحث الثاني: العبادة

الآيات التي تضمنت مضمون العبادة:

إن مضمون العبادة ورد في الآيات التالية: قوله تعالى: ﴿إِذۡ قَالَ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ لِمَ تَعۡبُدُ مَا لَا يَسۡمَعُ وَلَا يُبۡصِرُ وَلَا يُغۡنِي عَنكَ شَيۡـٔٗا ٤٢﴾ [مريم:٤٢].

وقوله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ لَا تَعۡبُدِ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ كَانَ لِلرَّحۡمَٰنِ عَصِيّٗا ٤٤﴾ [مريم: ٤٤].

معنى العبادة:

العبادة في اللغة: قال الأزهري: "ومعنى العبادة في اللغة: الطاعة مع الخضوع". (الأزهري، ٢٠٠١م، ١٣٨/٢).

العبادة في الاصطلاح: قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله في تعريف العبادة: "والعبادة اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة". (ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ص٤٤).

العبادة في القرآن الكريم:

وردت مادة "عبد" في القرآن الكريم (٢٧٥) مرة، وذلك لأن الله سبحانه وتعالى لم يخلق الإنسان والجن إلا لأجل هذه المهمة، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقۡتُ ٱلۡجِنَّ وَٱلۡإِنسَ إِلَّا لِيَعۡبُدُونِ﴾ [الذاريات:]

وجاءت (العبادة) في الاستعمال القرآني على وجهين:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أحدهما: التوحيد: ومنه قوله تعالى: ﴿۞وَٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَلَا تُشۡرِكُواْ بِهِۦ شَيۡـٔٗاۖ﴾ [النساء:٣٦] أي: وحدوه.
الثاني: الطاعة: ومنه قوله تعالى: ﴿أَن لَّا تَعۡبُدُواْ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ﴾ [يس:٦٠] أي: أن لا تعبدوا الشيطان فتطيعوه في معصية الله. (ابن جرير، ١٤٢٠هـ، ١٩، ٤٧٠).

المضامين التربوية للعبادة:

١. إن العبادة هي الغاية التي خلق من أجلها الإنس والجن، قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقۡتُ ٱلۡجِنَّ وَٱلۡإِنسَ إِلَّا لِيَعۡبُدُونِ ﴾ [الذاريات:٥٦].
٢. إن العبادات ليست مجرد صلاة وصيام وزكاة وحج فقط، بل هي اسم جامع لكل ما يحبه الله ويرضاه من الأقوال والأعمال الظاهرة والباطنة (ابن تيمية، ١٤٢٦هـ، ٤٤)، فالتنبه لهذا الأمر مهم جدًّا في التربية.
٣. إن لقبول الأعمال شرطان أساسيان، هما:
١/ الإخلاص لله تعالى، قال تعالى: ﴿وَمَآ أُمِرُوٓاْ إِلَّا لِيَعۡبُدُواْ ٱللَّهَ مُخۡلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ﴾ [البينة:٥].
٢/ الاتباع للرسول ﷺ، قال تعالى: ﴿وَمَآ ءَاتَىٰكُمُ ٱلرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَىٰكُمۡ عَنۡهُ فَٱنتَهُواْۚ﴾ [الحشر:٧]. (عبدالرحمن النحلاوي، ١٤٣١هـ، ٤٩).
وعلى المربي غرس هذا الأساسان في قلوب الناشئة حتى يتربى تربية سوية صحيحة.

الآثار التربوية للعبادة:

١. إن للعبادات آثارًا تربوية عظيمة، تنعكس على سلوك الإنسان، فأكثر الناس التزامًا بأداء العبادات أقربهم للسمو الخلقي، وأقلهم عبادة أبعدهم عن الانضباط الخلقي، ويمكن إبراز أهم الآثار التربوية للعبادة في النقاط التالية:
٢. إن العبادات تربي المسلمين على التعاون والتكاتف فيما بينهم، فأغلب العبادات جماعية، أو أداؤها مع الجماعة أفضل من أدائها منفردًا، فالحج عبادة جماعية، والصلاة أداؤها مع الجماعة أفضل، وكذا غيرها من العبادات. (عبدالرحمن النحلاوي، ١٤٣١هـ، ٥٠).

المبحث الثالث: اتباع الرسل

الآيات التي تضمنت مضمون اتباع الرسل:

إن مضمون اتباع الرسل ورد في الآيات التالية:
قوله تعالى: ﴿فَٱتَّبِعۡنِيٓ أَهۡدِكَ صِرَٰطٗا سَوِيّٗا ﴾ [مريم: ٤٣].
وقوله تعالى: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعۡيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ فَٱنظُرۡ مَاذَا تَرَىٰۚ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [الصافات: ١٠٢].

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معنى اتباع الرسل:

الاتباع في اللغة: يدور حول الاقتفاء والاقتداء، واللحاق بشيء أو شخص والسير خلفه (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ١، ٣٦٢).

الاتباع في الاصطلاح:

قال الشرباصي: "والمعنى الأخلاقي للاتباع هو: أن يميز الإنسان الخبيث من الطيب، وأن يتبين طريقه على بصيرة، وأن يعرف من تقدمه على طريق الحق والصدق، فيتخذه أسوة وقدوة، فيمضي اللاحق على سنن السابق، فتوجد عند الإنسان روح الاتباع، وينأى بنفسه عن ضلال الابتداع". (الشرباصي، ١٤٠١هـ، ٥، ١٣٨).

الاتباع في القرآن الكريم:

وردت مادة (تبع) في القرآن (١٦٩) مرة، بصيغ متعددة، وقد استعمل القرآن الكريم الاتباع بمعناه اللغوي، وهو أن يقفو المتبع أثر المتبع تارة بالجسم، ومنه قوله تعالى: ﴿فَأَتۡبَعَهُمۡ فِرۡعَوۡنُ بِجُنُودِهِۦ فَغَشِيَهُم مِّنَ ٱلۡيَمِّ مَا غَشِيَهُمۡ ٧٨﴾ [طه:٧٨]، وتارة بالارتسام والائتمار، ومنه قوله تعالى: ﴿إِذۡ تَبَرَّأَ ٱلَّذِينَ ٱتُّبِعُواْ مِنَ ٱلَّذِينَ ٱتَّبَعُواْ وَرَأَوُاْ ٱلۡعَذَابَ وَتَقَطَّعَتۡ بِهِمُ ٱلۡأَسۡبَابُ ١٦٦﴾ [البقرة:١٦٦].

المضامين التربوية لاتباع الرسل:

١. إن الله سبحانه وتعالى أرسل الرسل؛ ليدعوا الناس إلى عبادة الله، قال تعالى: ﴿وَلَقَدۡ بَعَثۡنَا فِي كُلِّ أُمَّةٖ رَّسُولًا أَنِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَٱجۡتَنِبُواْ ٱلطَّٰغُوتَۖ﴾ [النحل: ٣٦]، وأوجب على الناس طاعتهم واتباعهم واتباع ما جاؤوا به.

٢. اقتداء الصحابة برسول الله ﷺ واتباعهم له ولأوامره ونواهيه، قال عنه عروة بن مسعود: "والله إن رأيت ملكا قط يعظمه أصحابه ما يعظم أصحاب محمد صلى الله عليه وسلم محمدا". (البيهقي، ١٤٠٥هـ، ٤، ١٠٤).

الآثار التربوية لاتباع الرسل:

١. إن اتباع الرسل هو من الاتباع الواجب الذي أمر الشرع به، ومن ثبت على هذا الأمر كافأه الله بالهداية والرشاد.

٢. إن من اتبع الرسول ﷺ قد ضمن القرآن الكريم له الفلاح، قال تعالى: ﴿فَٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ بِهِۦ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَٱتَّبَعُواْ ٱلنُّورَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ مَعَهُۥٓ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُفۡلِحُونَ ١٥٧﴾ [الأعراف: ١٥٧]، قال الزمخشري: "واتبعوا القرآن المنزل مع اتباع النبي والعمل بسنته المبحث الرابع: الهداية.

المبحث الرابع: الهداية

الآيات التي تضمنت مضمون الهداية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إن مضمون الهداية ورد في قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ إِنِّي قَدۡ جَآءَنِي مِنَ ٱلۡعِلۡمِ مَا لَمۡ يَأۡتِكَ فَٱتَّبِعۡنِيٓ أَهۡدِكَ صِرَٰطٗا سَوِيّٗا ﴾ (٤٣) [مريم: ٤٣]؛ حيث إن إبراهيم عليه السلام دعا والده إلى اتباعه ليبصره ويرشده الطريق المستوي الذي لا ضلالة فيه إن لزمه. (مكي بن أبي طالب، ١٤٢٩هـ، ٧، ٤٥٤٧).

معنى الهداية:

الهداية في اللغة: من الفعل هدى، وهو نقيض الضلالة، والهداية: دلالة بلطف. (الراغب الأصفهاني، ١٤١٢هـ، ص٨٣٥).

الهداية في الاصطلاح: لا يختلف المعنى الاصطلاحي عن المعنى اللغوي كثيرًا، وأدق تعريف للهداية ما ذهب إليه الجرجاني في تعريفه، فقد قال: "الهداية: الدلالة على ما يوصل إلى المطلوب، وقد يقال: هي سلوك طريق يوصل إلى المطلوب". (الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ص٢٥٦).

الهداية في القرآن الكريم:

وردت مادة (هدى) في القرآن الكريم (٣٠٧) مرات، وجاءت الهداية في الاستعمال القرآن على أوجه كثيرة، منها:

- البيان، ومنه قوله تعالى: ﴿أُوْلَٰٓئِكَ عَلَىٰ هُدٗى مِّن رَّبِّهِمۡۖ﴾ [البقرة:٥]. أي: بيان من ربهم.
- الرشد، ومنه قوله تعالى: ﴿قَالَ عَسَىٰ رَبِّيٓ أَن يَهۡدِيَنِي سَوَآءَ ٱلسَّبِيلِ ٢٢﴾ [طه:١٢٣]. يعني: أن يرشدني.

المضامين التربوية للهداية:

١/ إن الهداية نوعان:

أ/ هداية البيان والدلالة: وهي: الدلالة، والإرشاد على الخير والحق.

ب/ هداية التوفيق: وهي الفوز في كل الأعمال الصالحة، والسعي الحسن، وتيسير الأسباب. (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٨، ١٧٤).

٢/ ينبغي على الداعية الاهتمام في دعوته بأقرب الناس إليه، وخاصة والداه ثم إخوته وزوجته وأقاربه.

الآثار التربوية للهداية:

إن للهداية آثارًا عظيمة لمن التزمها، يجد ذلك واضحًا جليًّا في حياته في الدنيا، وبعد مماته في الآخرة، ومن أهم تلك الآثار:

١. صلاح البال والسعادة: قال تعالى: ﴿فَإِمَّا يَأۡتِيَنَّكُم مِّنِّي هُدٗى فَمَنِ ٱتَّبَعَ هُدَايَ فَلَا يَضِلُّ وَلَا يَشۡقَىٰ ١٢٣﴾ [طه:١٧٣].

٢. إن الهداية والاستقامة على الدين الإسلامي توجه الفرد على الحفاظ بالقيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأخلاقية والاجتماعية، فلا يتعامل مع الناس إلا بما يتوافق مع هذا الدين وهديه وتوجيهه.

٣. أنها علامة حب الله للعبد، وإرادة الخير له، قال تعالى: ﴿فَمَن يُرِدِ ٱللَّهُ أَن يَهۡدِيَهُۥ يَشۡرَحۡ صَدۡرَهُۥ لِلۡإِسۡلَٰمِۖ وَمَن يُرِدۡ أَن يُضِلَّهُۥ يَجۡعَلۡ صَدۡرَهُۥ ضَيِّقًا حَرَجا كَأَنَّمَا يَصَّعَّدُ فِي ٱلسَّمَآءِۚ﴾ [الأنعام:١٢٥].

المبحث الخامس: الخوف

الآيات التي تضمنت مضمون الخوف من الله:

إن مضمون الخوف ورد في قول الله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَاب مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَٰنِ وَلِيّا ٤٥﴾ [مريم: ٤٥]؛ حيث إن إبراهيم عليه السلام أظهر لأبيه الخوف عليه من عذاب الله، وهكذا يجب على الداعية أن يكون رحيمًا بالمدعوين، لطيفًا معهم، يظهر لهم الحب والخوف والشفقة.

معنى الخوف:

الخوف في اللغة: تدور مادة (خوف) حول الذعر والفزع (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ٢، ٢٣٠، والرازي، ١٤١٥هـ، ص١٩٦).

الخوف في الاصطلاح: الخوف شعور بالاضطراب وعدم الأمن نتيجة حدوث مكروه في الحال، أو توقع حدوثه في المستقبل.

الخوف في القرآن الكريم والسنة النبوية:

وردت مادة (خوف) في القرآن الكريم (١٢٤) مرة، منها قوله تعالى: ﴿وَلَا تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ بَعۡدَ إِصۡلَٰحِهَا وَٱدۡعُوهُ خَوۡفا وَطَمَعًاۚ﴾ [الأعراف:٥٦].

ومن أهم الأحاديث التي وردت في باب الخوف من الله تعالى، حديث عائشة، فقد قالت: يا رسول الله: قول الله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ يُؤۡتُونَ مَآ ءَاتَواْ وَّقُلُوبُهُمۡ وَجِلَةٌ أَنَّهُمۡ إِلَىٰ رَبِّهِمۡ رَٰجِعُونَ ﴾ [المؤمنون:٦٠] أهو الذي يزني ويشرب الخمر ويسرق وهو يخاف الله تعالى؟ قال: "لا يا ابنة الصديق، ولكنه الذي يصوم ويصلي ويتصدق ويخاف ألا يتقبل الله منه". (البيهقي، ١٤٢٢هـ، ٧٤٧).

المضامين التربوية للخوف من الله:

١. إن الخوف المقصود في هذا المبحث هو الخوف من الله، كما في قوله تعالى: ﴿وَلِمَنۡ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِۦ جَنَّتَانِ ٤٦﴾ [الرحمن: ٤٦]، والخوف من عذاب الله وسخطه، كما في قول الله تعالى: ﴿يَٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَاب مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَٰنِ وَلِيّا ٤٥﴾ [مريم: ٤٥].

٢. إن الخوف نوعان: محمود ومذموم، والمحمود: هو ما حجزك عن محارم الله. (ابن القيم، ١٤١٦هـ، ١، ٥١١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. إن الخوف والرجاء للإنسان بمنزلة الجناحين للطائر مستويان، قال ابن أبي العز: "يجب أن يكون العبد خائفا من عذاب ربه، راجيا رحمته، وأن الخوف والرجاء بمنزلة الجناحين للعبد، في سيره إلى الله تعالى والدار الآخرة". (ابن أبي العز، ٣٤٩).

الآثار التربوية للخوف من الله:

١. أن الخوف من الله يستلزم العلم به، فالعلم به يستلزم خشيته، وخشيته تستلزم طاعته، فالخائف من الله ممتثل لأوامره، مجتنب لنواهيه، (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٠).

٢. الاستقامة على طاعة الله واجتناب الكبائر والموبقات: فإن الخوف من الله يجعل القلب يقظًا يعينه على الوقاية من العثرات والمزالق، ويدفعه للثبات على الدين، وطاعة رب العالمين، واجتناب المحرمات من الكبائر والصغائر.

المبحث السادس: الصبر

الآية التي تضمنت مضمون الصبر:

إن مضمون الصبر ورد في قول الله تعالى: ﴿فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ ٱلسَّعۡيَ قَالَ يَٰبُنَيَّ إِنِّيٓ أَرَىٰ فِي ٱلۡمَنَامِ أَنِّيٓ أَذۡبَحُكَ فَٱنظُرۡ مَاذَا تَرَىٰۚ قَالَ يَٰٓأَبَتِ ٱفۡعَلۡ مَا تُؤۡمَرُۖ سَتَجِدُنِيٓ إِن شَآءَ ٱللَّهُ مِنَ ٱلصَّٰبِرِينَ ١٠٢﴾ [الصافات: ١٠٢]، حيث إن إبراهيم عليه السلام لما عرض على ابنه أمر الله بذبحه، سارع الابن بالموافقة على تنفيذ أمر الله، راجيًا من الله أن يكتبه من الصابرين.

معنى الصبر:

الصبر في اللغة: الحَبْس، وكل من حَبَس شيئًا فقد صَبَرَه (ابن فارس، ١٣٩٩هـ، ٣، ٣٢٩).

الصبر في الاصطلاح: حبس النفس على ما يقتضيه العقل والشرع، أو عما يقتضيان حبسها عنه. (الراغب الأصفهاني، ١٤١٢هـ، ص٤٧٤).

الصبر في القرآن الكريم:

وردت مادة (صبر) في القرآن الكريم (١٠٣) مرات، وجاء الصبر في القرآن على وجهين:

الأول: حبس النفس، ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّا وَجَدۡنَٰهُ صَابِرٗاۚ نِّعۡمَ ٱلۡعَبۡدُ إِنَّهُۥٓ أَوَّابٞ﴾ [ص: ٤٤]، وهو الأعم في القرآن.

الثاني: الجرأة، ومنه قوله تعالى: ﴿فَمَآ أَصۡبَرَهُمۡ عَلَى ٱلنَّارِ ١٧٥﴾ [البقرة: ١٧٥]، يعني فما أجرأهم على النار.

المضامين التربوية للصبر:

١. إن الصبر من أهم ما أمر به الأنبياء، فعلى العلماء والدعاة والمربين والآباء أن يصبروا على مَن تحت أيديهم مِن الناس والأبناء، وكذلك المربي عليه أن يصبر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتحمل عندما يجد صدودا وعدم استجابة، ويدعو الله بالهداية لهم، ويأخذ بالأسباب لفتح قلوبهم.

٢. إن الصبر له ثلاث مجالات:

أ. الصبر على طاعة الله.

ب. الصبر عن معصية الله.

ت. الصبر على الشدائد والبلاء.

الآثار التربوية للصبر:

١. إن الصابر يحوز على محبة الله عز وجل ومعيته، قال تعالى: ﴿وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلصَّٰبِرِينَ ١٤٦﴾ [آل عمران:١٤٦]، وقال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱسۡتَعِينُواْ بِٱلصَّبۡرِ وَٱلصَّلَوٰةِۚ إِنَّ ٱللَّهَ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ١٥٣﴾ [البقرة:٢٤٩].

٢. إن الصابرين في الدنيا أعد الله لهم نعمًا عظيمة في الآخرة: مها: صلاة الله ورحمته عليهم، ودخول الجنة، وأن الله يوفيهم أجرهم بغير حساب.

المبحث السابع: الأمانة

الآيات التي تضمنت مضمون:

إن مضمون الأمانة ورد في قوله تعالى: ﴿قَالَتۡ إِحۡدَىٰهُمَا يَٰٓأَبَتِ ٱسۡتَـٔۡجِرۡهُۖ إِنَّ خَيۡرَ مَنِ ٱسۡتَـٔۡجَرۡتَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡأَمِينُ ٢٦﴾ [القصص: ٢٦].

معنى الأمانة:

الأمانة في اللغة: من أمن، وهي ضد الخيانة (الرازي، ١٣٩٩هـ، ١، ١٣٤).

الأمانة في الاصطلاح: كل ما يؤتمن عليه كأموال وحرم وأسرار فهو أمانة، وكل ما افترض على العباد كصلاة وزكاة وصيام وأداء دين فهو أمانة، وأوكدها الودائع، وأوكد الودائع كتم الأسرار.

الأمانة في القرآن الكريم والسنة النبوية:

وردت مادة (أمن) في القرآن الكريم (٨٧٩) مرة، يخص موضوع البحث منها (٢١) مرة، قال تعالى: ﴿إِنَّ خَيۡرَ مَنِ ٱسۡتَـٔۡجَرۡتَ ٱلۡقَوِيُّ ٱلۡأَمِينُ ٢٦﴾ [القصص: ٢٦]، ومن الأحاديث: حديث أبي هريرة رضي الله عنه، عن النبي ﷺ قال: (إذا ضيعت الأمانة فانتظر الساعة)، قيل: كيف إضاعتها يا رسول الله؟ قال: (إذا أسند الأمر إلى غير أهله فانتظر الساعة). (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٦٤٩٦).

المضامين التربوية للأمانة:

١. إن صفة الأمانة من أهم الصفات التي يتصف بها الأنبياء، وما من نبي إلا وكان موصوفًا بها، إذ كل رسول قال لقومه: ﴿إِنِّي لَكُمۡ رَسُولٌ أَمِينٞ﴾ [الشعراء: ١٠٧]، فعلى المربين والدعاة والمصلحين أن يتحلوا بهذه الصفة العظيمة؛ لتطمئن إليهم نفوس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الناس وترتاح لهم قلوبهم.

٢. إن خيانة الأمانة من الأمور التي لا تؤخر عقوبتها، فعن خالد الربعي، قال: كان يقال: "إن من أجدر الأعمال أن لا تؤخر عقوبته أو تعجل عقوبته: الأمانة تخان، والرحم تقطع، والإحسان يكفر". (الخرائطي، ١٤١٩هـ، ١٦٨).

الآثار التربوية للأمانة:

١. الثقة بالأمين: فإنه سيصبح موضع ثقة الناس واحترامهم، كما كان النبي ﷺ قبل البعثة (ابن هشام، ١٣٧٥هـ، ١، ١٩٧).

٢. إن الله سبحانه وتعالى رتب الأجر العظيم على أداء الأمانات، قال تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ هُمۡ لِأَمَٰنَٰتِهِمۡ وَعَهۡدِهِمۡ رَٰعُونَ ٨ وَٱلَّذِينَ هُمۡ عَلَىٰ صَلَوَٰتِهِمۡ يُحَافِظُونَ ٩ أُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡوَٰرِثُونَ ١٠ ٱلَّذِينَ يَرِثُونَ ٱلۡفِرۡدَوۡسَ هُمۡ فِيهَا خَٰلِدُونَ ١١﴾ [المؤمنون:٨-١١].

المبحث الثامن: الدعوة إلى الله

الآيات التي تضمنت مضمون الدعوة إلى الله:

إن مضمون الدعوة ورد في الآيات التالية: قال تعالى: {وَاذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِبْرَاهِيمَ إِنَّهُ كَانَ صِدِّيقًا نَبِيًّا (٤١) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَاأَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا (٤٢) يَاأَبَتِ إِنِّي قَدْ جَاءَنِي مِنَ الْعِلْمِ مَا لَمْ يَأْتِكَ فَاتَّبِعْنِي أَهْدِكَ صِرَاطًا سَوِيًّا (٤٣) يَاأَبَتِ لَا تَعْبُدِ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا (٤٤) يَاأَبَتِ إِنِّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا } [مريم: ٤١ - ٤٥] حيث إن إبراهيم عليه السلام يدعو أباه إلى عبادة الله الواحد المنان، ويحذره من عبادة الأصنام والشيطان، ويستعمل في ذلك ألطف العبارات وألين الألفاظ. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٤٩٤).

معنى الدعوة إلى الله:

الدعوة في اللغة: من دعا يدعو دعوةً ودعاءً، وهي نداء إلى شيء (الجوهري، ١٤٠٧هـ، ٦، ٢٣٣٦).

الدعوة في الاصطلاح: تبليغ الإسلام للناس، وتعليمه إياهم، وتطبيقه في واقع الحياة. (البيانوني، ١٤٣٥هـ، ص١٦).

الدعوة إلى الله في القرآن الكريم والسنة النبوية:

وردت كلمة الدعوة في القرآن الكريم بصيغها المتنوعة ١٧٨ مرة، ما بين ماض ومضارع وأمر واسم ومصدر، وجاءت بمعناها اللغوي، وهي مصدر دعا، أي: نادى وطلب، ودعا إلى الأمر، أي: حث عليه. (أحمد مختار، ١٤٢٩هـ، ١، ٧٤٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد ورد في فضل الدعوة إلى الله تعالى أحاديث عديدة، منها: حديث عبدالله بن مسعود رضي الله تعالى عنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "نضر الله امرأً سمع منا شيئا، فبلغه كما سمعه، فرب مبلغ أوعى من سامع". (الترمذي، ١٩٩٨م، ٦٧٦٤)

المضامين التربوية للدعوة إلى الله:

١. إن الدعوة إلى الله سبحانه وتعالى هي وظيفة الأنبياء والمرسلين، قال تعالى: ﴿وَلَقَدۡ بَعَثۡنَا فِي كُلِّ أُمَّةٖ رَّسُولًا أَنِ ٱعۡبُدُواْ ٱللَّهَ وَٱجۡتَنِبُواْ ٱلطَّٰغُوتَۖ﴾ [النحل:٣٦]، والدعاة إلى الله هم أتباع الأنبياء، يسيرون على نهجهم، ويسلكون طريقهمز

٢. إن الدعوة إلى الله تعالى واجب شرعي على جميع أمة محمد ﷺ، كلٌ بحسب طاقته وقدرته، قال النبي ﷺ: "بلغوا عني ولو آية". (صحيح البخاري، ١٤٢٢هـ، ٣٤٦١).

الآثار التربوية للدعوة إلى الله:

١. أن أكبر حافز للداعية في دعوته أن له مثل أجر من تبعه من الناس، قال النبي ﷺ: "من دعا إلى هدى، كان له من الأجر مثل أجور من تبعه، لا ينقص ذلك من أجورهم شيئا". (مسلم، ٢٦٧٤). وأحاديث أخرى في هذا الباب. (عزيز العنزي، ١٤٢٦هـ، ص١١).

٢. أن ثواب الداعي إلى الخير يستمر بعد وفاته، قال النبي ﷺ: "من سن سنة حسنة، فله أجرها ما عمل بها في حياته وبعد مماته حتى تترك". (علي الشحود، ٦، ٧٦).

المضامين التربوية الأخلاقية في الآيات التي ورد فيها نداء يا أبت

إن آيات ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ فيها مضامين تربوية أخلاقية كثيرة، ولا يخفى أن الأخلاق الحميدة هي من أهم ما بعث من أجلها الرسل، قال النبي ﷺ: "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، (أحمد، ١٤٢٠هـ، ٨٩٥٢)، وقد عرف الأخلاق بتعريفات كثيرة، ومن أخصر التعريفات وأعمقها تعريف الماوردي: غرائز كامنة، تظهر بالاختيار، وتقهر بالاضطرار. (الماوردي، ١٩٨٣م، ص٥).

المبحث الأول: الاحترام

الآيات التي تضمنت مضمون الاحترام:

إن مضمون الاحترام ورد في قوله تعالى: ﴿وَرَفَعَ أَبَوَيۡهِ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّدٗاۖ﴾ [يوسف:١٠٠]، حيث إن يوسف عليه السلام أجلس والديه على سرير الملك ومجلس العزيز؛ احترامًا لهما وحفاوة بهما، وبادله والداه وإخوته بأن خروا له سجَّدًا على وجه التعظيم والتبجيل والإكرام. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ص٤٠٥).

معنى الاحترام:

الاحترام في اللغة: احترمَ يَحترِم، احترامًا، أي: كرّمه وأكبره، هابه، ورعى حرمتَه، أحسن معاملتَه حبًّا ومهابةً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاحترام في الاصطلاح: يختلف معناه بحسب موقعه، فاحترام شخص لأخر: هو تكريمه ومهابته، ومراعاة حرماته وحسن معاملته، وإظهار الحب له، واحترام الشخص لنفسه: هو تجنب الشخص عن القيام بأي فعل يسيء إلى كرامته، وأما احترام العهود والقوانين: فهو الالتزام بها، وعدم الإخلال بها والخروج عنها، واحترام التقاليد والعادات: هو مراعاتها وعدم القيام بما يخالفها من أفعال. (أحمد مختار، ١٤٢٩هـ، ١، ٤٨١).

الاحترام في القرآن الكريم والسنة النبوية:

إن الاحترام لم يرد بلفظه في القرآن الكريم، بل ورد بمعناه، أو بالنهي عن ضده، فمما ورد بمعناه، قوله تعالى: ﴿وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسۡنٗا﴾ [البقرة:]، والقول الحسن من الاحترام.

ومما ورد بالنهي عن ضده، قوله تعالى: {يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ عَسَى أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ عَسَى أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَنْ لَمْ يَتُبْ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ} [الحجرات: ١١]

وورد في خلق الاحترام أحاديث عدة، منها: حديث عمرو بن شعيب، عن أبيه، عن جده، قال: قال رسول الله ﷺ: (ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويعرف شرف كبيرنا). (الترمذي، ١٩٩٨م، ١٩٢٠).

المضامين التربوية للاحترام:

١. حث الإسلام على احترام الكبار خصوصًا ومنهم الوالدان، وتوقيرهم وإكرامهم.
٢. حث الإسلام على احترام العلماء وتوقيرهم، واحترام حافظ القرآن العامل ب.

الآثار التربوية للاحترام:

١- تعزيز العلاقات الإيجابية: فإن الاحترام يساهم في بناء علاقات صحية وإيجابية بين الأفراد (الشحود، ١٤٢٢هـ، ص٣٦٤).

٢- تعزيز الثقة والاعتزاز الذاتي: عندما يتعامل الأفراد مع بعضهم بالاحترام، يشعرون بالتقدير والاحترام الذاتي. يكون لديهم ثقة أكبر في قدراتهم وقيمتهم كأشخاص. وبالتالي، يصبحون أكثر قدرة على مواجهة التحديات وتحقيق النجاح في مختلف جوانب حياتهم.

المبحث الثاني: اللطف

الآيات التي تضمنت مضمون اللطف:

إن مضمون اللطف ورد في قوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبِّي لَطِيف لِّمَا يَشَآءُۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ١٠٠﴾ [يوسف:١٠٠].

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معنى اللطف:

اللطف في اللغة: طف الشيء من باب ظرف، أي: صغر، والملاطفة: المبارة، والتلطف للأمر: الترفق له. (الرزاي، ١٤٢٠هـ، ص٢٨٢، والفيروزآبادي، ١٤٢٦هـ، ص٨٥٣).

اللطف في الاصطلاح: صفة من اسم الله اللطيف، واللطيف: الذي أحاط علمه بالسرائر والخفايا، وأدرك الخبايا والبواطن والأمور الدقيقة، اللطيف بعباده المؤمنين، الموصل إليهم مصالحهم بلطفه وإحسانه، من طرق لا يشعرون بها. (السعدي، ١٤٢٠هـ، ٩٤٧).

اللطف في القرآن الكريم:

إن اسم الله اللطيف وصفته اللطف وردا في القرآن في سبعة مواضع، خمس منها مقرونًا بالخبرة، كقوله تعالى: ﴿وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلۡخَبِيرُ ﴾ [الأنعام:١٠٣]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ لَطِيفًا خَبِيرًا ﴾ [الأحزاب:٣٤]، وموضع مقرون بالعلم والحكمة، قال تعالى: ﴿إِنَّ رَبِّي لَطِيفٞ لِّمَا يَشَآءُۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ﴾ [يوسف:١٠٠]، والموضع الأخير مقرون برزق العباد، قال تعالى: ﴿ٱللَّهُ لَطِيفُۢ بِعِبَادِهِۦ يَرۡزُقُ مَن يَشَآءُۖ﴾ [الشورى:١٩].

المضامين التربوية للطف:

١. إن الدين الإسلامي حث المسلمين على التعامل باللطف والرفق واللين، قال النبي ﷺ: "يا عائشة، إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف، وما لا يعطي على ما سواه". (مسلم، ٢٥٩٣).

٢. من البر بالوالدين والإحسان إليهم: التلطف في التعامل معهم، وإظهار التودد والحب والحنان لهم، وخفض الجانب أمامهم.

٣. إن التربية الإسلامية تؤكد على التعامل مع الطفل بالاحترام، واللطف واللين، فإن النبي ﷺ كان يلاطف الأطفال ويمازحهم ليدخل السرور عليهم، وقد قال النبي ﷺ: "إنه من لا يَرحم لا يُرحم". (مسلم، ٢٣١٨).

الآثار التربوية للطف:

١. إن الإيمان باسم الله اللطيف يحقق للعبد اطمئنانًا؛ فإنه يوقن أن الله عالم بكل شيء، وخبير به، وأنه يسوق إليه ما فيه خير له.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. حينما يسود التعامل باللطف بين الناس ينشأ جيل لطيف، فيعود نفع ذلك على الفرد والمجتمع.

٣. غالبا ما ينتج اللطف آثارًا إيجابية في نفوس المدعويين، فإن النبي ﷺ أحيانًا يعاتب أصحابه، لكنه كان يعاتبهم بلطف ومن دون تصريح أو تجريح، فقد قال النبي ﷺ لعبد الله بن عمر: "نعم الرجل عبد الله، لو كان يصلي من الليل"، فكان بعد لا ينام من الليل إلا قليلا. (البخاري، ١٤٢٢هـ، ١١٢١).

المبحث الثالث: الحسد

الآيات التي تضمنت مضمون الحسد:

إن مضمون الحسد ورد في قوله تعالى: ﴿وَرَفَعَ أَبَوَيۡهِ عَلَى ٱلۡعَرۡشِ وَخَرُّواْ لَهُۥ سُجَّدٗاۖ وَقَالَ يَٰٓأَبَتِ هَٰذَا تَأۡوِيلُ رُءۡيَايَ مِن قَبۡلُ قَدۡ جَعَلَهَا رَبِّي حَقّٗاۖ وَقَدۡ أَحۡسَنَ بِيٓ إِذۡ أَخۡرَجَنِي مِنَ ٱلسِّجۡنِ وَجَآءَ بِكُم مِّنَ ٱلۡبَدۡوِ مِنۢ بَعۡدِ أَن نَّزَغَ ٱلشَّيۡطَٰنُ بَيۡنِي وَبَيۡنَ إِخۡوَتِيٓۚ﴾ [يوسف:١٠٠].

الشاهد: ﴿وَجَآءَ بِكُم مِّنَ ٱلۡبَدۡوِ مِنۢ بَعۡدِ أَن نَّزَغَ ٱلشَّيۡطَٰنُ بَيۡنِي وَبَيۡنَ إِخۡوَتِيٓۚ﴾؛ بالحسد. (البغوي، ١٤١٧هـ، ٤، ٢٨١).

معنى الحسد:

الحسد في اللغة: أن تتمنَّى زوال نعمة المحسود إليكَ. (الفارابي، ١٤٠٧هـ، ٢، ٤٦٥).

الحسد في الاصطلاح: إن معناه الاصطلاحي لا يختلف عن معناه اللغوي كثيرًا، فقد قال الشوكاني في تعريفه: تمني زوال النعمة التي أنعم الله بها على المحسود، إذا أظهر ما في نفسه من الحسد، وعمل بمقتضاه، وحمله الحسد على إيقاع الشر بالمحسود. (الشوكاني، ١٤١٤هـ، ٥، ٦٤٠).

الحسد في القرآن الكريم والسنة النبوية:

وردت مادة حسد في القرآن خمس مرات، وكلها أتت بمعنى تمني زوال نعمة المحسود، مثل قوله تعالى: ﴿أَمۡ يَحۡسُدُونَ ٱلنَّاسَ عَلَىٰ مَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦۖ﴾ [النساء:٥٤]، وقوله تعالى: ﴿وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ٥﴾ [الفلق:٥].

وورد الحسد في السنة النبوية في عدة مواضع، منها: عن أنس بن مالك رضي الله عنه، أن رسول الله ﷺ قال: "لا تباغضوا، ولا تحاسدوا، ولا تدابروا، وكونوا عباد الله إخوانا". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٦٠٦٥، ومسلم، ٢٥٥٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المضامين التربوية للحسد:

١. إن الحسد خصلة ذميمة، أمرنا الله سبحانه وتعالى بالاستعاذة منه، قال تعالى: ﴿وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ٥﴾ [الفلق:٥].

٢. على الآباء التنبه للحسد فيما بين الإخوان، ويعالجه بالحكمة والتربية القويمة، والبعد عن إثارة ذلك فيما بينهم (على الشحود، ١٤٣٠هـ، ٣٧٧-٣٨١).

الآثار التربوية للحسد:

١. إن الحسد من أشنع الشرور، وأقبح الأمراض، وله آثار سلبية على الفرد والمجتمع.

٢. إن الحسد خلق ذميم، له أضرار بدنية جسيمة، ودينية وخيمة، ولذلك أمر الله بالاستعاذة من شره، قال تعالى: ﴿وَمِن شَرِّ حَاسِدٍ إِذَا حَسَدَ ٥﴾ [الفلق:٥].

المبحث الرابع: الإحسان

الآيات التي تضمنت مضمون الإحسان:

إن مضمون الإحسان ورد في قوله تعالى: {وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّدًا وَقَالَ يَاأَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُمْ مِنَ الْبَدْوِ مِنْ بَعْدِ أَنْ نَزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ} [يوسف: ١٠٠]

وموطن الشاهد: قوله تعالى: ﴿وَقَدۡ أَحۡسَنَ بِيٓ إِذۡ أَخۡرَجَنِي مِنَ ٱلسِّجۡنِ وَجَآءَ بِكُم مِّنَ ٱلۡبَدۡوِ مِنۢ بَعۡدِ أَن نَّزَغَ ٱلشَّيۡطَٰنُ بَيۡنِي وَبَيۡنَ إِخۡوَتِيٓۚ﴾.

حيث إن يوسف عليه السلام يعدد نعم الله، ومن أهم نعم الله عليه: أن أحسن إليه ولطف به بإخراجه من السجن. (أبو السعود، ٤، ٣٠٧).

معنى الإحسان:

الإحسان في اللغة: مصدر حسن، والحسن ضد القبح ونقيضه، والإحسان ضد الإساءة. (الزبيدي، ١٤٢٢هـ، ٣٤، ٤٢١).

الإحسان في الاصطلاح: لا يختلف عن معناه اللغوي كثيرًا، وقد عرفه العلماء بتعريفات متعددة، وأقربها تعريف الراغب؛ إذ قال: "والإحسان يقال على وجهين: أحدهما: الإنعام على الغير، يقال: أحسن إلى فلان، والثاني: إحسان في فعله، وذلك إذا علم علمًا حسنًا، أو عمل عملًا حسنًا". (الراغب الأصفهاني، ١٤١٢هـ، ص٢٣٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإحسان في القرآن الكريم والسنة النبوية:

وردت مادة حسن في القرآن (١٩٤) مرة، يخص موضوع البحث منها (١٠٨) مرات، مثل قوله تعالى: ﴿وَقَدۡ أَحۡسَنَ بِيٓ إِذۡ أَخۡرَجَنِي مِنَ ٱلسِّجۡنِ﴾.

وورد الإحسان في مواضع عدة في السنة النبوية، ومن تلك المواضع: تفسير النبي ﷺ للإحسان في حديث جبريل عليه السلام بقوله: "أن تعبد الله كأنك تراه، فإن لم تكن تراه فإنه يراك". (البخاري، ١٤٢٢هـ، ٥٠، ومسلم، ٨).

المضامين التربوية للإحسان:

١. إن الإحسان صفة من صفات الله، ويتمثل إحسان الله في أمور عدة، منها: الإحسان في الخلق، والإحسان في الرزق، والإحسان في الحكم.

٢. أما الإحسان بالنسبة للإنسان، وفي تعاملاته الاجتماعية، فهي تتمثل في أمور أيضًا، منها: الإحسان إلى الوالدين، والزوجة والأولاد، والأقارب واليتامى والمساكين.

الآثار التربوية للإحسان:

١. أن المحسن في اعتقاده وعبادته يجازى بأحسن الجزاء من عند الله تعالى، ومن ذلك: أن الله يحسن إليه، ويرضى عنه، ويحبه.

٢. أن الذي يكون محسنًا في تعامله مع الناس، يجازى بالجزاء الحسن، ومن ذلك: الذكر الحسن، وأن الله يجزيهم بأحسن مما فعلوا، وأن الإحسان يساعد على تطهير النفوس من الحقد.

المبحث الخامس: الشكر

الآيات التي تضمنت مضمون الشكر:

إن مضمون الشكر ورد في قوله تعالى: {وَرَفَعَ أَبَوَيْهِ عَلَى الْعَرْشِ وَخَرُّوا لَهُ سُجَّدًا وَقَالَ يَاأَبَتِ هَذَا تَأْوِيلُ رُؤْيَايَ مِنْ قَبْلُ قَدْ جَعَلَهَا رَبِّي حَقًّا وَقَدْ أَحْسَنَ بِي إِذْ أَخْرَجَنِي مِنَ السِّجْنِ وَجَاءَ بِكُمْ مِنَ الْبَدْوِ مِنْ بَعْدِ أَنْ نَزَغَ الشَّيْطَانُ بَيْنِي وَبَيْنَ إِخْوَتِي إِنَّ رَبِّي لَطِيفٌ لِمَا يَشَاءُ إِنَّهُ هُوَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ} [يوسف: ١٠٠]

وموطن الشاهد: قوله تعالى: ﴿وَقَالَ يَٰٓأَبَتِ هَٰذَا تَأۡوِيلُ رُءۡيَٰيَ مِن قَبۡلُ قَدۡ جَعَلَهَا رَبِّي حَقّٗاۖ وَقَدۡ أَحۡسَنَ بِيٓ إِذۡ أَخۡرَجَنِي مِنَ ٱلسِّجۡنِ وَجَآءَ بِكُم مِّنَ ٱلۡبَدۡوِ مِنۢ بَعۡدِ أَن نَّزَغَ ٱلشَّيۡطَٰنُ بَيۡنِي وَبَيۡنَ إِخۡوَتِيٓۚ﴾.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معنى الشكر:

أولًا: المعنى اللغوي: الشكر: عرفان الإحسان ونشره، وحمد موليه، أو الثناء على المحسن بذكر إحسانه. (التعريفات للجرجاني، ١٤٠٤هـ، ١٢٨).

ثانيًا: المعنى الاصطلاحي: هو عبارة عن معروف يقابل النعمة، سواء كان باللسان أو باليد أو بالقلب، فالعبد يشكر الله، فيثني عليه بذكر إحسانه الذي هو نعمة، والله يشكر العبد، فيثني عليه بقبوله إحسانه الذي هو طاعته. (التعريفات للجرجاني، ١٤٠٤هـ، ١٢٨).

الشكر في القرآن الكريم والسنة النبوية:

وردت مادة (شكر) في القرآن الكريم (٧٥) مرة بصيغ متعددة، كما جاء الشكر في الاستعمال القرآني بمعناه اللغوي الدال على الثناء على المحسن بذكر إحسانه، قال تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيد﴾ [إبراهيم:٧].

وورد الشكر في أحاديث نبوية عديدة، منها: عن صهيب، قال رسول الله ﷺ: "عَجَبًا لأَمْرِ المُؤْمِنِ، إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ، وليسَ ذاكَ لأَحَدٍ إِلَّا لِلْمُؤْمِنِ، إِنْ أصابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ، فَكانَ خَيْرًا له، وإِنْ أصابَتْهُ ضَرَّاءُ، صَبَرَ فَكانَ خَيْرًا له". (مسلم، ٢٩٩٩).

المضامين التربوية للشكر:

١- إن من تمام الشكر أن ينسب المسلم النعمة لله وحده، فهو بيده ملكوت السماوات والأرض، ومن الكفر نسيان المنعم الحقيقي الذي يجب له حق الشكر والحمد على ما أعطى ووهب، فكل النعم من الله؛ فهو المعطي المانع، الواهب الصانع، فكيف يعطي ويُشكَر غيره، وكيف يهب ويُقصَد غيره؟ (البحوث التربوية في مجلة البيان للشخوذ، ١٥٨).

٢- إن النبي ﷺ كان كثير الشكر لربه، وكان يقول دبر كل صلاة: "اللهم أعني على ذكرك وشكرك وحسن عبادتك"، وقد أوصى معاذًا بذلك، كما عند النووي وغيره. (الأذكار للنووي، ١٠٣).

الآثار التربوية للشكر:

إن الإنسان الذي يتحلى بالشكر يفوز بأمرين، ففي الدنيا يفوز بالمزيد من النعيم، وفي الآخرة يفوز بجنات النعيم، قال تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ [إبراهيم:٧].

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أن العبد الشاكر يكون من العباد الخلص الذين اصطفاهم الله واختارهم، قال تعالى: ﴿وَقَلِيل مِّنۡ عِبَادِيَ ٱلشَّكُورُ ١٣﴾ [سبأ:١٣].

التطبيقات التربوية للمضامين المستنبطة من الآيات التي ورد فيها نداء ﴿يا ابت﴾ في الأسرة

المبحث الأول: معنى التطبيقات والأسرة

معنى التطبيقات لغة واصطلاحًا:

التطبيقات لغة: جمع تطبيق، ومعناه: (طابق) بين الشيئين جعلهما على حذو واحد وألزقهما. (زين الدين الرازي، ١٤٢٠هـ، ص١٨٨).

التطبيقات اصطلاحًا: هي عبارة عن "مجموعة من المفاهيم والحقائق والمعارف والمبادئ والاتجاهات التي ينبغي على المتعلمين تطبيقها تطبيقًا عمليًّا، ووعيها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم على الأداء العملي بشكل جيد، وتساعدهم على تكوين السلوكيات والعادات والاتجاهات الحسنة، وتعمل على تنمية ميولهم وإشباع حاجاتهم بشكل إيجابي لتحقيق الشخصية المتكاملة للإنسان الصالح في ضوء التصور الإسلامي. (عبداللطيف وآخرون، ١٩٩٤م، ص٢٧٢).

معنى الأسرة لغة واصطلاحًا:

الأسرة لغة: الدرع الحصينة وأهل الرجل وعشيرته والجماعة يربطها أمر مشترك. (إبراهيم مصطفى، ١، ١٧).

الأسرة اصطلاحًا: هي بمعنى الأهل والعشيرة، وهي رابطة اجتماعية تتكون من زوج وزوجة وأطفالهما، وأقاربهما. (أكرم رضا، ١٤٢١هـ، ص٢٥).

المبحث الثاني: التطبيقات التربوية الأسرية في المجال العقدي:

إن المجال العقدي من أهم المجالات التربوية التي يجب على الأسرة (الوالدين) الاعتناء بها في تربية الأبناء، ومن أهم التطبيقات التربوية في هذا المجال:

١/ غرس الإيمان بأسماء الله الحسنى وصفاته العلى: فقد ذكر الله سبحانه وتعالى كثيرًا من أسمائه وصفاته، كاللطيف والعليم والحكيم وغيره، ﴿إِنَّ رَبِّي لَطِيفٞ لِّمَا يَشَآءُۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلۡعَلِيمُ ٱلۡحَكِيمُ ١٠٠﴾ [يوسف:١٠٠]، وعلى الوالدين أن يربي الناشئة على الإيمان بأسماء الله الحسنى وصفاته العلى، وأن يبين لهم معانيها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢/ غرس الإيمان بقضاء الله وقدره: على المربي العناية بالإيمان بقضاء الله وقدره، والاهتمام بغرسه في قلوب الناشئة بشتى الطرق.

٣/ التحذير من الشرك: كما على الوالدين أن يهتم بترسيخ العقيدة في قلوب الناشئة، عليه أن يهتم بالتحذير من الشرك، كبيره وصغيره.

٤/ تفعيل التربية الذاتية ومراقبة الله تعالى: فإن الابن إذا تربى على مراقبة الله في كل أفعاله، ويقوم بتزكية نفسه، لا يخشى عليه في كبره، فإن خوف الله سبحانه وتعالى سوف يعصمه من الوقوع في المعاصي، ومزاولة المنكرات، ومراقبته لله سوف يجعله يقوم بكل الأعمال الواجبة عليه من دون تقصير.

المبحث الثالث: التطبيقات التربوية الأسرية في المجال التعبدي:

المجال التعبدي من أهم المجالات التربوية الأسرية، فالإنسان لم يخلق إلا لعبادة الله، قال الله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ٥٦﴾ [الذاريات:٥٦]، ومن أهم التطبيقات التربوية في هذا المجال:

١. تربية الأبناء على عبادة الله وطاعته: الواجب على الوالدين حث الأبناء على العبادة، والصبر والمصابرة على أدائها، وبيان أن العبادة هي الغاية التي خلق من أجلها.

٢. أمر الأبناء بالصلاة وهم أبناء سبع سنين: فإن الصلاة هي ركن من أركان الإسلام، وبها يتميز المسلم عن الكافر.

٣. التوازن بين التشجيع والترهيب في تربية الأبناء على العبادات: فعلى الوالدين أمر الأبناء بالعبادة مع بيان فضلها، وبيان عقوبة التقصير فيها أو عدم أدائها.

المبحث الرابع: التطبيقات التربوية الأسرية في المجال الأخلاقي

إن من أهم ما ينبغي على الوالدين الاهتمام بها في تربية أبنائهم: الجانب الخلقي، فقد جعل النبي ﷺ الاتصاف بحسن الخلق من كمال الإيمان، فعلى الوالدين السعي لتربية أولادهم على الأخلاق الرفيعة، ليأنس بها وينشأ عليها، ومن أهم التطبيقات التربوية في هذا المجال:

١/ تربية الأبناء على الاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة: فعلى الوالدين بيان أن كل فرد من أفراد الأسرة له حقوق وعليه واجبات، وأن عليه احترام باقي أفراد العائلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢/ البعد عن الحسد والحقد والكراهية: على الوالدين التنبه للحسد فيما بين الإخوان، ويعالجه بالحكمة والتربية القويمة.

٣/ تربية الأبناء على العادات الإسلامية والأخلاق الفاضلة: كشكر الله على النعمة، وشكر صانعي المعروف، ومكافأة من استطاع منهم ولو بالقول والدعاء، والإحسان إلى الضعفاء والفقراء، ونحو ذلك.

الخاتمة

وفيه:

أولا: النتائج

أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

١. بلغت الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ ثمان آيات في القرآن الكريم، وقد تم دراسة جميع هذه الآيات.

٢. تم تقسيم المضامين التربوية المستنبطة من الآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ إلى ثلاثة أقسام: مضامين عقدية، ومضامين تعبدية، ومضامين أخلاقية.

٣. تضمنت الآيات تسعة مضامين من المضامين العقدية، ومن أبرزها: أن السجود عبادة لا تصرف إلا لله.

٤. تضمنت الآيات ثمانية مضامين من المضامين التعبدية، ومن أبرزها: أن الله سبحانه وتعالى لم يخلق الثقلين إلا لعبادته.

٥. تضمنت الآيات خمسة مضامين من المضامين الأخلاقية، ومن أبرزها: أنت تسود الأخلاق الفاضلة، والصفات الجميلة بين الناس، ومن أهمها: الاحترام.

٦. توصلت الدراسة للآيات التي ورد فيها النداء بـ﴿يَٰٓأَبَتِ﴾ إلى مجموعة من التطبيقات التربوية في البيت، ومن أهمها: غرس الإيمان بالله وبأسمائه الحسنى وصفاته العلى.

التوصيات

من خلال النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي:

١. توجيه الباحثين المختصين بالدعوة والتربية إلى دراسة الآيات القرآنية المتضمنة للمضامين المختلفة، والتطبيقات التربوية، والاستفادة منها في الدعوة والتربية.

٢. توجيه المراكز المتخصصة في الدعوة والمراكز المتخصصة في التربية إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستفادة من الدراسات التربوية.

٣. توجيه المربين إلى غرس القيم التربوية لدى النشء من خلال جميع المؤسسات التربوية والتعليمية.

المقترحات:

١. أوصي بدراسة المضامين التربوية المتعلقة بآيات ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ﴾، وآيات ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ﴾، وآيات ﴿قُلۡ سِيرُواْ﴾.

٢. أوصي كذلك بدارسة الأساليب الحديثة التي تعين على غرس مبادئ وقيم الإسلام الحنيف لدى الناشئة.

٣. أوصي كذلك بدراسة أثر ما يبثه الفضائيات ومواقع التواصل الاجتماعي، وكيفية مجابهتها من قبل الدعاة والمربين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المصادر والمراجع

ابن أبي العز الحنفي، شرح الطحاوية في العقيدة السلفية، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: وكالة الطباعة والترجمة في الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

ابن أبي حاتم الرازي، تفسير القرآن العظيم، المحقق: أسعد محمد الطيب، الناشر: مكتبة نزار مصطفى الباز - المملكة العربية السعودية، الطبعة: الثالثة - ١٤١٩ هـ.

ابن تيمية، العبودية، المحقق: محمد زهير الشاويش، الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت، الطبعة: الطبعة السابعة المجددة ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م.

ابن تيمية، مجموع الفتاوى، المحقق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، الناشر: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، عام النشر: ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، الناشر: دار المعرفة - بيروت، ١٣٧٩، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصححه وأشرف على طبعه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات العلامة: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، عدد الأجزاء: ١٣.

ابن حزم الأندلسي، جوامع السيرة النبوية، المحقق: عبد الكريم سامي الجندي، الناشر: دار الكتب العلمية، سنة النشر: ١٤٢٤ – ٢٠٠٣م.

ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، عام النشر: ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، عدد الأجزاء: ٦.

ابن قيم الجوزية، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، المحقق: محمد المعتصم بالله البغدادي، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة، ١٤١٦ هـ - ١٩٩٦م، عدد الأجزاء: ٢.

ابن قيم الجوزية، مفتاح دار السعادة ومنشور ولاية العلم والإرادة، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت.

ابن كثير، السيرة النبوية (من البداية والنهاية لابن كثير)، تحقيق: مصطفى عبد الواحد، الناشر: دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع بيروت – لبنان، عام النشر: ١٣٩٥ هـ - ١٩٧٦ م.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، المحقق: محمد حسين شمس الدين، الناشر: دار الكتب العلمية، منشورات محمد علي بيضون – بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٩ هـ.

ابن هشام، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلبي، الناشر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة: الثانية، ١٣٧٥هـ - ١٩٥٥ م، عدد الأجزاء: ٢.

أبو الحسن الماوردي، تفسير الماوردي = النكت والعيون، المحقق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، الناشر: دار الكتب العلمية - بيروت / لبنان، عدد الأجزاء: ٦.

أبو المظفر السمعاني، تفسير القرآن، المحقق: ياسر بن إبراهيم وغنيم بن عباس بن غنيم، الناشر: دار الوطن، الرياض – السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، شعب الإيمان، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ، تحقيق: محمد السعيد بسيوني زغلول، عدد الأجزاء: ٧.

أبو بكر البيهقي، دلائل النبوة ومعرفة أحوال صاحب الشريعة، الناشر: دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤٠٥ هـ، عدد الأجزاء: ٧.

أبو بكر محمد بن جعفر بن محمد بن سهل بن شاكر الخرائطي السامري، مكارم الأخلاق ومعاليها ومحمود طرائقها، تقديم وتحقيق: أيمن عبد الجابر البحيري، الناشر: دار الآفاق العربية، القاهرة، الطبعة: الأولى، ١٤١٩ هـ - ١٩٩٩ م، عدد الأجزاء: ١.

أبو منصور الأزهري، تهذيب اللغة، المحقق: محمد عوض مرعب، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى، ٢٠٠١م، عدد الأجزاء: ٨.

أحمد الشرباصي، موسوعة أخلاق القرآن، دار الرائد العرب، بيروت لبنان، الطبعة الأولى ١٤٠١هـ.

أحمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الثانية ١٤٢٠هـ ، ١٩٩٩م، عدد الأجزاء: ٥٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أحمد مختار عبد الحميد عمر وفريق عمله، معجم اللغة العربية المعاصرة، الناشر: عالم الكتب، الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م، عدد الأجزاء: ٤ .

أكرم رضا مرسي، الأسرة المسلة في العالم المعاصر، الطبعة الأولى ١٤٢١هـ - ٢٠٠٠م، مركز البحوث والدراسات، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بدولة قطر.

البخاري، صحيح البخاري، الناشر: دار ابن كثير، اليمامة – بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤٠٧ – ١٩٨٧، تحقيق: د. مصطفى ديب البغا أستاذ الحديث وعلومه في كلية الشريعة - جامعة دمشق، عدد الأجزاء: ٦.

البغوي، معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي، المحقق: حققه وخرج أحاديثه محمد عبد الله النمر - عثمان جمعة ضميرية - سليمان مسلم الحرش، الناشر: دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة: الرابعة، ١٤١٧ هـ - ١٩٩٧ م، عدد الأجزاء: ٨.

الترمذي، الجامع الكبير - سنن الترمذي، المحقق: بشار عواد معروف، الناشر: دار الغرب الإسلامي – بيروت، سنة النشر: ١٩٩٨ م، عدد الأجزاء: ٦.

عادل أحمد عبد الموجود، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٨ هـ.

الرازي، مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، الناشر: دار إحياء التراث العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤٢٠ هـ.

الراغب الأصفهانى، المفردات في غريب القرآن، المحقق: صفوان عدنان الداودي، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٢ هـ.

الزبيدي، تاج العروس، المحقق: مجموعة من المحققين، ١٤٢٢هـ، الناشر: دار الهداية.

الزمخشري جار الله، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، الناشر: دار الكتاب العربي – بيروت، الطبعة: الثالثة - ١٤٠٧ هـ، عدد الأجزاء: ٤.

السعدي، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، المحقق: عبد الرحمن بن معلا اللويحق، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى ١٤٢٠هـ -٢٠٠٠ م، عدد الأجزاء: ١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سعيد بن علي بن وهف القحطاني، الهدي النبوي في تربية الأولاد في ضوء الكتاب والسنة، الناشر: مطبعة سفير، الرياض، توزيع: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، الرياض، عدد الأجزاء: ١.

سعيد بن علي بن وهف القحطاني، بر الوالدين – مفهوم، وفضائل، وآداب، وأحكام في ضوء الكتاب والسنة، الناشر: مطبعة سفير، الرياض، توزيع: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، الرياض، عدد الأجزاء: ١.

سعيد بن علي بن وهف القحطاني، بر الوالدين – مفهوم، وفضائل، وآداب، وأحكام في ضوء الكتاب والسنة، الناشر: مطبعة سفير، الرياض، توزيع: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان، الرياض.

الشريف الجرجاني، التعريفات، المحقق: ضبطه وصححه جماعة من العلماء بإشراف الناشر، الناشر: دار الكتب العلمية بيروت -لبنان، الطبعة: الأولى ١٤٠٣هـ - ١٩٨٣م، عدد الأجزاء: ١.

الشوكاني، فتح القدير، الناشر: دار ابن كثير، دار الكلم الطيب - دمشق، بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٤ هـ.

الطبري، جامع البيان، في تأويل القرآن، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م، عدد الأجزاء: ٢٤.

عبدالرحمن النحلاوي، أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، الطبعة: الخامسة والعشرون ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م، عدد الأجزاء: ١.

عزيز بن فرحان العنزي، البصيرة في الدعوة إلى الله، تقديم: صالح بن عبد العزيز آل الشيخ، الطبعة: الأولى، الناشر: دار الإمام مالك - أبو ظبي، تاريخ النشر: ١٤٢٦هـ - ٢٠٠٥م، عدد الأجزاء: ١.

علي بن نايف الشحود، أسس بناء شخصية الطفل المسلم، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩ م- ١٤٣٠ هـ، ماليزيا، بهانج- دار المعمور.

علي بن نايف الشحود، المنهاج النبوي في تربية الأطفال، الطبعة الأولى، ٢٠٠٩ م- ١٤٣٠ هـ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، الناشر: دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الرابعة ١٤٠٧ هـ - ١٩٨٧ م، عدد الأجزاء: ٦.

الفاربي، عبداللطيف وآخرون: معجم علوم التربية، الدار البيضاء: مطبعة النجاح، ١٩٩٤م، ص ٢٧٢.

الفيروزآبادى، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسُوسي، الناشر: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لبنان، الطبعة: الثامنة، ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م، عدد الأجزاء: ١.

كمال الدين عبد الغني المرسي، من قضايا التربية الدينية في المجتمع الإسلامي، الناشر: دار المعرفة الجامعية، الطبعة: الأولى ١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م، عدد الأجزاء: ١.

محمد أبو الفتح البيانوني، المدخل إلى عمل الدعوة، المؤلف: الناشر: مؤسسة الرسالة، الطبعة الثالثة ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م.

مكي بن أبي طالب، الهداية إلى بلوغ النهاية في علم معاني القرآن وتفسيره، وأحكامه، وجمل من فنون علومه، المحقق: مجموعة رسائل جامعية بكلية الدراسات العليا والبحث العلمي - جامعة الشارقة، بإشراف أ. د: الشاهد البوشيخي، الناشر: مجموعة بحوث الكتاب والسنة - كلية الشريعة والدراسات الإسلامية - جامعة الشارقة، الطبعة: الأولى، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨ م، عدد الأجزاء: ١٣ (١٢، ومجلد للفهارس).

نظام الدين النيسابوري، غرائب القرآن ورغائب الفرقان، المحقق: الشيخ زكريا عميرات، الناشر: دار الكتب العلميه – بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٦ هـ.

النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، الطبعة الثانية ١٣٩٢هـ، عدد الأجزاء: ١٨.

النووي، رياض الصالحين، الناشر: المكتب الإسلامي – بيروت، تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني، ١٤١٢هـ، عدد الأجزاء: ١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

The reality of applying digital leadership considering Oman Vision 2040 for school principals in the states of Samail and Bidbid in the Al Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman from the point of view of teachers

إعداد

عبد الله بن محمد بن عبد الله الشجبي

Abdullah bin Mohammed bin Abdullah Al Shajbi

باحث دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى

Doi: 10.21608/jasep.2025.418603

استلام البحث: ١٤ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٥

الشجبي، عبد الله بن محمد بن عبد الله (٢٠٢٥). واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٥٠١ – ٥٢٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث طبقت الاستبانة على عينة تكونت من (١٥٧) معلماً ومعلمة من ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها، وجاءت نتائج البحث عدم وجود فروق فردية في استجابات العينة، بينما حصل محور الابتكار، ومحور الاقناع على أكبر من مستوى الدلالة وهو دال إحصائيا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في المحورين ولصالح الاناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة حسب متغير الولاية ولجميع محاور الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات العينة حسب متغير المؤهل الدراسي حيث إن جميع القيم حصلت على مستويات دلالة أكبر من ($a \leq 0,05$) وأوصت الدراسة بنشر ثقافة القيادة الرقمية وضرورة تفعيل التقنية في مختلف الجوانب التعليمية بين جميع العاملين في المحافظات بوزارة التربية والتعليم، ووضع خطط استراتيجية وإصدار قرارات ونشرات علمية لتفعيل التكنلوجيا الرقمية في العملية التعليمية، وعقد ورش عمل ودورات تدريبية في تفعيل التقنية داخل المؤسسات التربوية، كما أوصت بتشجيع مدراء المدارس على تطبيق القيادة الرقمية بكافة مجالات القيادة والتي تشمل رسالة ورؤية المدرسة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية وزيادة الصلاحيات لمديري المدراس والتي تتيح تطبيق التقنية بشكل أوسع.

Abstract:

The study aimed to identify the reality of implementing digital leadership according to Oman Vision 2040 for school principals in the Wilayats of Samail and Bidbid in Al Dakhiliyah Governorate, Sultanate of Oman, from the teacher's perspective. The study employed a descriptive analytical method, using a questionnaire in a sample of (157) teacher from the Wilayats of Samail and Bidbid, after ensuring its truthfulness and reliability. The findings showed no individual differences in the responses of the sample, However, the dimensions of innovation and the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

persuasion scored higher than the significance level, which is statistically significant, indicating statistically significant differences between males and females in these two dimensions and in favor of females, additionally no statistically significant differences were found between the study sample based on the Wilayat variable across all dimensions of the study. Similarly, no statistically significant differences were found in the sample's responses based on the educational qualification variable, as all values obtained significance levels greater than ($a \leq 0.05$). The study recommended promoting a culture of digital leadership and emphasizing the need to integrate technology into various educational aspects across all governorates of the Ministry of Education.it also highlighted the importance of developing strategic plans, issuing decisions and scientific publications to activate digital technology in the educational process, Furthermore, it suggested conducting workshops and training courses in activating technology within educational institutions, additionally encouraging school principals to implement digital leadership in all areas of leadership, including the school's vision and mission, analyzing the internal and external environment, and increasing the powers of school principals, which allows the application of technology more broadly.

مقدمة:

القرن الحالي يشهد طفرة تكنلوجية وتحول رقمي متناهي السرعة، وثورة صناعية وتكنلوجية جعلت العالم معقد بصورة كبيرة، ولا شك أن الإنسان طموح بطبعة ويسعى جاهداً في سبيل التحديث والتطوير في سبل العيش، وأصبح يبحث أيضا عن وسائل الراحة، ولا شك ان هذا كله انعكس وبصورة طردية على مؤسسات المجتمع والتي سعت جاهده إلى تسخير كافة إمكاناتها المادية والبشرية في سبيل التنافسية العالمية، من خلال إدخال مختلف استراتيجيات وأساليب التواصل والتفاعل مع التغييرات اليومية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجدير بالذكر أن نجاح المؤسسات التربوية والتعاطي مع مختلف الجوانب يعتمد اعتماداً كبيراً على وجود قيادات في هذه المؤسسات تضع نصب عينيها التطورات الحديثة، وهو ما تؤكد عليه الأنظمة التربوية لضرورة المام القادة بالمهارات التقنية وأساليب الاتصال والتواصل اللازمة، وكنتيجة حتمية لهذا لوحظ تغيرات كبيرة في المنظومة التعليمية وضحت معالمها من خلال توسع معالم هذه المؤسسات، وهو ما أدى إلى الحاجة الماسة لقيادات جديدة برؤية علمية ونهج تقني يتناسب وتغيرات العصر (أبو حية، ٢٠٢١).

وتقوم القيادة المدرسية بدور كبير في نشر التقنية الرقمية في المجتمع المدرسي، وتطوير التعليم يعتمد اعتماداً كبيراً على مقدرة النظام التعليمي على مواكبة التطورات التكنلوجية والاتصال والتواصل، وتنفيذ الأنشطة المدرسية والإدارية باستخدام أحدث التقنيات والوسائل التقنية وباستخدام الانترنت والحاسب الآلي في مختلف العمليات بهدف التقليل في الوقت والجهد التكلفة في تنفيذ المهام الإدارية، وتطوير جودة هذه العمليات (العشماوي، والعصيمي، ٢٠٢١).

كما أن التطور التقني ساهم بصورة واضحة في الربط بين وسائل الاتصال والأجهزة المعلوماتية الرقمية في مختلف الوظائف، وهو ما أدي إلى ضرورة تطوير كافة جوانب العملية التعليمية، والذي تأثر في أثره الحياة الاقتصادية في كافة أقطار العالم وبالأخص الدول المتقدمة منها، حيث أصبح العالم قرية صغيرة، يستطيع الطالب التنقل فيها حيث يشاء، حيث لا تحده أي حدود جغرافية والمسافات بعيده، حيث تم تحقيق الأهداف المرغوبة من التعلم الرقمي، وهو ما أدى إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية (سيد، وعبدالقادر، ٢٠٢٠).

وفي ضلال التوصيات والمقترحات والدراسات العالمية لتفعيل القيادة الرقمية في مختلف المؤسسات العالمية فإن الدول المتقدمة اتخذت من التكنلوجيا الحديثة نمط وأسلوب حياة حيث تعتبر الدول المتقدمة هي المتصدرة عالميا في مجال التقنية، وهذا ما أكدته دراسة، Antonopoulou ،al.et (٢٠٢١)، بأن الدول المتقدمة لديها من الجاهزية ومن راس المال الفكري والبشري والمادي ما يؤهلها لأن تكون في مصاف دول العالم، كما وتقام العديد من المؤتمرات على مستوى العالم في مجال التكنلوجيا والتحول الرقمي.

وعلى صعيد سلطنة عمان، فإن التحول الرقمي يعتبر محور أساسي من ضمن محاور رؤية عمان ٢٠٤٠، حيث تسعى السلطنة جاهد إلى تعزيز البنية التحتية لمنظومة الحكومة الالكترونية والتحول الرقمي، حيث ارتفعت سلطنة عمان في تقرير التنافسية العالمية في مجال الحكومة الالكترونية حيث قفزت من المرتبة (٥٦) إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرتبة (٥٤) عالمياً، مما يدل على سعى الحكومة على الرقمنة وتبني العديد من البرامج الالكترونية والمنصات لتسهيل الخدمات المقدمة للمواطن (جريدة عمان ٢٠٢٥/١/١٦)

مشكلة الدراسة:

شهد القطاع التعليمي في سلطنة عمان خلال العشرين سنة الماضية انشاء العديد من المجالس والهيئات بهدف مواكبة التغيرات التقنية والتسارع الكبير في التكنلوجيا على المستوى المحلي أو العالمي، فقد تم انشاء الهيئة العمانية للاعتماد الأكاديمي، ومجلس البحث العلمي، والمركز الوطني للتوجيه المهني. (مجلس التعليم، ٢٠١٨).

وفي ظل هذه الحركة التقنية المتسارعة سعت سلطنة عمان ومن خلال رؤية عمان ٢٠٤٠ إلى وضع التعليم والتعلم والبحث العلمي والقدرات الوطنية من ضمن أولوياتها، حيث إنه ووفقاً لهذه الرؤية تم وضع مجموعة من المرتكزات الأساسية لتحقيق أهداف الرؤية الرقمية كتنمية المجتمع الرقمي، وتوفير البيئة الأساسية للتحول الرقمي، وتطوير قطاع الاتصالات وتقنية المعلومات. وثيقة الرؤية (٢٠٢٤).

وبناء على توصيات مجموعة من الدراسات التي تناولت القيادة الرقمية أو التكنلوجية والتحول الرقمي على إعطاء موضوع التحول الرقمي المزيد من الدراسات على مختلف الأصعدة كدراسة (الأفطش، ٢٠١٩) ودراسة (الشهري، ٢٠١٤)، ودراسة (السبيعي، والشهري، ٢٠١٩)، فقد اتضحت أهمية هذه الدراسة، ويمكن اجمال مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟
٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات العينة حول تطبيق القيادة الرقمية تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة _ الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات العينة حول تطبيق القيادة الرقمية والتي تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة _ الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

- تأتي هذه الدراسة تلبية لرؤية عمان ٢٠٤٠ واهتمام حكومة سلطنة عمان بالتحول الرقمي في جميع القطاعات الحكومية، بالإضافة إلى التركيز الكبير على القطاع التعليمي بضرورة التحول الرقمي.
- نظراً لقلة الدراسات التي تناولت القيادة الرقمية في سلطنة عمان – على حد علم الباحث- يسعى البحث الحالي إلى فتح المجال أمام الدارسين والباحثين لعمل دراسات مستقبلية للقيادة الرقمية في محافظات أخرى ولمراحل دراسية مختلفة.
- مساعدة القادة التربويين في التحول نحو القيادة الرقمية.

حدود الدراسة وتتمثل فيما يلي:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين.

الحد المكاني: يقتصر تطبيق الدراسة على جميع المدراس الحكومية بسلطنة عمان في ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية.

الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمو المدارس الحكومية بولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية.

الحد الزمني: أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

مصطلحات الدراسة:

القيادة الرقمية: عرفتها الرشيدي (٢٠٢٤) على أنها "قيادة المؤسسات التعليمية وقدرتها على توظيف وسائل التكنلوجيا المتنوعة في العمليات الإدارية من أجل تحسين الكفاءة والتميز في أدائها التربوي، والتأثير على العاملين لتحقيق الأهداف بما يضمن التحول التكنلوجي" ص ٤٣.

وترى الزهراني (٢٠٢٣) بأنها: "العملية التي تشمل الممارسات والسلوكيات التي تتبعها مديرة المدرسة بالاعتماد على التقنيات التكنلوجية وتشمل التخطيط والتنفيذ والتوجيه والاشراف والمتابعة لتطوير البيئة التعليمية من خلال تطبيق أبعاد القيادة الرقمية وهي الابتكار، الإقناع، المعرفة، والبنية التحتية"ص٣٨٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويمكن تعريف القيادة الرقمية إجرائياً بأنها: ادخال التكنلوجيا والبرامج الرقمية في كل الأعمال والمهام الإدارية، وتحويلها من مهام ورقية روتينية إلى مهام رقمية، وذلك للتقليل من الوقت والجهد والتكلفة في أداء هذه المهام.

رؤية عمان ٢٠٤٠: حسب ما ورد في وثيقة رؤية عمان٢٠٤٠ (٢٠١٩):" هي المرجع الوطني للتخطيط الاقتصادي والاجتماعي لسلطنة عمان خلال الفترة٢٠٢١-٢٠٤٠، ومنها تنبثق الاستراتيجيات الوطنية والخطط الخمسية للتنمية"ص٨.

وعرفها البوصافي (٢٠٢٢) بأنها " وثيقة حكومية مستقبلية تمتد ل (٢٠) عاماً، وتركز على أولويات التعليم والتعلم والبحث العلمي والتنويع الاقتصادي والاستدامة المالية، وسوق العمل والتشغيل، والقطاع الخاص والاستثمار والتعاون الدولي، وتنمية المحافظات والمدن المستدامة، والبيئة والموارد الطبيعية، ومنظومة التشريع والقضاء والرقابة، والشراكة وتكامل الأدوار، وحوكمة الجهاز الإداري للدولة والموارد والمشاريع" ص٣٤٦.

وتعرفها النعيمية (٢٠٢٣) بأنها: "خارطة الطريق التي وضعتها السلطنة لتحقيق الريادة والتميز على كافة المستويات".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة متكاملة من التوجهات والأهداف الاستراتيجية والمؤشرات الوطنية التي تسعى سلطنة عمان لتحقيقها خلال الفترة من ٢٠٢١ إلى ٢٠٤٠.

الإطار النظري:

المحور الأول: القيادة الرقمية

لا شك أن الأدب النظري في القيادة التربوية يزخر بالعديد من الدراسات والمؤلفات التي تتحدث عن القيادة بشتى أنواعها، وعن أنماط القيادة تبعاً للتطور الفكري لهذا المجال، ومع التطور التكنلوجي في العصور الأخيرة والثورة التقنية الضخمة التي أثرت على كل المجالات الاقتصادية والسياسية والعسكرية والتربوية ولا شك أن القيادة حالها حال سائر العلوم تأثرت وبشكل ملحوظ بهذه الثورة التقنية، وهو ما أدى إلى ظهور أنماط أخرى للقيادة ومن أبرزها القيادة الرقمية أو ما تسمى القيادة التكنلوجية أو الالكترونية وفي مصادر أخرى سميت بالقيادة الذكية.

وفي ضوء ذلك عرف كافي (٢٠١٢) القيادة الرقمية بأنها " منظومة الكترونية متكاملة، تهدف إلى تحويل العمل الإداري العادي من إدارة يدوية إلى إدارة باستخدام الحاسب، وذلك بالاعتماد على نظم معلوماتية قوية، تساعد في اتخاذ القرار الإداري بأسرع وقت وأقل التكاليف" ص٦٢. وعرفها (Van ٢٠١٨) بأنها: " عملية التأثير الاجتماعي بسياقاته القريبة والبعيدة، والذي يتحقق من خلال تكنلوجيا المعلومات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحديثة، وينتج عنها تغيير في السلوك والأداء والمواقف والمشاعر والتفكير" ص٨. ومن وجهة نظر الأفطش (٢٠١٩): القدرة على اختيار واستخدام تكنلوجيا المعلومات والاتصالات بفعالية لأغراض تنظيمية.

وأشار (الشعراوي وسعدون، ٢٠٢٢) إلى أن أهمية القيادة الرقمية في المؤسسات التربوية تكمن في قدرة هذه المؤسسات على تحسين أدائها من خلال قدرة المؤسسات في التواصل مع العاملين وأفراد المجتمع المدرسي، كما تشجع هذه المؤسسات العاملين بها على رفع كفاءتهم التقنية من خلال التدريب والتأهيل، كما تكمن هذه الأهمية في قدرتها على التخطيط الاستراتيجي لتوظيف التقنيات الحديثة في الميدان التربوي.

وبينت البلوشي، ٢٠٢٠) أهمية القيادة تتمثل في الآتي:

- مهارة القائد في الاتصال والتواصل الرقمي، ومدى قدرته على إيصال الرسائل الالكترونية بصورة واضحة.
- قدرة القائد على بناء فرق العمل الرقمية دون الحاجة إلى وجوده الفعلي وانما يتم ذلك عن بُعد.
- ابتكار القائد الوسائل الالكترونية الحديثة والتي من خلالها يتم تحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

أما (الحربي، ٢٠٢٠)، و(الأفطش، ٢٠١٩) فيشيران إلى الأهمية الكبرى لتطبيق القيادة الرقمية في المؤسسات التربوية لصقل معلمين متمكنين تكنلوجياً، مع الأخذ بالخبرات العربية والعالمية في المجال الرقمي، كما أنها تؤدي إلى إحداث تغيرات جذرية في الأنماط التعليمية مما يؤدي إلى مخرجات تعليمية قادرة على مواكبة التطورات التقنية في سوق العمل، واحداث تغيير كبير في الأنماط التنظيمية داخل المؤسسات التربوية.

وتواجه القيادة الرقمية عند تطبيقها العديد من التحديات والمعوقات التي تحد من تطبيقها على الوجه الأكمل حيث تطرقت العديد من الدراسات لهذه التحديات ومنها دراسة (الشهري، ٢٠١٤)؛ و(الجهني، ٢٠١٩)؛ و(Reun, ٢٠١٤)؛ و(فراج وجلال، ٢٠١٢) وهي:

- الضعف في البنية التحتية.
- عدم فهم مفهوم القيادة الرقمية.
- عدم اقتناع القيادات العليا بأهمية تطبيق القيادة الرقمية.
- عدم وجود تخطيط استراتيجي واضح للتحول الرقمي.
- المقاومة القوية للتغير من بعض الأفراد، والبقاء في منطقة الراحة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- قلة الدورات التدريبية للمنفذين، وقلة الخبرة في المجال التكنلوجي.
- المركزية في اتخاذ القرارات، وعدم الثقة في الآخرين مما يؤدي إلى انعدام التفويض.
- الثقة المدودة في التعاملات الالكترونية، والاطمئنان إلى العمل الورقي والروتيني.

ولا شك أن تطبيق القيادة الرقمية والتحول الرقمي مثله كباقي الأنظمة تطبيقه يحتاج إلى العديد من المتطلبات والمقومات الواجب توافرها قبل وأثناء التطبيق، حيث أشار كل من: (زيادة، ٢٠٢١)؛ و(الجهني، ٢٠١٩)؛ و(الشهري، ٢٠١٤)؛ و(فراج وجلال، ٢٠١٢)؛ و(الأفطش، ٢٠١٩) إلى العديد من المتطلبات من أهمها:

١- المتطلبات البشرية: وتتمثل في توفير الموارد البشرية اللازمة والمؤهلة للتعامل مع التطور السريع في المجال التقني، وكذلك توفير قيادات تقنية مؤهلة وذوات خبره، كما يتطلب توفير فنيين وتقنيين لتقديم الدعم الفني والتقني في حال تطلب الأمر ذلك.
٢- المتطلبات المادية: وذلك من خلا تخصيص ميزانية خاصة للتحول الرقمي في القيادة وفي المؤسسة بشكل عام، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع وحث الموظفين على تفعيل التكنلوجيا في العمل، كما يتطلب توفير صيانة دائمة للأجهزة والآلات التي يتم تشغيلها في حال وجود أعطال فنية.
٣- متطلبات إدارية: من خلال وجود خطط استراتيجية، وخطط تشغيلية لتفعيل القيادة الرقمية، كما يتطلب وجود خطط تدريبية وبرامج انماء مهني للعاملين لتأهيلهم واطلاعهم على كل ما هو جديد.

المحور الثاني:

رؤية عمان ٢٠٤٠

في عصر التغيرات السريعة والتطور التكنلوجي الهائل، والكم الكبير من المعرفة، أصبح لزاماً على المؤسسات والشركات والمصانع الكبرى، وحتى على الدول وضع خطط استراتيجية خمسية أو عشرية أو حتى عشرينية، من خلال استشراف المستقبل برؤية ورسالة واضحة المعالم، وهو ما قامت به سلطنة عمان من خلال وضع رؤية ٢٠٤٠.

وارتكزت رؤية عمان ٢٠٤٠ على أربعة محاور رئيسية: أولها مجتمع إنسانه مبدع معتز بهويته العمانية، مبتكر ومخترع ويسعى للتنافس العالمي، ويحظى بحياة هانئة كريمة، وثانيها اقتصاد بنيته تنافسية، يشتمل على التنوع في الإنتاج والتنافس العالمي في مختلف القطاعات مما يحقق التنمية الشاملة المستدامة، وثالث هذه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحاور بيئة عناصرها مستدامة، تعتمد بشكل كبير على تجدد مصادرها كما تسعى إلى الأمان والفعالية، وأخيراً دولة أجهزتها مسؤولة، وضعت الحوكمة نصب عينيها والرقابة مسؤولية عامة وتحقق الكفاءة في الأداء. وثيقة الرؤية (٢٠٢٤) ص٩.

ولرؤية عمان ٢٠٢٤ مجموعة من المؤشرات الدولية والوطنية، وضعت بهدف تحسيت مكانة سلطنة عمان في مختلف المجالات، ومن أبرز هذه المؤشرات: مؤشر الابتكار العالمي، مؤشرات التنافسية العالمية، مؤشرات الحوكمة العالمية، مؤشر الأداء البيئي، مساهمة القطاعات غير النفطية، مؤشر نمو الناتج المحلي. وثيقة الرؤية (٢٠٢٤) ص١١.

كما أن لرؤية عمان ٢٠٤٠ مجموعة من الأولويات أهمها: التعليم والتعلم والبحث العلمي، الصحة، المواطنة والهوية والتراث والثقافة، الحماية الاجتماعية، التشريع والقضاء والرقابة، حوكمة الجهاز الإداري للدولة، القيادة والإدارة الاقتصادية، التنويع الاقتصادي، سوق العمل والتشغيل، تنمية المحافظات، والبيئة والمارد الطبيعية. وثيقة الرؤية (٢٠٢٤) ص١٢-١٣.

ولتحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠ تم بناء عدة عوامل بينها اتساق تام ومنها:

- منظومة عمل متكاملة في مختلف المستويات (رؤية، استراتيجيات، خطط سنوية، مبادرات ومشاريع.
- وجود نظام متابعة للتنفيذ، وذلك للتأكد من تحقيق المستهدفات وإيجاد حلول ناجعة للتحديات وهذا النظام يتكون من: رفع تقارير للمقام السامي، مجلس الوزراء، برامج وطنية، مكاتب لمتابعة تنفيذ رؤية عمان٢٠٤٠ في المؤسسات الحكومية.
- حل التحديات: وذلك بوجود آلية تصعيد وفق عدة مستويات.
- قياس الأداء: وذلك بتصميم لوحات للمتابعة تشمل على ثلاثة مستويات من المؤشرات: (مؤشرات الرؤية الرئيسية، ومؤشرات المؤسسات الحكومية، ومؤشرات البرامج الوطنية). وثيقة الرؤية (٢٠٢٤) ص٥.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة بصيلي (٢٠٢٢) للتعرف إلى واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي لذلك، وبلغت العينة العشوائية للدراسة (٣٤٣) من القيادات ووكلائهم والاداريين من الجنسين، وبينت النتائج على أن ممارسة القيادة الرقمية جاءت بدرجة كبيرة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة ولصالح الاناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة الذهلي، وآخرون (٢٠٢١) إلى الكشف عن درجة توظيف مديري المدارس بسلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظرهم، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة كوسيلة وأداة لجمع البيانات، واتبعت في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، وبعينة بلغت (٢٠٧) مديراً ومديرة، وتوصلت إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية جاءت مرتفعة في كل مجالات الدراسة، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس بسلطنة عمان للقيادة الرقمية تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والخبرة، والمؤهل العلمي).

وجاءت دراسة أبو الحية (٢٠٢١) بهدف التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الاونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين من وجهة نظر معلميهم حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مع استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات حيث تم توزيعها على عينة بلغت (٥٢٢) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الاونروا من وجهة نظر معلميهم جاءت بدرجة متوسطة، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية تعزى لمتغيرات (الجنس، المرحلة التعليمية للمدرسة، عدد سنوات الخدمة، المؤهل العلمي، التخصص),

وهدفت دراسة الزهراني (٢٠٢٣) إلى التعرف على واقع القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الابتدائية بمدينة جدة السعودية، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وتم في الدراسة استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة بلغت (٧٥٤) مديرة ومعلمة بمدينة جدة، وجاءت النتائج إلى أن واقع ممارسة القيادة الرقمية جاء بدرجة مرتفع، مع وجود فروق ذات دلالة معنوية تعزى لصالح المديرات مقارنة بالمعلمات في واقع ممارسة القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها، وأيضاً وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي خبرة من ٥ – ١٠ سنوات في واقع القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها.

وجاءت دراسة الحارثي (٢٠٢٢) بهدف التعرف على واقع ممارسة القيادة الالكترونية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمات، حيث استخدمت الدراسة منهجين: الوصفي المسحي والوصفي الارتباطي، باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تم تطبيقها على عدد (٣٥٧) معلمة بالمراحل الثانوية، وتوصلت الدراسة الى واقع ممارسة القيادة الالكترونية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة بيشة من وجهة نظر المعلمات جاءت بدرجة كبيرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما دراسة السبيعي، والشهري (٢٠١٩) فقد هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة الالكترونية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة الرياض، وتحديد متطلباتها ومدى توافر هذه المتطلبات، واستخدمت الدراسة كأداة لجمع المعلومات الاستبانة لذلك، وتم تطبيق المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧١) قائدة مدرسية، وجاءت النتائج إلى أن واقع ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الالكترونية كان بدرجة عالية، وأوضحت الدراسة أن قائدات المدارس يرين بأهمية توافر عدد من المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الالكترونية لمدارسهن، وأوضحت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات العينة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية.

وهدفت دراسة القصابية (٢٠٢٤) إلى إعداد تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية، المطبقة لبرامج التربية الخاصة في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ بسلطنة عمان، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات، حيث طبقت على عينة مكونة من (٢٧٣) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الخاصة، وجاءت نتائج الدراسة إلى أن مستوى أداء مديري المدارس الحكومية المطبقة لبرامج التربية الخاصة في سلطنة عمان جاء متوسطاً في كل الأبعاد، مع وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، ونوع البرنامج.

وأجرى ماكليود، ودولسكي (Mcleod&Dulsky,٢٠٢١) دراستهم والتي هدفت إلى التعرف على قدرة القيادة المدرسية على التعامل مع الآثار المترتبة على جائحة كورونا وقدرتهم على التحول نحو القيادة الالكترونية، ومدى خضوعهم للتدريب والتأهيل لتطبيق القيادة الالكترونية، وقد اعتمد الدراسة المقابلة الالكترونية كأداة لجمع البيانات معتمدة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (٤٣) منظمة مدرسية من جميع أنحاء العالم، وجاءت نتائج الدراسة إلى أن معظم قادة المدارس لم يخضعوا للتدريب على قيادة الأزمات، ولم يتعاملوا مع أزمه بهذا الحجم، كما توصلت الدراسة إلى أن توفر مهارات القيادة الالكترونية لدى القائد كانت كطوق نجاه لهم ولمؤسساتهم.

أما دراسة ماما كغ (MAMCG, ٢٠٢١) فقد هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات العلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، حيث طبق الاستبانة كأداة لجمع البيانات وتم تطبيقها على عينة تكونت من (٣١٠)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الأساسية. وجاءت نتائج الدراسة على أن درجة امتلاك مديري المدارس الحكومية ومعلميها للمهارات التكنلوجية والتعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامها جاء بدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة العيسائي (٢٠٢٤) إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة لدى إدارات المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠، والكشف عن درجة المعوقات التي تحد من تطبيقها، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام الاستبانة للحصول على البيانات والاستجابات من عينة تكونت من (٣٥٠) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحوكمة لدى إدارات المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ جاء بدرجة متوسطة، أما درجة وجود معوقات لتطبيق الحوكمة لدى إدارات المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة جاءت بدرجة عالية.

وجاءت دراسة اليافعي (٢٠٢٠) بهدف وضع تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠، ولتحقيق أهدف الدراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات والاستجابات من عينة الدراسة والتي بلغت (٥٤) مشرفاً تربوياً بمحافظة ظفار، وأسفرت نتائج الدراسة إلى وجود مجموعة من الكفايات للإشراف التربوي بلغت أربع كفايات، وكانت درجة توافرها لدى عينة الدراسة ضعيفة بشكل عام.

وبناء على ما سبق من دراسات سابقة يمكن التعقيب عليها كالآتي:

من حيث الهدف العام:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث تناول موضوع القيادة الرقمية أو الالكترونية، حيث اتفقت مع بصيلي (٢٠٢٢)، ودراسة الذهلي، وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة أبو الحية (٢٠٢١)، ودراسة الزهراني (٢٠٢٣)، ودراسة الحارثي (٢٠٢٢)، ودراسة السبيعي، والشهري (٢٠١٩).

من حيث العينة:

تطابقت عينة الدراسة الحالية مع دراسة أبو الحية (٢٠٢١)، ودراسة الحارثي (٢٠٢٢)، ودراسة القصابية (٢٠٢٤)، ودراسة ماما كغ (MAMCG, ٢٠٢١)، ودراسة العيسائي (٢٠٢٤)، حيث تم جمع البيانات من المعلمين والمعلمات بالمدارس، بينما اختلفت مع دراسة بصيلي (٢٠٢٢)، ودراسة الذهلي، وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة السبيعي، والشهري (٢٠١٩)، ودراسة اليافعي (٢٠٢٠)، فقد كانت عينة الدراسة لديهم مديرو ومديرات المدارس والمشرفين التربويين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، ما عدا دراسة الحارثي (٢٠٢٢) استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي

من حيث الأداة:

اتفقت جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ما عدا ماكليود، ودولسكي (Mcleod& Dulsky,٢٠٢١) التي استخدمت المقابلة الالكترونية كأداة لجمع البيانات.

الطريقة والإجراءات: أولاً: منهج الدراسة (Methodology)

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وذلك لملائمته لطبيعة البحث الحالي وباعتباره أنسب المناهج لمثل هذه الدراسات البحثية، كما تم تصميم استبانة وذلك بناء على خبرة الباحث الميدانية وعلى مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع وتم تقديمها إلى عينة من معلمي ومعلمات ولاية سمائل وبدبد في محافظة الداخلية بسلطنة عمان بغرض الوقوف والتعرف على بعض المهارات التي يمتلكها قادة المدارس في الميدان التربوي وأهم وأبرز التحديات الواجب التغلب عليها لتحقيق رؤية عمان ٢٠٤٠ للتحول الرقمي في مجال التعليم.

ثانيا: مجتمع الدراسة (Study Population)

تكوّن المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع معلمو ومعلمات مدارس التعليم الأساسي بولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية والبالغ عددهم (٢١٣٩) معلماً ومعلمةً وفق احصائيات إدارة التربية والتعليم بسمائل للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطرق المتاحة، حيث تم استهداف جميع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة والبالغ (٢١٣٩) معلماً ومعلمةً من ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية حيث تم تصميم الاستبانة الكترونياً من خلال الرابط الالكتروني ونماذج جوجل (Google Form) وقد استجاب (١٥٧) من المجتمع الأصلي، والجدول (١) بين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمغيرات الدراسة

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة
الجنس	ذكور	٧٦	% ٤٨,٥
	اناث	٨١	% ٥١,٥
المجموع		١٥٧	%١٠٠
الولاية	سمائل	١١٧	% ٧٤,٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	بدبد	٤٠	% ٢٥,٥
المجموع		١٥٧	%١٠٠
المؤهل الدراسي	بكالوريوس فأقل	١٢٢	% ٧٧,٧
	ماجستير فأعلى	٣٥	% ٢٢,٣
المجموع		١٥٧	%١٠٠

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على المراجع والأدبيات النظرية السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، والتي تناولت تطبيق القيادة الرقمية، تم وضع تصور واضح حول واقع تطبيق القيادة الرقمية بشكل عام، وصياغة بعض الفقرات منها، ومن أهم هذه المراجع: دراسة الرشيدي (٢٠٢٤)، ودراسة الحارثي (٢٠٢١)، ودراسة أبو الحية (٢٠٢١)، ودراسة بصيلي (٢٠٢٢)، وبعد ذلك قام الباحث بمراجعة المفاهيم والتعريفات ذات الصلة بواقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، وذلك من أجل تحديد بنية الاستبانة، والكلمات المفتاحية في كل فقرات الاستبانة.

- تكونت الاستبانة من قسمين، شمل القسم الأول البيانات الديموغرافية والمتغيرات المستقلة وهي: (الولاية، الجنس، المؤهل الدراسي).
- واشتمل القسم الثاني المتغيرات المتعلقة واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين حيث تكونت من (٥٥) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: (مجال الرؤية والتخطيط ، مجال البنية التحتية لمتطلبات القيادة الرقمية، مجال نشر قواعد السلوك الرقمي، مجال الابتكار التقني، مجال الاقناع بالتحول الرقمي)، وقد تم تبني مقياس ليكرت الخماسي موافق بشدة (٥)، موافق (٤)، محايد (٣)، غير موافق (٢)، غير موافق بشدة (١)، وذلك للإجابة عن محاور الاستبانة.

الصدق والثبات:

بعد أن تم الانتهاء من صياغة فقرات الاستبانة تم التأكد من صدقها بطريقتين هما الصدق الظاهري وحساب صدق بناء فقرات الاستبانة.

الصدق الظاهري:

تم التحقق عن طريق صدق المحكمين عن طريق عرض الاستبانة الأولية على نخبة من المحكمين ومن لهم باع طويل في القيادة التربوية، حيث تم الحصول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على عدد ٥ محكمين من مؤسسات تربوية وجامعات مختلفة داخل سلطنة عمان، بهدف الأخذ بآرائهم حول مدى ملاءمة فقرات الاستبيان، ومدى انتماء كلّ فقرة للمجال المدرجة فيه، حيث تم الاستفادة من الملاحظات من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، وتم تعديل الاستبانة بناء على ذلك وبما يتوافق مع أهداف البحث، وبناء على ذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تحتوي على خمسة مجالات بواقع ٥٥ فقرة.

صدق الفقرات (Item Validity)

تم حساب صدق الفقرات لبيان مدى اتساق فقرات المقياس مع بعضها البعض عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه، وتم حساب معامل الارتباط لكل بُعد مع الدرجة الكلية للمقياس ككل، ويبين جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه.

جدول (٢) معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الأول		البعد الثاني	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	.67	12	.42	21	.71	١	.68	١٧	.63
2	.63	13	.38	٢٢	.71	٢	.72	١٨	.70
3	.68	١٤	.43	٢٣	.69	٣	.76	١٩	.76
4	.76	١٥	.49	٢٤	.75	٤	.80	٢٠	.78
5	.76	١٦	.68	٢٥	.72	٥	.75	٢١	٧٠.
6	.73	١٧	.75	٢٦	.78	٦	.75	٢٢	.78
7	.63	١٨	.70	٢٧	.74	٧	.74	٢٣	.62
٨	.74	١٩	.60	٢٨	.64	٨	.74		
٩	.74	٢٠	.64	٢٩	.66	٩	.79		
١٠	.70			٣٠	.72	١٠	.70		
١١	.70			٣٢	.71	١١	.73		
						١٢	.74		
						١٣	.76		
						١٤	.66		
						١٥	.55		
						١٦	.56		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضح جدول (٢) أن جميع الفقرات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمجال المندرجة تحته وبعلاقة ارتباطية قوية، حيث كانت جميع معاملات الارتباط للفقرات متقاربة بصورة واضحة وأكبر من ٠,٠٢، حيث تراوحت بين (38. - 80.) وهو دال احصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)، وبهذا يمكن اعتبار جميع فقرات المقياس تتميز بالصدق وصالحة لما وضعت له.

ثبات المقياس: بهدف التحقق من ثبات المقياس لأداة الدراسة ومجالاتها، تم احتساب معاملات الارتباط بين مجالات الدراسة من جهة، وبين أداة الدراسة ببعضها والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) قيم معاملات الفا لكرونباخ لمحور القيادة الرقمية

المحور	مجالات القياس	عدد الفقرات	الفا لكرونباخ
القيادة الرقمية	الرؤية والتخطيط	١ – ١١	٠.٩٢
	مجال البنية التحتية	١٢ – ٢٠	٠.٨٥
	مجال النشر	٢١ – ٣١	٠.٩٣
المجموع		١ – ٣١	٠.٩٦

يبن الجدول (٣) ان معامل الفالكرونباخ لمحور القيادة الرقمية ككل بلغ (٠.٩٦) وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (٠,٨٥ – ٠,٩٣) وهي تمثل قيمة ثبات عالية جداً، وهذا دليل على مدى الاتساق الداخلي لمجالات الرؤية، والتخطيط، والبنية التحتية، والنشر.

جدول (٤) قيم معاملات الفا لكرونباخ لمحور رؤية عمان ٢٠٤٠

المحور	مجالات القياس	عدد الفقرات	الفا لكرونباخ
رؤية عمان ٢٠٤٠	مجال الابتكار	٣٣ – ٤٧	٠.٩٥
	مجال الاقناع	٤٨ – ٥٤	٠.٩٠
المجموع		٣٣ – ٥٤	٠.٩٦

يتضح من الجدول (٤) ان معامل الفالكرونباخ لمحور رؤية عمان ٢٠٤٠ ككل بلغ (٠.٩٦) بينما تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (٠.٩٠- ٠.٩٥)، وهي كما يلاحظ قيم مناسبة جداً لمقاسات الدراسات الإنسانية، كما أنه مؤشر واضح على مدى الاتساق الداخلي لجميع المجالات. ويظهر لنا جلياً ومن خلال مؤشرات الصدق والثبات للمقياس أن أداة الدراسة مناسبة للتطبيق النهائي وتطبيقها على العينة المستهدفة.

إجراءات الدراسة:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، وعرضت على مجموعة من المحكمين، ثم تم تطبيقها على عينة استطلاعية بهدف التأكد من صدقها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وثباتها، وبعد ان تم اعتمادها بشكل نهائي، تم التطبيق على عينة الدراسة وبعد أن تم جمع البيانات تمت معالجتها واستخلاص نتائج البحث.

المعالجة الإحصائية:

بعد ان تم جمع البيانات تم تفريغها الكترونيا في نماذج جوجل لسهولة التوزيع، وبعد جمع البيانات من المستجيبين تمت معالجتها احصائياً باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) لتحليلها، وقد استخدم البحث معادلة الفالكرونباخ (Cronbach's alpha) وذلك لتحديد معامل الثبات والاتساق الداخل، كما تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاحتساب ثبات الإعادة.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد المقياس التالي بهدف تحليل النتائج لاحتساب طول الفئة وذلك من خلال طرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (٥ – ١ = ٤)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيم المدى على أعلى قيمة بالمستويات الموجودة (٤÷٥=٠.٨)، وبعد إضافة النتيجة التي تم الحصول عليها (٠.٨) إلى أقل قيمة في المستويات وذلك لتحيد الحد الأعلى للفئة الأولى (٠.٨+١=١.٨)، وبذلك تم إيجاد باقي القيم لتحديد كافة مستويات الاستبانة، وتم اعتماد المقياس الموضح في الجدول (٥) في تفسير نتائج الدراسة.

جدول (٥) المعيار الاحصائي المعتمد لتفسير نتائج فقرات أداة الدراسة

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي	
المتوسط الحسابي	الدرجة (المستوى)
5 - 4.20	مرتفعة جداً
4.19 - 3.40	مرتفعة
3.39 - 2.60	متوسطة
2.59 - 1.80	قليلة
1.79 - 1	قليلة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس والدرجات الكلية لمحاور مستوى الاتجاه نحو التخطيط لاستراتيجي، ومن خلال الجدول (٦) يتم توضيح ذلك:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المقياس

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التطبيق
١	الرؤية والتخطيط	٢	4.2	.70	مرتفع جدا
٢	مجال البنية التحتية	١	4. 4	.62	مرتفع جدا
٣	مجال النشر	٥	4.1	.77	مرتفع
٤	مجال الابتكار	٤	4.2	.66	مرتفع جدا
٥	مجال الاقناع	٣	4.2	.68	مرتفع جدا
	المجموع الكلي		4.2	.67	مرتفع جدا

تشير نتائج الجدول (٦) أن متوسطات الاستجابة للمستوى الكلي لمساهمة واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ في التحول الرقمي لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين بلغ (٤.٢)، وبانحراف معياري (67.)، وبدرجة تطبيق مرتفعة جداً، كما جاءت جميع المجالات بدرجة تطبيق مرتفعة جداً وتراوحت متوسطات الاستجابة فيها بين (٤.١ - ٤.٤)، وبانحرافات معيارية متقاربة جدا حيث بلغت (62.- 77.)، وكلها تشير إلى درجة مرتفع جداً في واقع تطبيق القيادة الرقمية لدى عينة الدراسة. حيث جاء مجال البنية التحتية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٤)، وبانحراف معياري (62.)، بينما حل مجال الرؤية والتخطيط في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢)، وبانحراف معياري (70.)، وحل مجال الاقناع في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢)، وبانحراف معياري (68.)، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال الابتكار بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢)، وبانحراف معياري (66.)، وفي المرتبة الخامسة بمرتبة مرتفع جاء مجال النشر بمتوسط حسابي بلغ (٤.١)، وبانحراف معياري (77.)، ويمكن عزو حصول كل المحاور على درجة مرتفع جداً في واقع تطبيق القيادة الرقمية في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ في التحول الرقمي لمدراء مدارس ولايتي سمائل وبدبد بمحافظة الداخلية بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين إلى دعم القيادة العليا للتحول الرقمي ولمنظومة التعليم بشكل عام، كما أن للدورات التدريبية التي يخضع لها شاغل وظيفة مدير مدرسة دور في ذلك، وللمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين دور في صقل القيادات التربوية بالمهارات اللازمة لمواكبة العصر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a) $\leq 0,05$ بين متوسط استجابات العينة حول تطبيق القيادة الرقمية تعزى لمتغيرات (الجنس – الولاية _ المؤهل الدراسي)؟

أولاً: متغير الجنس:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المحاور بناءَ على متغير الجنس، بعد ذلك تم اختبار ت (T – test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يوضح الجدول (٧)

جدول (٧) نتائج اختبار ت للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) احصائياً
الرؤية والتخطيط	ذكر	٧٦	٤,٠٥	.86	.001	.002	دال
	انثى	٨١	٤,٤٠	.45			
البنية التحتية	ذكر	٧٦	4.25	.74	.001	.013	دال
	انثى	٨١	4.50	.45			
النشر	ذكر	٧٦	3.78	.89	.001	.001	دال
	انثى	٨١	4.32	.52			
الابتكار	ذكر	٧٦	4.11	.75	.052	.071	غير دال
	انثى	٨١	4.30	.55			
الاقناع	ذكر	٧٦	4.15	.83	.001	.189	غير دال
	انثى	٨١	4.30	.47			

يوضح جدول (٧) نتائج تحليل التباين الأحادي ومنه نلاحظ أن قيم محور الرؤية والتخطيط، ومحور البنية التحتية، ومحور النشر أكبر من ($a \leq 0,05$) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق فردية في استجابات العينة، بينما حصل محور الابتكار، ومحور الاقناع على أكبر من مستوى الدلالة وهو دال إحصائيا، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في المحورين ولصالح الاناث.

ثانياً: متغير الولاية:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المحاور بناءَ على متغير الولاية، بعد ذلك تم عمل اختبار ت (T – test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يوضح الجدول (٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) نتائج اختبار ت للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الولاية

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) احصائياً
الرؤية والتخطيط	سمائل	١١٧	4.25	.72	.783	.468	دال
	بدبد	٤٠	4.16	.63			
البنية التحتية	سمائل	١١٧	4.38	.63	.786	.864	دال
	بدبد	٤٠	4.40	.61			
النشر	سمائل	١١٧	4.05	.78	.989	.985	دال
	بدبد	٤٠	4.06	.75			
الابتكار	سمائل	١١٧	4.23	.66	.858	.646	دال
	بدبد	٤٠	4.17	.66			
الاقناع	سمائل	١١٧	4.23	.69	.935	.936	دال
	بدبد	٤٠	4.22	.61			

يتضح من الجدول (٨) أن جميع قيم مستويات الدلالة جاءت أكبر من ($a \leq$ 0,05)، وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة حسب متغير الولاية ولجميع محاور الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى أن القادة في ولايتي سمائل وبدبد لديهم نفس القدرات والمهارات في القيادة الرقمية حيث انهم قد خضعوا لجرعات تدريبية في المركز التخصصي للمعلمين، وتتفق في ذلك دراسة العرفي (٢٠١٩) واختلفت مع دراسة الرشيدي (٢٠٢٤).

ثالثا: متغير المؤهل الدراسي:

جدول (٩) نتائج اختبار ت للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي

المحور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	دلالة (ت) احصائياً
الرؤية والتخطيط	بكالوريوس فأقل	١٢٢	4.23	.70	.765	.970	دال
	ماجستير فأعلى	٣٥	4.22	.70			
البنية التحتية	بكالوريوس فأقل	١٢٢	4.40	.62	.657	.544	دال
	ماجستير فأعلى	٣٥	4.32	.61			
النشر	بكالوريوس فأقل	١٢٢	4.06	.78	.798	.977	دال
	ماجستير فأعلى	٣٥	4.05	.74			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الابتكار	بكالوريوس فأقل	١٢٢	4.21	.66	.538	.903	دال
	ماجستير فأعلى	٣٥	4.22	.64			
الاقناع	بكالوريوس فأقل	١٢٢	4.19	.71	.163	.217	دال
	ماجستير فأعلى	٣٥	4.35	.50			

يشير الجدول (٩) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات العينة حسب متغير المؤهل الدراسي حيث إن جميع القيم حصلت على مستويات دلالة أكبر من (a ≤ 0,05)، وتعزو الدراسة ذلك إلى وجود الوعي لدى جميع الفئات القيادية سواء كان من حملة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراة، وعلى خضوع القيادات التربوية للتدريب في المركز التخصصي للمعلمين، حيث اتفقت هذه النتائج مع نتيجة الذهلي وآخرون (٢٠٢١)، ودارسة بصيلي (٢٠٢٢)، واختلفت مع دراسة الرشيدي (٢٠٢٤).

التوصيات:

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي بما يلي:

- نشر ثقافة القيادة الرقمية وضرورة تفعيل التقنية في مختلف الجوانب التعليمية بين جميع العاملين في المحافظات بوزارة التربية والتعليم.
- وضع خطط استراتيجية وإصدار قرارات ونشرات علمية لتفعيل التكنلوجيا الرقمية في العملية التعليمية.
- عقد ورش عمل ودورات تدريبية في تفعيل التقنية داخل المؤسسات التربوية.
- تشجيع مدراء المدارس على تطبيق القيادة الرقمية بكافة مجالات القيادة والتي تشمل رسالة ورؤية المدرسة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية وزيادة الصلاحيات لمديري المدراس والتي تتيح تطبيق التقنية بشكل أوسع.

المقترحات:

- دراسة معوقات تطبيق القيادة الرقمية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- بناء نماذج عملية مقترحة لتطبيق القيادة الالكترونية في مختلف تقسيمات وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- إجراء دراسات في واقع تطبيق القيادة الرقمية على مستوى المديريات العامة للتربية والتعليم في جميع المحافظات بسلطنة عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبو الحية، نجاة. شعبان (٢٠٢١). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس الأونروا بالمحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل تحسينها (رسالة ماجستير غير منشورة). قسم الإدارة التربوية. كلية التربية. جامعة الأقصى. غزة.

الأفطش، نور موسى، وصالح، محمد علي. (٢٠١٩). أثر ممارسات القيادة الالكترونية على الابداع الاستراتيجي: اختبار الدور الوسيط لأنترنت الأشياء- دراسة ميدانية في شركات الاتصالات الخلوية الأردنية. (دراسة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

بصيلي، أماني جبريل. (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦ ع٤٢، ٢٣ - ٤٢.

البلوشي، سميرة. (٢٠٢٠). دور القيادة الإلكترونية في إدارة الأزمات التعليمية من وجهة نظر قادة مدارس التعليم العام في محافظة الجموم. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مصر، ٩(٤)، ١٢٢-١٤٥.

البوصافي، ماجد، القائدي، عبد الله، الكلباني، قصي، الهدابي، هلال، المعمري، المعتز، الجهوري، طارق، أمبوعلي، نسيبة، الحبسي، خالصة، الحراصي، أروى. (٢٠٢٢). مواءمة المناهج التعليمية في التدريب والصحة والرياضة بقسم التربية البدنية وعلوم الرياضة في جامعة السلطان قابوس مع متطلبات سوق العمل في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠. دراسات العلوم التربوية، ٤٩(١)، ٣٤٠-٣٥٠.

الجهني، هدى عطية. (٢٠١٩). القيادة الالكترونية في ضوء تقنيات المعلومات والاتصالات. مكتبة الرشد للنشر: الرياض.

الحارثي، بدرية سعد ظافر. (٢٠٢٢). واقع ممارسة القيادة الإلكترونية لدى قائدات المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمات. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع ١٦ , ج ٤، ١٣٢ - ١٦٧.

الحربي، حمدان بن محمد. (٢٠٢٠). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، (١١٢)، ١٤٧ – ١٧٨.

الذهلي، ربيع بن المر، والخروصي، حسنين بن علي، والشعيلي، صالح بن خليفة (٢٠٢١). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٢(٣٣)، ٧٩-٩٣.
الرشيدي، سارة محمد مرزوق. (٢٠٢٤). واقع تطبيق القيادة التكنولوجية في مدراس التعليم العام بمنطقة الرياض في ضوء المعايير الدولية للتكنولوجيا ISTEمن وجهة نظر مديرات المدارس في منطقة الرياض. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ع ٣٤،.86 – 35
الزهراني، خديجة مقبول جمعان. (٢٠٢٣). القيادة الرقمية ومتطلبات تعزيزها من وجهة نظر المديرات والمعلمات في المدارس الابتدائية بمدينة جدة. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣(٣)، ٤٨٤ - ٤١٢.
زيادة، رانية محمد محمود. (٢٠٢١). دور الإدارة الرقمية في تنمية مهارات القيادة الإبداعية دراسة حالة جامعة الملك خالد. مجلة تطوير الأداء الجامعي، (١٤). (٢)، ٨٩-١١٦.
السبيعي، خالد صالح، والشهري، فاطمة عبد الله. (٢٠١٩). واقع ممارسة القيادة الالكترونية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض ومدى توافر متطلبات تطبيقها. المجلة التربوية. (٣٣). (١٣٠). ٥٩-٩٨.
سيد، عصام محمد عبد القادر، وعبدالقادر، مهام محمد أحمد محمد. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتفعيل متطلبات التعليم الرقمي في ضوء الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم – دراسات وتجارب القاهرة: كلية التربية للبنين بالقاهرة- جامعة الأزهر مج١، ٥٢٢ – ٥٧٦.
الشعراوي، محمد، وسعدون، محمد. (٢٠٢٢). رؤية مقترحة لتحسين ممارسة رؤساء الأقسام العلمية بجامعة الأزهر لأبعاد القيادة الرقمية. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف. ١(١)، ٢٥٠-٣٣٥.
الشهري، عجلان محمد. (٢٠١٤). القيادة الالكترونية – القيادة الإدارية في المنظمات الحكومية الأدوار والتوقعات. مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية. ٢٠٩ – ٢٣٩.
العيسائي، سلطان بن سالم بن عديم، وعطية، أفكار سعيد خميس. (٢٠٢٤). واقع تطبيق الحوكمة لدى إدارات المدارس الحكومية بمحافظة شمال الباطنة في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع٢، ٣٩٥-٤٢٤.
العشماوي، عبد الله بن طاهر، والعصيمي، خالد بن محمد حمدان. (٢٠٢١). القيادة الالكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطائف من وجهة نظر المعلمين. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع٩، ٥٢٤ – ٥٦٦.
فراج، حشمت عبدالحكم، وجلال، أبو بكر أحد صديق. (٢٠١٢). التحليل المنظومي للقيادة الإلكترونية بالمعاهد الأزهرية. مجلة التربية. (١٥). (٣٨).١٤٧-٢٢٢.
القصابية، رحمة بنت خلف بن سعيد، الحبسية، رضية بنت سليمان بن ناصر، اليحمدي، حمد بن هلال بن حمود، واليحمدي، بدر بن هلال بن حمود. (٢٠٢٤). تصور مقترح لتطوير أداء مديري المدارس الحكومية المطبقة لبرامج التربية الخاصة، في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نزوى، نزوى.
كافي، مصطفى يوسف (٢٠١٢). الإدارة الالكترونية. دمشق: دار رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.
النعيمية، منى بنت راشد. (٢٠٢٢). تصور مقترح لأدوار معلمي الدراسات الاجتماعية لتعزيز متطلبات الاقتصاد الرقمي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع١٥، ٤٢٧ – ٤٥٥.
وثيقة الرؤية (٢٠٢٤). مختصر لرؤية عمان ٢٠٤٠، أولوياتها وأهدافها. وحدة متابعة تنفيذ رؤية عمان ٢٠٤٠. فبراير، ٢٠٢٤، ٧-٨.
اليافعي، فاطمة بنت عبدالله، وسليمان، صبحي أحمد محمد موسى. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتطبيق الإشراف التربوي الإلكتروني في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠. العلوم التربوية، ٢٨(١)، ١٢٧-١٥٧.
النعيمية، منى بنت راشد. (٢٠٢٢). تصور مقترح لأدوار معلمي الدراسات الاجتماعية لتعزيز متطلبات الاقتصاد الرقمي في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ع١٥، ٤٢٧ – ٤٥٥.
مجلس التعليم. (٢٠١٨). الاستراتيجية الوطنية للتعليم٢٠٤٠. الأمانة العامة لمجلس التعليم. سلطنة عمان، ط١.
جريدة عمان. (2025). سلطنة عمان تحقق قفزات مشهودة في مؤشرات التنافسية الدولية. ٢٠٢٤/١/١٦. https://www.omandaily.com/
Antonopoulou, H., Halkiopoulos, C., Barlou, O & Beligiannis, G. N. (2021). Associations between Traditional and Digital Leadership in Academic Environment: During the COVID-19 Pandemic. Emerging Science Journal, 5(4), 405-428.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Mcleod, S & Dulsky, S. (2021). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVED-19 Pandemic. Frontiers in Education. 6. 637075. 10.3389/feduc.2021.637075.

Renu, A. (2014). E-leadership a new and modern style of leadership. International journal of management and economics, 3(5), P.P88 – 93.

Van Wart, Roman, Wand, and Liu. (2018). Operationalizing the definition of e- leadership: identifying the elements of e-leadership. International review administrive sciences. 1-18.

MAMCG, Lara Saad EL-Din, (2021). The degree to which public school teachers' digital science skills and their attitudes towards using it considering the Corona pandemic, master dissertation, Middle East University, Faculty of Educational Sciences.

Renu, A. (2014). E-leadership anew and modem style of leadership. International journal of advances in management and economics, 3(5), P.P 88-93.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ترجمة وتقنين مقياس التنظيم الانفعالي على عينة من البالغين في المجتمع السعودي

Translation and Validation of Emotional Regulation Questionnaire with a Sample of Adults in Saudi Society

إعداد

فاطمة محمد الشهري

Fatimah Mohammed Alshehri

عضو هيئة تدريس وطالبة ماجستير بقسم علم النفس، جامعة الملك عبد العزيز

اريج أحمد الرحماني

Areej Ahmed Alrhmani

طالبة ماجستير بقسم علم النفس، جامعة الملك عبد العزيز

إيمان علي المحمدي

Iman Aly Almohammadi

عضو هيئة تدريس بقسم علم النفس، جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.418604

استلام البحث : ١٥ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٥

الشهري، فاطمة محمد و الرحماني، اريج أحمد و المحمدي، إيمان علي (٢٠٢٥). ترجمة وتقنين مقياس التنظيم الانفعالي على عينة من البالغين في المجتمع السعودي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٧)، ٥٢٧ ـ ٥٥٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

ترجمة وتقنين مقياس التنظيم الانفعالي على عينة من البالغين في المجتمع السعودي

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى ترجمة وتقنين مقياس التنظيم الانفعالي من إعداد (Gross & John, 2003) على عينة من المجتمع السعودي (ن= 350)، وإلى الكشف عن مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي ، وكذلك الكشف عن الفروق في مستوى استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي وفقاً لعدة متغيرات: (الجنس - العمر - منطقة الإقامة - الترتيب داخل الأسرة - المؤهل التعليمي). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المقارن. وقد توصلت النتائج إلى تمتع المقياس بقدر عالٍ من الصدق والثبات، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي المتعامد مستوى مرتفع من المطابقة حيث ظهرت قيمة CFI (0.94). بينما جاءت قيمة REMSEA (0.058). كما تراوح تشبع فقرات المقياس على العوامل الكامنة بين (0.40-0.73) بالنسبة لاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي و(0.50-0.80) لاستراتيجية القمع التعبيري. وأظهرت أيضاً نتائج ثبات ألفا كرونباخ تمتع المقياس بثبات جيد (0.70). كما وتوصلت النتائج إلى تمتع عينة الدراسة بمستوى مرتفع في استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في التنظيم الانفعالي وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور في استراتيجية القمع التعبيري بينما لا توجد فروق في استراتيجية إعادة التقييم المعرفي، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تعزى للعمر ومنطقة الإقامة والترتيب داخل الأسرة والمؤهل التعليمي. وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثات بقيام المختصين في مجال الإرشاد النفسي بإقامة دورات وبرامج تدريبية مجانية لتعليم الأفراد كيفية تنظيم انفعالاتهم.

الكلمات المفتاحية: القمع التعبيري، إعادة التقييم المعرفي، الخصائص السيكومترية، الفروق الديموغرافية.

Abstract:

The current study aimed to translate and validate the emotional regulation scale developed by (Gross & John, 2003) with a sample of adults in Saudi society (n = 350), and to examine the level of emotional regulation strategies, as well as to reveal the differences in the level of using emotional regulation strategies according to (gender, age, area of residence, birth order, and educational qualification). The study used the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

descriptive comparative method. The results showed that the scale has high levels of validity and reliability, as the results of the orthogonal confirmatory factor analysis showed the CFI value (0.94), the value of REMSEA (0.058). The items loadings ranged between (0.73-0.40) for the Cognitive reappraisal strategy and (0.80-0.50) for the expressive suppression strategy. Cronbach's alpha reliability (0.70). The results showed that high levels of emotional regulation strategies, there were statistically significant differences in emotional regulation according to the gender in favor of males in the expressive suppression strategy, while there were no differences according to gender in the Cognitive reappraisal strategy. Also, there were no differences in emotional regulation strategies due to age, area of residence, birth order, and educational qualification. Based on the results of the study, the researchers recommended that specialists in the field of psychological counseling establish free courses and training programs to teach individuals how to regulate their emotions.

Keywords: Expressive Repression, Cognitive Reappraisal, Psychometric Properties, Demographic Differences.

مقدمة:

قال ﷺ: " ليس الشديد بالصُّرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب "رواه البخاري ومسلم (ابن الأثير، 1971).

يواجه الفرد العديد من المواقف العصيبة في حياته، والتي تكون مصحوبة بمشاعر مختلفة، قد تؤثر فيه وفي الآخرين، وقد تُثير انفعالاته في موقف ما. كما أن الأفراد يختلفون في كيفية تعاملهم مع المواقف الانفعالية وطريقة تعبيرهم عنها، تبعًا لما يمتلكونه من مهارات واستراتيجيات وتجارب قد مروا بها (خصاونة، 2020).

فالانفعالات تعدُّ من الجوانب الحيوية في الشخصية؛ لما لها من دور مهم في سلوك الفرد. فهي إما أن تصف السلوك بالسواء، أو أن تصفه بالاضطراب، وفقًا لمستوياتها ومقدار مناسبتها للموقف كما أنها تعدّ ضرورة من ضروريات الحياة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اليومية للفرد؛ إذ هي التي تقوده وتوجّه قدراته وتتحكّم في قراراته؛ لذلك فمن الضروري توافر قدر وافٍ من المهارات والاستراتيجيات؛ بغرض مساعدته على تنظيم انفعالاته وردود أفعاله في تلك الأحداث التي تنتج من التفاعل والتواصل مع الآخرين والبيئة المتصلة به (خصاونة، 2020؛ سلوم، 2015).

ولعل حاجة كل فرد إلى التعامل مع انفعالاته ومواجهتها، وتوظيف أفكاره ومعارفه والتحكم فيها؛ استدعت ظهور مصطلح التنظيم الانفعالي، الذي يصف طريقة الأفراد في مواجهة الانفعالات المتمثّلة في اتجاهين، الأول: (تأثر الفرد بانفعالاته الخاصة)، والثاني: (تأثره بانفعالات الآخرين) (يعقوب، 2011).

ويعدّ التنظيم الانفعالي جزءًا مهمًّا في تفسير الاستجابات الانفعالية المعقّدة، ويدلّ على العديد من العمليات والاستراتيجيات التي يبتغي الفرد من خلالها إعادة توجيه وضبط تدفّق الانفعالات التي تمرّ به، ويشمل ذلك زيادة الانفعالات الإيجابية والسلبية سواء بسواء، أو خفضها أو الحفاظ عليها. فلكل فرد مهارات انفعالية ومعرفية وسلوكية تنظّم وتسيطر على التعبيرات الناتجة من تواصل الفرد مع الآخرين (بلحسيني وبوسعيد، 2017؛ Koole, 2009).

وتبرز أهمية التنظيم الانفعالي في تحديد شخصية الفرد، والطريقة التي يتفاعل بها مع المواقف والأحداث والأشخاص، وفي تحديد قيمته الاجتماعية ودفعه نحو الإنجاز والنشاط. كما يؤدي دورًا مهمًّا في تزويد الفرد بالفرح والسرور، ومساعدته على التخلّص من التوتر والقلق (الزحراوي، 2018).

وقد اهتمت العديد من الدراسات بقياس متغيّر التنظيم الانفعالي، كدراسة عفانة (2018)، التي قامت بتقنينه على البيئة الفلسطينية، ودراسة سلوم (2015) التي قننته على البيئة السورية، كما وقنّنت دراسة حسن (2017) مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي على البيئة المصرية. إلا أن الباحثات لاحظن -في حدود اطلاعهن على قواعد البيانات- ندرة في المقاييس التي قد أُعدّت أو قُنّنت على البيئة السعودية.

وتبعًا لأهمية تنظيم الانفعالات، وما ينتج عنه من آثار إيجابية وسلبية في كثير من العمليات النفسية؛ ركّزت الدراسة الحالية على دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي لدى الأفراد البالغين في المجتمع السعودي، والتي قد تُسهم نتائجها في مساعدة المرشدين والأخصائيين النفسيين على التّعرّف على مستوى التنظيم الانفعالي لدى الأفراد.

مشكلة البحث:

يعدُّ التنظيم الانفعالي من أهم مُتغيّرات الشخصية؛ لكونه صفة من صفات الأفراد المتسمين بقدرتهم على تحمّل الإحباط، ومعـــالجة المشاكل الحياتية بشجاعة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتمتّعهم بالكفاءة في تعاملهم مع البيئة الاجتماعية والمادية والانتفاع مـــن قدراتهم وطاقاتهم؛ بما يحقّق التوافق والسعادة لهم وللمجتمع المحيط بهم (محمد وآخرون، 2020).

وعلى الرغم من الأهمية البالغة للتنظيم الانفعالي في تحقيق الرضا الاجتماعي؛ إلا أن الأشخاص لا يستخدمون الاستراتيجيات ذات الفعالية الأكبر بشكل منظم لتعديل استجاباتهم إزاء المواقف المختلفة. إذ أصبح التنظيم الانفعالي تحديًّا في ظل الظروف الراهنة من تفشي المشكلات النفسية وانتشارها، كالاكتئاب والقلق والانحراف بكل أنواعه. فالمستوى المنخفض من الاستقرار الانفعالي يؤثر سلباً على التفاعل والاتصال الاجتماعي السليم مع الآخرين؛ وبالتالي تتأثر صحة الفرد النفسية وتتبدّد طاقته ويهدرها بما يعود عليه وعلى مجتمعه بالضرر. (بلحسيني وبوسعيد،2017؛خوالدة، 2004؛ محمد وآخرون، 2020).

ولما كانت الاضطرابات النفسية والأمراض العصبية واحدة من المشكلات المسبّبة للأعباء على الأشخاص والأسر والمجتمعات في مختلف النواحي الصحية والاجتماعية والاقتصادية؛ وجبت الإشارة إلى جهود المملكة العربية السعودية في اهتمامها بتحقيق الصحة النفسية لأفراد المجتمع. حيث كفلت حقّ الرعاية الصحية النفسية، الذي يهدف إلى تنظيم وتعزيز الرعاية الصحية النفسية اللازمة بوصفها جزءًا تكامليًّا مع الصحة العمومية، ووضعت خططًا للوقاية الفعّالة من مخاطر الاضطرابات النفسية، كما أسهمت في تعزيز الوصول إلى حياة أفضل (وزارة الصحة، 2021).

ونظرًا لشحّ الدراسات التي اهتمت بدراسة الخصائص السيكومترية للتنظيم الانفعالي، وسعيًا للمساهمة في تحقيق أهداف المملكة العربية السعودية في مجال الرعاية النفسية؛ سلّطت الدراسة الحالية الضوء على متغيّر التنظيم الانفعالي، من خلال تقنين مقياس يُسهم في التّعرُّف عليه، وفحص مستواه عند فئة البالغين.

وفي ضوء ما سبق؛ تتلخّص مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١- ما مؤشرات الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي لدى عينة من المجتمع السعودي؟

٢- ما مستوى التنظيم الانفعالي باستراتيجيتيه (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزى لـمُتغيّر النوع (ذكر-أنثى)؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر العمر (18 – 29، 30 فأكثر)؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر منطقة الإقامة (داخل منطقة مكة المكرمة-خارج منطقة مكة المكرمة)؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر الترتيب داخل الأسرة (الأكبر-الأوسط-الأصغر)؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر المؤهل التعليمي (شهادة الثانوية العامة- شهادة جامعية "بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه")؟

أهداف البحث:

١- التحقّق من الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي باستراتيجيتيه (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي.

٢- التّعرُّف على مستوى التنظيم الانفعالي باستراتيجيتيه (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي.

٣- الكشف عن الفروق في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر النوع (ذكر-أنثى).

٤- الكشف عن الفروق في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر العمر (*18 – 29، 30* فأكثر).

٥- الكشف عن الفروق في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر منطقة الإقامة (داخل منطقة مكة المكرمة-خارج منطقة مكة المكرمة).

٦- الكشف عن الفروق في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر الترتيب داخل الأسرة (الأكبر-الأوسط-الأصغر).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧- الكشف عن الفروق في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيِّر المؤهل التعليمي (شهادة الثانوية العامة- شهادة جامعية "بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه").

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

١- تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية الموضوع الذي تناولته، حيث تناولت متغيّر التنظيم الانفعالي، الذي يعدُّ جزء هام في تفسير الاستجابات الانفعالية، ويلعب دور كبير في مساعدة الشخص على التخلص من المشاعر السلبية كالتوتر والقلق.

الأهمية التطبيقية

١- إثراء المكتبات العربية بمقياس حديث يتناول متغيّر التنظيم الانفعالي، عُرّب وقُنّن على البيئة السعودية؛ لتطوير مجال البحث العلمي بشكل عام.

٢- تقديم توصيات واقتراحات للجهات ذات العلاقة، عن طريق تقديم خدمات مساندة توعوية وتثقيفية لأفراد المجتمع بأهمية التنظيم الانفعالي.

٣- استخدام أداة الدراسة التي عُرّبت وقُنّنت في دراسات بحثية قادمة، وتعديلها بما يتناسب مع طبيعة البيئة التي ستُجرى فيها الدراسة.

محدّدات الدراسة:

تتحدّد الدراسة بالحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على ترجمة مقياس التنظيم الانفعالي وتقنينه، والتّعرُّف على مستوى التنظيم الانفعالي لدى عينة من المجتمع السعودي، والفروق في مستوى التنظيم الانفعالي حسب متغيرات: الجنس، والعمر، ومنطقة الإقامة، والترتيب داخل الأسرة، والمؤهل التعليمي.

٢- الحدود البشرية : طُبّقت الدراسة على عينة من المجتمع السعودي الذين تبلغ أعمارهم ثمانية عشر عامًا وأكثر.

٣- الحدود المكانية : طُبّقت الدراسة في المملكة العربية السعودية.

٤- الحدود الزمانية : طُبّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٣/2022م

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات البحث:

التنظيم الانفعالي Emotion Regulation:

التعريف الاصطلاحي: يعرف أنه "نوع من التنظيم الذاتي الذي يشتمل على عمليات السيطرة، والتقييم، وردود الأفعال التكيفية الانفعالية التي تسهم في تحقيق الأهداف الشخصية" (Danisman., et al, 2016, 538).

التعريف الإجرائي: تبنت الباحثات تعريف (Groos & John, 2003) بأنه " قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتعامل معها، وإظهار سلوكيات مناسبة وتوجيهها بهدف العمل على تحقيق هدف معين". ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المشارك من خلال إجابته على فقرات مقياس التنظيم الانفعالي في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تناولت الباحثات فيما يأتي الدراسات السابقة ذات العلاقة بمُتغيّر التنظيم الانفعالي، حيث رُتّبت زمنيًّا من الأقدم إلى الأحدث.

دراسة (Anrdés et al., 2013). هدفت إلى الكشف عن تأثير العمر في استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وتمثّلت عينتها في (148) مشاركًا، تتراوح أعمارهم بين (18-80)، قُسموا إلى ثلاث فئات عمرية، وهي: فئة البالغين الصغار بلغ عددهم (86)، وفئة البالغين بمنتصف العمر بلغوا (33)، وأخيرًا فئة البالغين كبار السن، حيث كان عددهم (29) فردًا. كما استخدمت الدراسة استبانة التنظيم الانفعالي لجمع البيانات، وتوصّلت إلى وجود فروق في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي تُعزَى للفئة العمرية، حيث كان استخدام استراتيجية إعادة التقييم المعرفي أعلى في فئة منتصف العمر، أما في استراتيجية القمع التعبيري؛ فكانت لصالح فئة كبار السن.

دراسة (غانم ونوري، 2013). هدفت إلى الكشف عن استراتيجيات التنظيم الانفعالي وصعوباته لدى طلبة الجامعة المستنصرية، وتمثّلت عينتها في (275) طالبًا وطالبة. كما أُستخدم مقياس التنظيم المعرفي للانفعال، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، من ترجمة الباحثتين. وكان من أبرز نتائجها: عدم وجود صعوبات في التنظيم المعرفي للانفعال لدى طلبة الجامعة، عدا صعوبة المشاركة في أسلوب موجّه، وتوصّلت نتائجها أيضًا إلى استخدام الطلبة للاستراتيجيات المعرفية؛ بهدف تنظيم انفعالاتهم.

دراسة (حسن، 2017). هدفت إلى الكشف عن البنية العاملية لمقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، والتحقّق من خصائصه السيكومترية، بعد ترجمته إلى اللغة العربية. وقد طُبّق مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي على عينة تكوّنت من (364) طالبًا وطالبة، من طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق بمصر. وتوصّلت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائجها إلى تمتّع المقياس بدرجة مرتفعة من الثبات، وبدرجة جيدة من صدق البناء والصدق التلازمي، كما أشارت نتيجة التحليل العاملي التوكيدي إلى تشبّع عبارات المقياس بـ(٦) العوامل الأصلية للمقياس.

دراسة (عبد القادر، 2018). هدفت إلى التّعرُّف على العلاقة بين استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي ومستويات الضغط النفسي والقلق والاكتئاب، والكشف عن الفروق في ممارسة استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، تبعًا لـمُتغيّرات: الجنس، والعمر، والمؤهل التعليمي لدى عينة من الراشدين والشباب، ممن بلغت أعمارهم الثامنة عشرة وأكثر، وبلغ عددهم (205) أفراد من أفراد منطقة المركز بفلسطين. كما أُستخدم مقياس الاكتئاب-القلق-الضغط، ومقياس التنظيم المعرفي الانفعالي الذي تُرجم من قِبل الباحث؛ لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها: وجود علاقة إيجابية بين استراتيجيات التفكير الكارثي ولوم الذات والاجترار، وبين مستويات الضغط النفسي والاكتئاب والقلق، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي؛ ترجع إلى مُتغيّرات: الجنس، والعمر، والمؤهل التعليمي.

دراسة (عبادي وآخرون، 2019). هدفت الدراسة إلى ترجمة مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، والتأكد من خصائصه السيكومترية على طلبة الجامعة في البيئة العربية، والكشف عن الفروق في الجنس لدى طلبة جمهورية مصر والمملكة العربية السعودية. وتكوّنت عينة الدراسة من (646) طالبًا وطالبة طُبّق عليهم مقياس صعوبات تنظيم الانفعال. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى تمتّع المقياس بمستوى مرتفع من الثبات والصدق، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين الذكور والإناث في أبعاد: عدم القبول، والأهداف، والاستراتيجيات، والوضوح؛ لصالح الإناث، وفي بُعد الاندفاع؛ لصالح الذكور.

دراسة (عبد الهادي، 2019). هدفت إلى التّعرُّف على مستوى تنظيم الانفعال بين الأفراد لدى عينة من طلبة جامعة الفلاح بدولة الإمارات العربية المتحدة، والبالغ عددهم (230) طالبًا وطالبة، وسعت إلى الكشف عن الفروق في مستوى التنظيم الانفعالي تبعًا لـمُتغيّرات: الجنس، والسنة الدراسية، والتخصص. كما استخدمت الدراسة مقياس التنظيم الانفعالي؛ لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز النتائج التي توصّلت إليها: أن درجة التنظيم الانفعالي متوسطة عند طلبة جامعة الفلاح، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في درجات الأبعاد (الأخذ في الحسبان وجهة نظر الطرف الآخر- التهدئة- النمذجة الاجتماعية)؛ ترجع إلى كل من مُتغيّرات: الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة (مرعي، 2019). هدفت إلى الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي والقلق لدى عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة من طلبة جامعتي الاستقلال والقدس، والتعرف على الفروق في مستوى التنظيم الانفعالي والقلق تبعاً لمتغير الجنس وترتيب الفرد داخل الأسرة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي واستخدمت مقياس التنظيم الانفعالي ومقياس القلق لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الانفعالي والقلق؛ تعزى لمتغير الجنس وترتيب الفرد داخل الأسرة، كما توصلت إلى أن مستوى كلاً من التنظيم الانفعالي والقلق جاء متوسطاً لدى طلبة الجامعة.

دراسة (الندابي، 2019). هدفت إلى التّعرُّف على استراتيجيات التنظيم الانفعالي، وعلاقتها بقلق الاختبار لدى عينة من طلبة جامعتي السلطان قابوس بسلطنة عمان، وجامعة محمد الأول في المملكة المغربية، والكشف عن الفروق بينهما تبعًا للبيئة الجغرافية. وقد تمثّلت العينة من (419) طالبًا وطالبة، بواقع (223) طالبًا وطالبة من جامعة السلطان قابوس، و(196) طالبًا وطالبة من جامعة محمد الأول. وقد استخدم الباحث مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي، ومقياس قلق الاختبار. وكان من أبرز نتائجها: وجود علاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي وقلق الاختبار، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي بين البيئة العُمانية والبيئة المغربية؛ لصالح البيئة العُمانية.

دراسة (حمد الله، 2020). هدفت إلى الكشف عن مستوى التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان، ومعرفة العلاقة بين درجة ممارستهم للتنظيم الانفعالي، ودرجة ممارستهم للسلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين. وتمثّلت عينتها في (204) معلمين ومعلمات، وأُستخدم مقياس التنظيم الانفعالي، ومقياس السلوك الإداري غير المرغوب لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها: ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي في المدارس الخاصة بعمان، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائيًّا بين التنظيم الانفعالي والسلوك الإداري غير المرغوب فيه.

دراسة (Foroughi et al., 2021). هدفت إلى التحقّق من الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي - بعد ترجمته إلى اللغة الفارسية- لدى (348) طالبًا وطالبة من جامعتي طهران وشهيد بهشتي للعلوم الطبية. وتوصّلت نتائج الدراسة إلى أن الذكور يستخدمون استراتيجية القمع التعبيري أكثر من الإناث، كما أشارت نتائج التحليل العاملي إلى تشبّع (6) عبارات من العبارات العشر للمقياس، بعامل إعادة التقييم المعرفي، وتشبّع (3)عبارات بعامل القمع التعبيري، مع استبعاد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العبارة رقم (9) لتشبّعها العالي لكل من عامل إعادة التقييم المعرفي، وعامل القمع التعبيري. كما توصّلت النتائج إلى تمتّع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة فيما يتعلّق بالصدق والثبات.

تعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الأهداف:

تنوّعت أهداف أغلب الدراسات السابقة التي تناولت متغيّر التنظيم الانفعالي بين الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي، كدراستي (حسن، 2017) و(عبادي وآخرون، 2019)، وبين التّعرُّف على مستوى التنظيم الانفعالي، كدراستي (حمد الله، 2020)، و(عبد الهادي، 2019). بينما هدفت الدراسة الراهنة إلى ترجمة مقياس التنظيم الانفعالي وتقنينه على البيئة السعودية، والكشف عن الفروق في ممارسة استراتيجياته حسب متغيّرات: النوع، والعمر، ومنطقة الإقامة، والترتيب داخل الأسرة، والمؤهل التعليمي.

من حيث العينة:

اتفقت معظم الدراسات السابقة من حيث العينة المُستخدمة - وهم طلبة الجامعة- فيما اختلفت دراسة (حمد الله، 2020) في اختيارها للمعلمين، واختلفت دراسة (عبد القادر، 2018) في اختيارها الراشدين والشباب عينة للدراسة، بينما ركّزت الدراسة الحالية على البالغين من المجتمع السعودي.

من حيث الأدوات:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث اعتمادها على الاستبانة أداة أساسية لجمع البيانات.

من حيث المنهج:

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اعتمادها على المنهج الوصفي باختلاف أنواعه.

إجراءات البحث

- **منهج البحث:**

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي المقارن (مليح والعسولي، 2020)؛ لمناسبته مع طبيعة هذه الدراسة.

- **مجتمع البحث وعينته:**

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الأفراد البالغين في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (24,050,431) نسمة (الهيئة العامة للإحصاء، 2020). وقد جُمعت عينة عشوائية من الأفراد الذين تبلغ أعمارهم (18) عامًا وأكثر (ن=

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

350)، تتراوح أعمارهم من (18) إلى (60) عامًا (سَ = 23.95؛ ع = 6.10) من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، من خلال إنشاء استبانة إلكترونية وإرسالها إلى المشاركين عبر مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة. كما أُخذت موافقة إلكترونية للمشاركين قبل البدء في الإجابة عن الاستبانة. وقد قُسّمت العينة الكلية إلى عينات فرعية حسب بعض المُتغيّرات الديموغرافية: الجنس (ذكور، إناث)، العمر (18-29، ٣٠ فما فوق)، منطقة الإقامة (داخل منطقة مكة المكرمة- خارج منطقة مكة المكرمة)، الترتيب داخل الأسرة (الأكبر، الأوسط، الأصغر) والمؤهل التعليمي (شهادة الثانوية العامة، شهادة جامعية" بكالوريوس – ماجستير - دكتوراه").

جدول (١) الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة (ن= ٣٥٠)

المتغير	النوع	ن	%
الجنس	أنثى	244	69.70
	ذكر	106	30.30
العمر	عمر 18-29	304	86.90
	فما فوق30	46	13.10
الترتيب داخل الأسرة	الأكبر	79	22.60
	الأوسط	208	59.40
	الأصغر	63	18.00
المؤهل التعليمي	شهادة الثانوية العامة	131	37.40
	شهادة جامعية (بكالوريوس- ماجستير- دكتوراه)	219	62.60
منطقة الإقامة	داخل منطقة مكة المكرمة	261	74.60
	خارج منطقة مكة المكرمة	89	25.40

- أدوات البحث:

تشمل استبانة البيانات الديموغرافية، ومقياس التنظيم الانفعالي.

أولًا- استبانة البيانات الديموغرافية

تضمّ أسئلة عن: الجنس، والعمر، ومنطقة الإقامة، وترتيب الفرد داخل الأسرة، والمؤهل التعليمي.

ثانياً- مقياس التنظيم الانفعالي

-وصف المقياس

أعدّه (Gross & John, 2003) وهو استبانة تقييم ذاتي من (10) عبارات، موضوعة على سلم ليكرت السباعي، ويتكوّن من مقياسين صُمّما لقياس ميل المستجيبين إلى تنظيم انفعالاتهم باستخدام استراتيجيتين:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- إعادة التقييم المعرفي: وهي استراتيجية تحدث مبكرًا قبل أن تتولّد الاستجابة الانفعالية بالكامل، وتتضمّن إعادة هيكلة الموقف الانفعالي معرفيًّا، وتشمل: تفسير الموقف بطريقة تقلّل من تأثيره الانفعالي السلبي (العبارات: 1، 3، 5، 7، 8، 10).
٢- القمع التعبيري: وهي استراتيجية تركّز على الاستجابة، وتحدث متأخرًا في عملية التوليد الانفعالي، وتشمل التحكّم في الانفعالات بعدم التعبير عنها (العبارات: 2، 4، 6، 9).

-إجراءات تصحيح المقياس:

اشتمل المقياس على فقرات موجبة فقط، وتتراوح درجات الاستجابة على مقياس إعادة التقييم المعرفي ما بين (6-42)، وعلى مقياس القمع التعبيري ما بين (4-28)، حيث تُشتق درجتان منفصلتان لهاتين الاستراتيجيتين التنظيميتين، وتتم الإجابة في سبعة مستويات: (لا أوافق بشدة= 1)- (لا أوافق= 2)- (لا أوافق إلى حد ما= 3)- (محايد= 4)- (أوافق إلى حد ما= 5) -(أوافق= 6)- (أوافق بشدة= 7). وتشير الدرجة المرتفعة إلى استخدام أعلى لتلك الاستراتيجية التنظيمية.

-الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:

بلغ معامل ألفا كرونباخ (0.79)، بالنسبة للفقرات الخاصة بإعادة التقييم المعرفي، و(0.73) بالنسبة للفقرات الخاصة بالقمع التعبيري. كما تم التحقق من الثبات من خلال إعادة الاختبار، وبلغ (0.69) لكلا المقياسين.

-إجراءات الترجمة والتقنين:

اتبعت الباحثات منهجية (Beaton, et al. 2000) في إجراءات الترجمة والتقنين.

١- الترجمة الأولية: تُرجم مقياس التنظيم الانفعالي من الإنجليزية إلى العربية من قِبل ثلاثة من المترجمين الناطقين بالعربية، والـمُتقنين للغة الإنجليزية. كان أحد هؤلاء المترجمين على دراية بالموضوع والبنيات التي تُقيّم، بينما لم يكن المترجمان الآخران على دراية بالمفاهيم التي تم تناولها؛ لضمان ملاءمة ثقافية أكبر، كما تجنّب المترجمون الترجمة الحرفية للعناصر.
٢- المواءمة بين النسختين: اجتمعت الباحثات لمطابقة نتائج الترجمات وحلّ التناقضات؛ وقد أدّى هذا الإجراء إلى إصدار النسخة العربية الأولى بتوافق الآراء.
٣- الترجمة العكسية: قام مترجم يتحدّث اللغة الإنجليزية - دون معرفة مُسبقة بالنسخة الأصلية أو المفاهيم التي فُحصت- بترجمة النسخة العربية بشكل مستقل إلى اللغة الإنجليزية، وكان الهدف تقييم مدى تجسيد النسخة المترجمة لمحتوى البند في النسخة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأصلية؛ حيث إن الترجمة العكسية لا تعني أنه يجب مطابقة النسخة الأصلية بشكل حرفي؛ بل يجب أن تحافظ على التكافؤ المفاهيمي (Borsa et al., 2012).

٤- لجنة الخبراء: أُستعرضت جميع نسخ الجداول الأصلية والترجمات ومكوّناتها من قِبل الباحثات، وتُوصّل إلى توافق في الآراء بشأن الصياغة النهائية التي ستُستخدم في النسخة العربية من مقياس التنظيم الانفعالي. وكان الهدف تحقيق أقصى قدر من التكافؤ: الدلالي، والاصطلاحي، والتجريبي، والمفاهيمي بين النسختين الإنجليزية والعربية.

اختبار النسخة التجريبية: أُختبرت النسخة التجريبية على عينة أولية من البالغين في المملكة العربية السعودية (ن=5)، وجُمعت آراء العينة حول فهمهم لكل بند، والصياغة، وبدائل الاستجابة، وما إذا كانت لديهم أي اقتراحات بالتنقيح. وبناءً على ذلك؛ أُعتمدت النسخة التجريبية دون أي تعديلات. وأنتجت هذه الخطوة النسخة العربية النهائية من المقياس المُستخدم في هذه الدراسة.

جدول (٢) عبارات مقياس التنظيم الانفعالي بالنسختين العربية والأجنبية

مقياس التنظيم الانفعالي (النسخة العربية النهائية)	مقياس التنظيم الانفعالي (النسخة الأجنبية)
١- أقوم بتغيير ما أفكر به عندما أريد أن أشعر بالمشاعر الايجابية كالسعادة والمرح.	1- When I want to feel more positive emotion (such as joy or amusement), I change what I'm thinking about.
٢- أحتفظ بمشاعري لنفسي.	2- I keep my emotions to myself.
٣- أقوم بتغيير ما أفكر به عندما أريد أن اخفض المشاعر السلبية كالحزن والغضب.	3- When I want to feel less negative emotion (such as sadness or anger), I change what I'm thinking about.
٤- عندما أشعر بمشاعر إيجابية، أحرص على عدم التعبير عنها.	4- When I am feeling positive emotions, I am careful not to express them.
٥- عندما أواجه موقفاً ضاغطاً، أجعل نفسي تفكر به بطريقة تساعدني على البقاء هادئاً.	5- When I'm faced with a stressful situation, I make myself think about it in a way that helps me stay calm.
٦- أتحكم في مشاعري بعدم التعبير عنها.	6- I control my emotions by not expressing them.
٧- أقوم بتغيير طريقة تفكيري تجاه موقف	7- When I want to feel more positive

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

emotion, I change the way I'm thinking about the situation.	ما عندما أريد أن أشعر بقدر أكبر من المشاعر الايجابي.
8- I control my emotions by changing the way I think about the situation I'm in.	٨- أتحكم في مشاعري من خلال تغيير طريقة تفكيري عن الموقف الذي أمر به.
9- When I am feeling negative emotions, I make sure not to express them.	٩- عندما أشعر بمشاعر سلبية، أحرص على عدم التعبير عنها.
10-When I want to feel less negative emotion, I change the way I'm thinking about the situation.	١٠- أقوم بتغيير طريقة تفكيري عندما أريد التخفيف من مشاعري السلبية تجاه موقف ما.
بعد إعادة التقييم المعرفي "Cognitive reappraisal" (العبارات: 1 ,3 ,5 ,7 ,8 ,10)	
بعد القمع التعبيري "Expressive suppression" (العبارات: 2 ,4 ,6 ,9)	

جمع البيانات وتحليلها:

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي جُمعت؛ أُستخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for the Social Sciences SPSS)، وبرنامج (AMOS V 26.0) الإحصائي. كما استخدمت الباحثات الأساليب الإحصائية الآتية:

١- الإحصاء الوصفي: المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية.

٢- التحليل العاملي التوكيدي المتعامد.

٣- معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس درجة الارتباط بين المتغيّرات ودراسة العلاقة بينها.

٤- اختبار (ت)؛ للتحقّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات عينة الدراسة التي تنقسم إلى فئتين.

٥- تحليل التباين: للتحقّق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مفردات عينة الدراسة التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

٦- حساب حجم الأثر: للتحقّق من الدلالة العملية للفروق الإحصائية بين المتوسطات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

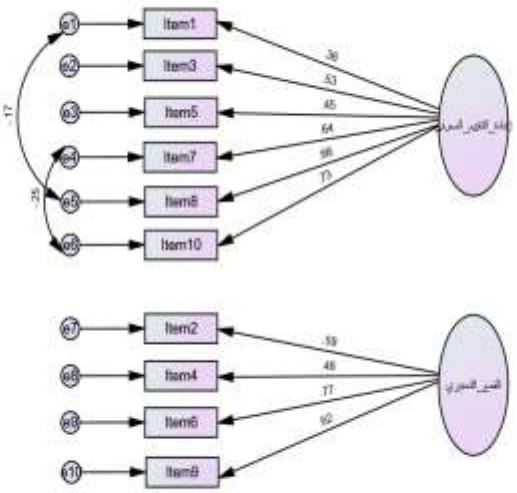
عرض نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مؤشرات الخصائص السيكومترية لمقياس التنظيم الانفعالي لدى عينة من المجتمع السعودي؟ للإجابة عن هذا السؤال أُجريت الخطوات الآتية:

١- حساب صدق الأداة:

أ- الصدق العاملي

للتحقّق من الصدق البنائي للمقياس أجرت الباحثات التحليل العاملي التوكيدي المتعامد، باستخدام برنامج (AMOS V 26.0)، وأظهرت النتائج أن قيم تشبّع الفقرات؛ تتراوح بين (0.40-0.73) بالنسبة لبُعد إعادة التقييم المعرفي، و(-0.80 0.50) للقمع التعبيري، وهي قيم صالحة ومقبولة، كما هو موضح في (الشكل١)، و(جدول٣). مع الأخذ في الحسبان مؤشرات المطابقة للنموذج كما هو موضح في (جدول٤).



شكل (١) التحليل العاملي التوكيدي لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) قيم تشبعات الفقرات على العامل الذي تنتمي إليه (إعادة التقييم المعرفي-القمع التعبيري)

أبعاد التنظيم الانفعالي	الفقرات	التشبع
إعادة التقييم المعرفي	١	0.40
	3	0.53
	5	0. 50
	7	0.64
	8	0.70
	10	0.73
القمع التعبيري	2	0.60
	4	0.50
	6	0.80
	9	0.62

جدول (٤) مؤشرات المطابقة لنموذج استراتيجيات التنظيم الانفعالي.

المؤشر	المدى المثالي (لعون وعايش، 2016)	القيمة
مربع كاي (Chi-sqare)/ p value	أن تكون القيمة غير دالة	p<0.01/ 72.11
درجة الحرية (DF)	-	33
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	1-0.90	0.94
مؤشر توكر لويس (TLI)	1-0.90	0.92
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	1-0.90	0.96
مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي (RMSEA)	0.08-0	]0.40-0.80[0.058, CI

ويُلاحظ من الجدول (4)، أن قيمة مربع كاي كانت دالة إحصائيًّا، وقد يعود ذلك إلى تأثر دلالته بحسب حجم العينة، فالعينات ذات الحجم الكبير(ن> 200)؛ قد تؤدي إلى رفض النموذج حتى إذا كان جيدًا أو قريبًا من الحقيقي؛ بعكس العينات صغيرة الحجم (تيغزة، 2012). وبالتالي فإن أغلب مؤشرات المطابقة تدلّ على مواءمة عالية للنموذج، وتعكس جودة مرتفعة للتطابق.

ب. صدق الاتساق الداخلي

تم التحقق من الاتساق الداخلي، عن طريق حساب مُعامِلات ارتباط بيرسون بين كل عبارة، والبُعد الذي تنتمي إليه (جدول5)، وكذلك حساب مُعاملات الارتباط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين الدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي ودرجات الأبعاد المختلفة (جدول6). كما حُسبت معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة، ودرجة التنظيم الانفعالي الكلية (الجدول7). وجاءت جميع معاملات الارتباط جيدة، ودالة عند مستوى (0.01)؛ مما يدلّ على تمتّع عبارات الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي له.

البعد ١ إعادة التقييم المعرفي (٦ بنود)		البعد ٢ القمع التعبيري (٤ بنود)	
العبارة	ر	العبارة	ر
1	0.52	2	0.71
3	0.70	4	0.70
5	0.61	6	0.80
7	0.70	9	0.80
8	0.70	-	-
10	0.71	-	-
جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة ٠.٠١			

جدول (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للتنظيم الانفعالي

	إعادة التقييم المعرفي	القمع التعبيري
التنظيم الانفعالي	80٠.	٠.٧٢
جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة ٠.٠١		

جدول (٧) معاملات ارتباط بيرسون بين كل بند ودرجة التنظيم الانفعالي الكلية

البند	ر	البند	ر
١	0.40	6	0.60
٢	0.51	7	0.53
٣	0.50	8	0.54
٤	0.43	9	0.60
٥	0.60	10	0.60
جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة ٠.٠١			

٢- حساب ثبات الأداة:

تم حساب مُعامِل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وأظهرت النتائج أن قيم معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد وللمقياس ككل جيدة؛ مما يدلّ على تمتّع المقياس بمُعامِلات ثبات جيدة كما في الجدول (٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) معاملات الثبات لكل الأبعاد الفرعية والبعد العام (ن=350)

البعد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
بعد إعادة التقييم المعرفي	6	0.71
بعد القمع التعبيري	4	0.71
المقياس كامل	10	0.70

ومن خلال ما سبق نستنتج أن مقياس استراتيجيات التنظيم الانفعالي يتمتّع بقدر كبير من الصدق والثبات، وأنه صالح للتطبيق على الأفراد البالغين في البيئة السعودية.

السؤال الثاني: ما مستوى التنظيم الانفعالي باستراتيجيتيه (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي؟ للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة، كما حُسب المتوسط الفرضي من خلال جمع بدائل الإجابة (1,2,3,4,5,6,7)، وقسمتها على عددها (7)، وكان ناتج متوسط أوزان البدائل (4)، ضُربت في عدد فقرات المقياس (10)؛ فأصبح المتوسط الفرضي للمقياس ككل (40)، ولاستراتيجية إعادة التقييم المعرفي (24)، ولاستراتيجية القمع التعبيري (16). وأُستخدم اختبار (ت) للعينة الواحدة؛ لقياس الفرق بين المتوسطين التجريبي والفرضي لعينة الدراسة على مقياس التنظيم الانفعالي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطين الفرضي والتجريبي لدى عينة الدراسة من البالغين في المملكة العربية السعودية على مقياس التنظيم الانفعالي لصالح المتوسط التجريبي؛ مما يدلّ على تمتّع العينة بمستوى مرتفع في استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري كما هو موضح في جدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) للعينة الواحدة للفروق بين المتوسط التجريبي والفرضي على مقياس التنظيم الانفعالي (ن=350)

الأبعاد	عدد العبارات	المتوسط التجريبي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	المستوى
إعادة التقييم المعرفي	6	30.21	5.24	24	19.20	<0.001	مرتفع
القمع التعبيري	4	16.80	6.10	16	2.80	0.01	مرتفع
المقياس ككل	10	47	8.60	40	15.22	<0.001	مرتفع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (حمد الله، 2020) في ارتفاع مستوى التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة بعمان. وتختلف مع دراسة (عبد الهادي، 2019)، التي توصّلت إلى أن درجة التنظيم الانفعالي؛ جاءت متوسطة عند طلبة الجامعة. وترى الباحثات إلى أن النتيجة قد تعزى إلى طبيعة المجتمع السعودي والقيم الثقافية الخاصة به، والتي تشجع على ضبط الانفعالات والتحكم بها. حيث يُعتبر السيطرة على المشاعر والتصرف بحكمة مهارة ضرورية لدى المجتمع السعودي. بالإضافة إلى ذلك، تلعب التعاليم الدينية دورًا كبيرًا في تشكيل رؤية المجتمع لتنظيم الانفعالات، حيث تشجع القيم الإسلامية على الصبر والتسامح وكبح الغضب، مما ينعكس على سلوكيات الأفراد في المجتمع.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر النوع (ذكر-أنثى)؟ للإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار (ت) للعينات الـمُستقلة؛ لتحديد ما إذا كانت هناك اختلافات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين الذكور والإناث. وقد أظهرت نتائج التحليلات الأولية عدم وجود قيم متطرّفة في البيانات، كما قُيّمت من خلال فحص الرسم البياني (Boxplot). كما أظهرت النتائج اعتدالية توزيع كلا المجموعتين (ذكر- أنثى)، لاستراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري حسب نتائج التفرطح والالتواء. وكان هناك تجانس في التباين بين المجموعات وفقًا لاختبار ليفين للتجانس ($p > 0.05$). وأظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في استراتيجية إعادة التقييم المعرفي تعزى لمتغير النوع، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في استراتيجية القمع التعبيري؛ حيث كان الذكور أكثر استخدامًا لاستراتيجية القمع التعبيري من الإناث كما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في أبعاد التنظيم الانفعالي (ن=350)

البعد	المجموعات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر Cohen's d
إعادة التقييم المعرفي	الذكور	106	30.40	6.70	-0.32	0.80	ـــــ
	الإناث	244	30.14	5.80			
القمع التعبيري	الذكور	106	17.80	5.50	-2.43	0.02	-0.04
	الإناث	244	16.33	5.10			
وجود دلالة إحصائية عند مستوى 0.05							

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (Foroughi et al., 2021) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي في بُعد القمع التعبيري؛ لصالح الذكور ومع ما توصلت إليه دراسة (عبادي وآخرون، 2019) في وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في بعد الاندفاع لصالح الذكور. بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (عبد القادر، 2018) ودراسة (عبد الهادي، 2019) ودراسة (مرعي، 2019) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التنظيم الانفعالي تعزى لمتغير الجنس.

وترى الباحثات أن ميل الرجال إلى استخدام استراتيجية القمع التعبيري بشكل أكبر من النساء يُمكن أن يكون نتيجة للتوقعات الاجتماعية. فهناك توقعات معينة بشأن كيفية التعبير عن المشاعر بين الجنسين. فالمتوقع من الرجال أن يكونوا أقوياء ومسيطرين على عواطفهم وانفعالاتهم، ويعتبر التعبير عنها غير مقبول اجتماعياً وينظر إليه على أنه دليلاً على الضعف ونقص الرجولة. بينما قد يُشجع النساء بشكل أكبر على التعبير عن مشاعرهن بشكل علني.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر العمر (من 18-29- من 30 فما فوق)؟ للإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار (ت) للعينات المستقلة؛ لتحديد إذا كان هناك اختلاف في استراتيجيات التنظيم الانفعالي باختلاف الفئة العمرية. وقد أظهرت نتائج التحليلات الأولية عدم وجود قيم متطرّفة في البيانات كما قُيّمت من خلال فحص الرسم البياني (Boxplot).كما أظهرت النتائج اعتدالية توزيع كلا المجموعتين (من 18-29 ، من 30فما فوق) لاستراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري حسب نتائج التفرطح والالتواء. وكان هناك تجانس في التباين بين المجموعات وفقًا لاختبار ليفين للتجانس ($p > 0.05$). وأظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات في استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري؛ تُعزَى لـمُتغيّر النوع. كما يتضح في جدول (١١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١١) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في بعدي التنظيم الانفعالي تبعًا للفئة العمرية (ن=350)

البعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إعادة التقييم المعرفي	من 18-29	304	29.97	6.03	-1.90	06.0
	من 30 فما فوق	46	31.80	6.01		
القمع التعبيري	من 18-29	304	16.82	5.21	0.44	0.70
	من 30 فما فوق	46	16.50	5.50		

وتتفق نتيجة الدراسة الراهنة مع دراسة (عبد القادر، 2018)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، ترجع إلى متغيّر العمر. بينما تختلف النتيجة مع دراسة (Anrdés et al., 2013)، التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي تعود إلى مُتغيّر العمر، وقد يعود سبب تباين نتائج الدراسات السابقة إلى البُعد الجغرافي، حيث طُبّقت دراسة (Anrdés et al., 2013) على البيئة الأرجنتينية، التي تختلف فكريًّا وثقافيًّا عن بيئة الدراسة الحالية وهي البيئة السعودية. وترى الباحثات أن هذه النتيجة قد تعود إلى أن البالغون من مختلف الأعمار يمكن أن يكتسبوا مهارات تنظيم انفعالي مماثلة بمرور الوقت من خلال تجارب الحياة المتقاربة والثقافة المتشاركة وبعمليات التعلم والنمو النفسي وبناء على ذلك، قد يظهرون مستويات متشابهة من التنظيم الانفعالي بغض النظر عن العمر.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر منطقة الإقامة (داخل منطقة مكة المكرمة-خارج منطقة مكة المكرمة)؟ للإجابة عن هذا السؤال، أُجري اختبار (ت) للعينات المُستقلة؛ لتحديد ما إذا كانت هناك اختلافات في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين القاطنين داخل منطقة مكة المكرمة وخارجها، وأظهرت نتائج التحليلات الأولية عدم وجود قيم متطرّفة في البيانات كما قُيّمت من خلال فحص الرسم البياني (Boxplot). كما أظهرت نتيجة مقياسي الالتواء والتفرطح اعتدالية توزيع كلا المجموعتين (داخل منطقة مكة المكرمة-خارج منطقة مكة المكرمة). وكان هناك تجانس في التباين بين المجموعتين وفقًا لاختبار ليفين للتجانس ($p> 0.05$). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحصائيًّا بين المجموعتين في استراتيجية إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري، تُعزَى لـمُتغيّر منطقة الإقامة كما هو موضح في جدول(١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في أبعاد التنظيم الانفعالي (ن=350)

البعد	المجموعات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
إعادة التقييم المعرفي	داخل منطقة مكة المكرمة	261	30	6.03	-1.22	0.22
	خارج منطقة مكة المكرمة	89	30.90	6.11		
القمع التعبيري	داخل منطقة مكة المكرمة	261	16.80	5.40	-0.03	0.98
	خارج منطقة مكة المكرمة	89	16.80	4.80		

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة (عبادي وآخرون، 2019)، التي تناولت متغيّر التنظيم الانفعالي في البيئتين المصرية والسعودية؛ حيث توصّلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا في متغيّر التنظيم الانفعالي بين البيئتين السعودية والمصرية. بينما تختلف مع دراسة (الندابي، 2019)، التي توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنظيم الانفعالي بين البيئتين العُمانية والمغربية؛ لصالح البيئة العُمانية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال العوامل الثقافية والاجتماعية المشتركة بين المجموعتين (داخل منطقة مكة المكرمة-خارج منطقة مكة المكرمة)؛ حيث تشير القيم والتقاليد الاجتماعية المتشابهة إلى وجود تأثير كبير للثقافة العامة في المملكة العربية السعودية، ويؤدي ذلك إلى توحيد نماذج التنظيم الانفعالي. بالإضافة إلى تشابه الظروف البيئية والاقتصادية بشكل كبير بين مناطق المملكة العربية السعودية، مما يؤدي إلى استجابات انفعالية متشابهة في مواجهة التحديات والمواقف المختلفة. ووفقًا لما سبق فإن الوحدة الثقافية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية لها أهمية كبيرة؛ لكونها إحدى العوامل الرئيسة في توحيد استراتيجيات التنظيم الانفعالي عبر مختلف مناطقها.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر الترتيب داخل الأسرة (الأكبر-الأوسط-الأصغر)؟ للإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)؛ لتحديد ما إذا كان هناك فروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي تُعزَى لـمُتغيّر الترتيب داخل الأسرة؛ وقد أظهرت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج التحليلات الأولية عدم وجود قيم متطرّفة في البيانات كما قُيّمت من خلال فحص الرسم البياني (Boxplot). وأظهرت نتيجة مقياسي الالتواء والتفرطح اعتدالية توزيع كلا المجموعتين، وكان هناك تجانس في التباين بين المجموعات وفقًا لاختبار ليفين للتجانس ($p > 0.05$). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استراتيجيات التنظيم الانفعالي، تُعزَى لـمُتغيّر الترتيب داخل الأسرة كما هو موضح في جدول (١٣).

جدول (١٣) نتائج اختبار (ف) لتحديد دلالة الفروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي حسب الترتيب داخل الأسرة (ن=350)

البعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ف (2, 347)	مستوى الدلالة
إعادة التقييم المعرفي	الأكبر	79	29.90	7	0.95	0.40
	الأوسط	208	30.10	5.90		
	الأصغر	63	31.14	5.50		
القمع التعبيري	الأكبر	79	16.80	5.53	0.04	0.96
	الأوسط	208	16.83	5.02		
	الأصغر	63	16.62	5.70		

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (مرعي، 2019) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنظيم الانفعالي، وفقًا للترتيب داخل الأسرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال التشابه الثقافي والتربوي داخل الأسرة الواحدة، حيث يشكل هذا التشابه مصدرًا لتوحيد استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين أفراد الأسرة؛ من خلال تشكيل إطار مشترك للقيم والتوقعات الانفعالية. بالإضافة إلى ذلك، فإن التكامل الأسري الذي يساهم في تعزيز التفاهم المتبادل والتواصل الفعال، يؤدي دورًا مهمًا في تشابه استجابات الأفراد لمختلف المواقف الحياتية داخل الأسرة. وجود هذه العوامل داخل الأسرة يبرز دور البيئة العائلية في توجيه سلوكيات التنظيم الانفعالي، وارتباط الثقافة والعائلة كعوامل مهمة لتشابه الاستجابات الانفعالية.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التنظيم الانفعالي (إعادة التقييم المعرفي- القمع التعبيري)، لدى عينة من المجتمع السعودي تُعزَى لـمُتغيّر المؤهل التعليمي (شهادة ثانوية عامة- شهادة جامعية)؟

للإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار (ت) للعينات الـمُستقلة؛ لتحديد إذا ما كان هناك اختلاف في استراتيجيات التنظيم الانفعالي باختلاف المستوى التعليمي (شهادة ثانوية عامة- شهادة جامعية). وقد أظهرت نتائج التحليلات الأولية عدم وجود قيم متطرّفة في البيانات كما قُيّمت من خلال فحص الرسم البياني (Boxplot). كما أظهرت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج اعتدالية توزيع جميع المجموعات (شهادة ثانوية عامة- شهادة جامعية) لاستراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري حسب نتائج التفرطح والالتواء. وكان هناك تجانس في التباين بين المجموعات وفقًا لاختبار ليفين للتجانس ($p>0.05$). وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات في استراتيجيتي إعادة التقييم المعرفي والقمع التعبيري، تُعزَى لـمُتغيّر المؤهل التعليمي كما هو موضح في جدول (١٤).

جدول (١٤) نتائج اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق في بعدي التنظيم الانفعالي تبعًا للمؤهل التعليمي (ن=350)

البعد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
إعادة التقييم المعرفي	شهادة ثانوية عامة	131	29.81	6.10	-0.96	0.34
	شهادة جامعية	219	30.50	٤6.0		
القمع التعبيري	شهادة ثانوية عامة	131	16.74	4.99	-0.10	0.94
	شهادة جامعية	219	16.80	5.40		

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة (عبد القادر، 2018)، التي توصّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي، تُعزَى لـمُتغيّر المؤهل التعليمي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من كون الانفعال والتنظيم الانفعالي يعتمد على التشابه والاختلاف في الخصائص الشخصية وليس على المستوى التعليمي بالضرورة، فقد تتشابه السمات الشخصية والنفسية للأفراد بغض النظر عن المستوى التعليمي، حيث يمكن لمختلف الأفراد من مختلف المستويات التعليمية أن يتبنوا استراتيجيات متشابهة لحد كبير في التعامل مع الانفعالات. كما يمكن أن تؤثر العوامل الاجتماعية والثقافية بشكل كبير على استراتيجيات التنظيم الانفعالي لدى الأفراد، حيث يتأثر الأفراد بالقيم الاجتماعية ونمط الحياة في المجتمع بشكل أكبر من تأثرهم بالمستوى التعليمي. كما يبرز قلة الفارق في التعليم كعامل مؤثر في عدم وجود فروق في استراتيجيات التنظيم الانفعالي، فالتشابه في البيئة التعليمية، ونوعية التعليم، والضغوط الدراسية، يعد محفزًا للتشابه في استراتيجيات التنظيم الانفعالي بين هذه المجموعتين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التوصيات والـمُقترحات

بناء على ما تُوصّل إليه من نتائج؛ توصي الباحثات بما يأتي:

١. ضرورة تفعيل دور الإعلام في نشر الوعي بأهمية ممارسة استراتيجيات التنظيم الانفعالي للأفراد.

٢. قيام المختصين في مجال الإرشاد النفسي بإقامة دورات وبرامج تدريبية مجانية لتعليم الأفراد كيفية تنظيم انفعالاتهم، وتشجيعهم على التعبير عنها.

٣. ضرورة توفير برامج إرشادية متكاملة في المراكز الطبية الحكومية لكل من يعاني من قصور في تنظيم الانفعال.

٤. تعزيز دور المؤسسات التعليمية في تثقيف الطلبة وأولياء أمورهم، حول ماهية التنظيم الانفعالي واستراتيجياته المختلفة، والنتائج المترتبة على القصور فيه.

الـمُقترحات:

١. دراسة التنظيم الانفعالي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى العاملين.

٢. إجراء دراسة مماثلة تقيس المزيد من الـمُتغيّرات الديموغرافية، كالمستوى الاقتصادي، والحالة الاجتماعية للوالدين.

٣. إجراء دراسة مماثلة تتناول عينات أخرى مثل: الأطفال والمراهقين وغيرهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

ابن الأثير، مجد الدين. (1971). *جامع الأصول*. دار الفكر.

بلحسيني، وردة، وبوسعيد، سعاد. (2017). استراتيجيات تنظيم الانفعالات. *مجلة فكر وإبداع، 111*، 183-208. تم الاسترجاع من موقع http://search.mandumah.com/Record/864424

تيغزة، محمد بوزيان. (2012). *التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LisREL*. دار المسيرة.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (2017). الخصائص السيكومترية لمقياس صعوبات في تنظيم الانفعال لدى طلاب الجامعة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27*(95)، 23-47. تم الاسترجاع من موقع https://10.21608/ejcj.2020.97880

حمدالله، ولاء وائل. (2020). *التنظيم الانفعالي لدى مديري المدارس الخاصة في عمان وعلاقته بدرجة ممارسة السلوك الإداري غير المرغوب من وجهة نظر المعلمين*(رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط، الأردن). تم الاسترجاع من موقع http://askzad.com.sdl.idm.oclc.org/Bibliographic?service=3&imageName=fYvb98j_iYw86-R4sYPA4A..&imageCount112&key=PAD_Bibliographic_Content

خصاونة، آمنة حكمت أحمد. (2020). التنظيم الانفعالي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11*(30)، 30-46. تم الاسترجاع من موقع https://10.33977/1182-011-030-003

خوالدة، محمد عبد الحميد. (2004). *الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي*. دار الشروق.

الزحراوي، إسلام محمد ذيب. (2018). *القدرة التنبؤية للتنظيم الانفعالي بجودة الحياة لدى طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، الأردن.

سلوم، هناء عباس. (2015). *استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بحل المشكلات: دراسة مقارنة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب المرحلة الجامعية بمدينة دمشق* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق، سوريا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبادي، عادل سيد، وسفيان، نبيل صالح، وأمين، عبد الناصر عبد الحليم. (2019). تقنين مقياس صعوبات التنظيم الانفعالي لـ بجوريبيرج وآخرون" على طلبة الجامعة. *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 6*(21)، 176-199.
https://doi.org/10.35781/1637-000-021-006

عبد القادر، هلا جمال. (2018). *استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي وعلاقتها بمستويات الاكتئاب والقلق والضغط النفسي* (رسالة ماجستير، جامعة عمّان الأهلية، الأردن). تم الاسترجاع من موقع
http://search.mandumah.com/Record/996738

عبد الهادي، سامر عدنان شوقي. (2019). مستوى تنظيم الانفعال بين الأشخاص لدى طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة الفلاح في دبي. *مجلة دراسات : العلوم التربوية، 46*(2)، 238-259. تم الاسترجاع من موقع
https://search.emarefa.net/detail/BIM-1162346

عفانة، محمد جاسر زكي. (2018). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، فلسطين.

غانم، ستار جبار، ونوري، خديجة حيدر. (2013). التنظيم المعرفي للانفعال: استراتيجياته وصعوباته. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ع 103، 233-355.
https://search.mandumah.com/Record/513743

لعون، عطية، وعايش، صباح. (2016). استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في تقنين المقاييس النفسية والتربوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3*(2)، 92-105. تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/5106

محمد، هبة مؤيد، وحمود، سعد حسن، ومطر، قصي مهدي. (2020). الاتزان الانفعالي لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، 1*(6)، 111-137. تم الاسترجاع من موقع
http://search.mandumah.com/Record/1098839

مرعي، رزان زهدي كمال. (2019). *التنظيم الانفعالي وعلاقته بالقلق لدى طلبة جامعتي الاستقلال والقدس* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، فلسطين.

مليح، يونس، والعسولي، عبد الصمد. (2020). *المنهج الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي*. دار المنارة للدراسات القانونية والإدارية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الندابي، يوسف سالم. (2019). إستراتيجيات التنظيم الانفعالي المعرفية وعلاقتها بقلق الاختبار لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة بين طلبة جامعتي السلطان قابوس ومحمد الأول. *أكاديمية شمال أوربا للعلوم والبحث العلمي. 1*(4)، 34-57. تم الاسترجاع من موقع
https://search.mandumah.com/Record/989094

الهيئة العامة للإحصاء. (2020). *التقديرات السكانية: السكان حسب الجنس وفئات العمر لمنتصف عام 2020*. تم الاسترجاع من موقع
https://www.stats.gov.sa/ar/43

وزارة الصحة. (2021). *الصحة والمريض النفسي*. تم الاسترجاع من موقع
https://www.moh.gov.sa/Ministry/Information-and-services/Pages/psychiatry.aspx

يعقوب، حيدر مزهر. (2011، 16-15 أكتوبر). *التنظيم الانفعالي للطلبة المتميزين في محافظة ديالي* [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين "الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب" بجامعة ديالي، العراق. تم استرجاع الملخص من موقع
https://search.mandumah.com/Record/483569

المراجع الأجنبية:

Andrés, M. L., Urquijo, S., Juric, L. C., & Comesaña, A. (Julio, 2013). *Emotion regulation strategies in adulthood: a comparison of three age groups.* XXXIV Congreso Interamericano de Psicología, Sociedad Interamericana de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología - SIP, Brasilia. https://n2t.net/ark:/13683/pfN5/Epy

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F. & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self report measures. *Spine, 25*(24), 3186-3191. Retrieved from https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11124735/

Borsa, J. C., Damãsio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: some consideration. *Paidéia (Ribeirão Preto), 22*(53), 423-432. Retrieved

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

from https://www.researchgate.net/publication/258883365_Cross-Cultural_Adaptation_and_Validation_of_Psychological_Instruments_Some_Considerations

Danisman, S., Iman, E. D., Demircan, Z. A., & Yaya, D. (2016). Examining the psychometric properties of the Emotional Regulation Checklist in 4-and 5-year-old preschoolers. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *14*(3), 534-556. Retrieved from http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.40.15124

Foroughi, A. A., Parvizifard, A., Sadeghi, K., & Moghadam, A. P. (2021). Psychometric properties of the Persian version of the Emotion Regulation Questionnaire. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, *43*(2), 101-107. Retrieved from https://doi.org/10.47626/2237-6089-2018-0106

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 348–362. Retrieved from https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Koole, S. L. (2009). Does emotion regulation help or hurt self-regulation?. In J. P. Forgas, R. F. Baumeister, & D. M. Tice (Eds.), *Psychology of self regulation: Cognitive, affective, and motivational* processes(pp. 217-231). Psychology Press.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فاعلية برنامج يستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض

The Effectiveness of a Program Based on Digital Cognitive Behavioral Therapy in Reducing Symptoms of Social Anxiety and Developing the Skill of Assertive Behavior Among a Sample of People Attending Psychological Clinics in Riyadh

إعداد

فهد سند الحربي

FAHAD SAND ALHARBI

دكتوراه في علم النفس (الارشاد النفسي)، أخصائي أول علم النفس العيادي

Doi: 10.21608/jasep.2025.418605

استلام البحث : ١٥ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٥

الحربي، فهد سند (٢٠٢٥). فاعلية برنامج يستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٥٥٧ ــ ٥٩٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعلية برنامج يستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض

المستخلص:

هدفت البحث لتعرف فاعلية برنامج علاجي يستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى عينة من المشخصين باضطراب القلق الاجتماعي المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض. وتكونت العينة من (٢٠) من الذكور والإناث المشخصين باضطراب القلق الاجتماعي، بمتوسط عمر (27.5)، والمراجعين لمركز سواء للاستشارات النفسية والاجتماعية بمدينة الرياض. واشتملت أدوات البحث على مقياس (LSASI) للقلق الاجتماعي (الشافعي، ٢٠١٨)، ومقياس مهارة السلوك التوكيدي من إعداد الباحث (٢٠٢٣). بالإضافة إلى تصميم برنامج يستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي لمدة (١٥) أسبوعاً من إعداد الباحث. أشارت النتائج لفاعلية برنامج العلاج السلوكي المعرفي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي. وكان حجم التأثير مرتفعاً على المجموعة التجريبية، فعالية البرنامج العلاجي في تنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى المشخصين بالقلق الاجتماعي، حجم التأثير للبرنامج العلاجي في تنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى المجموعة التجريبية مرتفعاً، حيث تراوح بين (٠.٧٩ و٠.٨٥) مما يدعم الدلالة العملية والإحصائية، المشاركين احتفظوا بالمكاسب العلاجية للبرنامج العلاجي في الاختبار البعدي والتتبعي في المجموعة التجريبية. وجاءت أبرزها التوصيات بالاهتمام بتطبيق العلاج المعرفي السلوكي الرقمي، لما له من فعالية تعادل فعالية البرامج العلاجية الحضورية.

الكلمات المفتاحية: العلاج المعرفي السلوكي الرقمي، القلق الاجتماعي، مهارة السلوك التوكيدي

Abstract

This research aimed to identify the effectiveness of a therapeutic program based on digital cognitive behavioral therapy in reducing symptoms of social anxiety and developing the skill of assertive behavior among a sample of people with social anxiety disorder who visit psychological clinics in the city of Riyadh. The sample consisted of (20) males and females suffering from social anxiety disorder, average age (27.50) of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

visitors to the Sawa Center for Psychological and Social Counseling in Riyadh. The tools included the (LSASI) Social Anxiety Scale (Al-Shafi'i, 2018, and the Assertive Behavior Skill Scale prepared by the researcher (2023). In addition to designing a program based on digital cognitive behavioral therapy for (15) weeks, prepared by the researcher. The results indicated the effectiveness of the program in reducing symptoms of social anxiety, developing the skill of assertive behavior among people with social anxiety, the size of the effect on the experimental group compared to the control group was high. The most notably the interest in applying digital cognitive behavioral therapy, which aims to treat social anxiety and develop the skill of assertive behavior.

Key words: digital cognitive behavioral therapy, social anxiety, assertive behavior skill.

مقدمة

تتظافر جهود علم النفس متمثلة بفروعه المختلفة، للاهتمام بتحقيق الصحة النفسية للإنسان، ومن بين هذه الفروع علم النفس العيادي والذي يهدف إلى فهم المشكلات التي تعترض الأفراد ويحاول تقديم الحلول العلاجية المناسبة لها (ترول،٢٠٠٧) وذلك من خلال التدخلات الارشادية والعلاجية بمختلف توجهاتها، ومن بين هذه التوجهات النظرية التطبيقية هي النظرية المعرفية والسلوكية، والتي ينبثق منها العلاج المعرفي السلوكي وهو عبارة عن محاولة لدمج الفينات المستخدمة في العلاج السلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك واستخدامها مع الجوانب المعرفية لطالب المساعدة بهدف احداث تغييرات مطلوبة في سلوكه مثلما أشار رواد هذه النظرية أمثال ألبرت، وإيموس Alberti & Emmons, (٢٠٠٨)، بيك Beck (2021) ويمكن استخدامه منفرداً أو ممزوجاً مع علاجات أخرى، حيث بينت الدراسات فاعليته في علاج العديد من الاضطرابات من بينها اضطرابات القلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات الأخرى. (بيك، ٢٠١٥)

وقد أشارت بيك (٢٠٠٧) أنه يمكن للمرضى الاستمرار بالتحسن والمحافظة عليه إذا ما تدربوا على الفنيات العلاجية بشكل مركز. بالإضافة إلى أن فعالية العلاج المعرفي السلوكي مماثلة في كثير من الحالات للعلاج الدوائي، بل وأفضل خصوصاً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في التأثيرات طويلة المدى (إس جي، ٢٠١٢). ومع ثورة التكنولوجيا والتقنية وتعدد وسائل التواصل عبر الانترنت وسهولة استخدامها، فقد برزت طرق حديثة لتقديم الخدمات الصحية بما فيها الخدمة النفسية، وإنما يتم تقديم الخدمة لهم عن بُعد سواءً من خلال الاتصال الهاتفي، حيث أطلقت الجمعية الامريكية لعلم النفس (APA) على هذا النوع من التواصل الذي يهدف لتقديم الخدمات النفسية بـ"علم النفس عن بعد" (APA, 2013). وأشارت دراسة Weightman (2020) إلى أن تقديم العلاج النفسي عن بُعد، يمثل فرصة متميزة لعلاج المرضي الذين يعانون من الاضطرابات المزاجية واضطرابات القلق.

ومن بين طرق العلاج النفسي الرقمي الذي يمكن تقديمه عن بُعد بفاعلية، هو العلاج المعرفي السلوكي، مثلما أشارت إلى ذلك نتائج الدراسة التجريبية التي قام بها فاجوس وآخرون (Vagos et al., 2023)، من وجود فاعلية للعلاج المعرفي السلوكي عن بُعد لعلاج اضطراب القلق الاجتماعي، الذي يتسم بوجود المخاوف الحادة والمستمرة في المواقف الاجتماعية أو المواقف التي فيها أداء، مما يدعو الفرد إلى تجنب أي نوع من هذه المواقف والتي يشعر أنها تسبب له الاحراج ويعتقد أنه سيتم تقييمه فيها بشكل سلبي" (ديفيسون، وآخرون، ٢٠١٦، ص٣٥١). ويصنف القلق الاجتماعي ضمن اضطرابات القلق التي وردت في الدليل التَّشخيصي والإحصائي الخامس (Diagnostic & Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V) الصَّادر عن الجمعيَّة الأَمريكيَّة للطب النفسي APA, American Psychiatric Association (2013)، ويرى النموذج المعرفي للقلق الاجتماعي الذي صاغه كلاً من بيك، إمري، و جرينبيرج (Beck, Emery & Greenberg, 2005)أن القلق الاجتماعي ينشأ من خلال البناء المعرفي الأساسي الذي يقود عملية معالجة المعلومات لدى الافراد الذين يرون العالم على أنه مكان خطر ومهدد، ومن ثم يظل هؤلاء الأفراد شديدي التيقظ باستمرار لمواجهة أي تهديد محتمل من هذا العالم.

وأوضح ديفي (٢٠١٦) أن من لديهم قلق اجتماعي، لديهم خلل في المهارات الاجتماعية مرتبطة عادة بالمخاوف الاجتماعية، الأمر الذي يؤدي إلى المزيد من التجنب للمواقف الاجتماعية، كما أنه يعاني من تدني أداء ادواره الاجتماعية (باولو، ٢٠١٥، ص ٢٣٢)، ومن بين المهارات الاجتماعية التي تفيد مرضى القلق الاجتماعي مهارة السلوك التوكيدي، والتي تشير إلى قدرة الفرد على التعبير الملائم عن مشاعره وأفكاره وآرائه تجاه الأشخاص والمواقف من حوله، بالإضافة إلى القلق الاجتماعي، وذلك لأنه يحدث غالباً في سياق التفاعلات الاجتماعية (كوري، ٢٠١١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والجدير بالذكر أن مهارة السلوك التوكيدي لا تتعلق فقط بحقوق الفرد بالتعبير عن آرائه، ومشاعره، ورفضه، واعتراضه على آراء الآخرين، وإنما تعبر كذلك عن احترام حاجات الآخرين وحقهم في التعبير عن اراءهم ومشاعرهم (Bishop, 2010) ويمكن تنمية مهارة السلوك التوكيدي من خلال بعض الفنيات السلوكية كالنمذجة، ولعب الأدوار. (Speed, Goldstein & Goldfried, 2018)

وأشار بيك (٢٠١٥) للدور الذي تلعبه المخطوطات المرتبطة بها في التأثير على معالجة المعلومات، حيث الفرد سيقوم بتمثيل الذات التي يعتقد بها ويدركها عن نفسه، أو العكس فإنه سيتصرف على هذا النحو في الحالتين ,Hope & Turk (2019)، وعليه فإن المجتمع لا زال في حاجة إلى الاستفادة من طرق تقديم العلاج الجديدة، التي يمكن الوصول إليها بكل يسر وسهولة، كونها تواكب نمط الحياة المعاصرة التي تتسم بإمكانية استخدام التقنية في كل شيء.

ويُعتبر العلاج المعرفي السلوكي الرقمي الذي يتم تقديمه عبر الانترنت بشكل متزامن بين المعالج والعميل إحدى خيارات العلاج النفسي عن بُعد (Winter, 2023)، وكون العلاج المعرفي السلوكي عن بعد يتم في بيئة آمنة ومألوفة بالنسبة للعميل فقد يكون مناسباً لحالات القلق الاجتماعي كما أشارت دراسة Hedman & Lindefors (2012) ، بالإضافة إلى أن هذه الطريقة قد أثبتت فعالية مكافئة لفعالية العلاج النفسي الحضوري (وجهاً لوجه) وفقاً لنتائج دراسة اسفنديارى وأخرون (Esfandiari et al., 2021)، والتي هدفت إلى مقارنة العلاج المعرفي السلوكي القائم على الانترنت مقابل العلاج المعرفي السلوكي الحضوري لاضطرابات القلق.

ويضيف سوي وكابلان وهايمبرج Swee, Kaplan & Heimberg (2018) إمكانية دمج التدريب على مهارة السلوك التوكيدي كمكمل ضمن العلاجات النفسية الأخرى بدلاً من اعتباره قائماً بذاته(Speed et al., 2018) .

وأشارت نتائج دراسة هاجبرج وآخرون .Hagberg et al (2023) إلى فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي القائم على الإنترنت لزيادة مستوى السلوك التوكيدي، ووفق ما اطلع عليه الباحث من دراسات تناولت العلاج المعرفي السلوكي الرقمي (عن بُعد) للقلق الاجتماعي قام هيدمان وآخرين.Hedman et al (2015) بدراسة هدفت للكشف عن الفروق بين فاعلية العلاج المعرفي السلوكي القائم على الإنترنت (ICBT) وفعالية العلاج المعرفي الجماعي السلوكي (CBGT) لمن هم يعانون من القلق الاجتماعي، (٦٤) مجموعة العلاج المعرفي السلوكي القائم على الانترنت، و(٦٢) مجموعة العلاج المعرفي الجماعي السلوكي. وقد استخدم مقياس القلق الاجتماعي. أوضحت النتائج إلى أن كلتا المجموعتان في مجموعات العلاج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعرفي السلوكي القائم على الإنترنت والعلاج المعرفي الجماعي السلوكي تحسينات كبيرة في القياس البعدي.

كما أجرى نوردجرين وآخرين .Nordgreen et al (2018) دراسة تجريبية هدفت إلى التعرف على فعالية العلاج السلوكي المعرفي عبر الانترنت (ICBT) كبديل للعلاج وجهاً لوجه للمرضى الذين يعانون من القلق الاجتماعي ويخضعون لرعاية روتينية، وقد أشارت أبرز النتائج إلى حجم تأثير عالي للبرنامج العلاجي على مرضى القلق الاجتماعي في القياس البعدي والذي دل على تحسن سريري ملحوظ لإعراض القلق الاجتماعي لدى المرضى كما أستمر أثر المعالجة بعد المتابعة لمدة ستة أشهر.

كما قام ماتسوموتو وآخرين .Matsumoto et al (2018) بإجراء دراسة تجريبية هدفت لتقييم جدوى العلاج المعرفي السلوكي الذي يتم تقديمه بواسطة الفيديو للمرضى الذين يعانون من الوسواس القهري، اضطراب الهلع، واضطراب القلق الاجتماعي، تم تطبيق مقياس ليبويتز للقلق الاجتماعي، وتم تطبيق البرنامج العلاجي بواقع ١٦ جلسة من العلاج المعرفي السلوكي الفردي خلال ١٦ أسبوع بواسطة الفيديو من خلال الانترنت من نفس المعالج، وقد أظهرت النتائج انخفاضاً كبيراً في أعراض القلق الاجتماعي والوسواس القهري والهلع، بالإضافة إلى أن ٨٦% من المشاركين أعربوا عن رضاهم عن العلاج المعرفي السلوكي بواسطة الفيديو، وبذلك فقد يكون العلاج المعرفي السلوكي بواسطة الفيديو ممكناً ومقبولاً بالنسبة لمن يعانون من القلق الاجتماعي، والوسواس القهري والهلع.

قام جيراتس وآخرين .Geraets et al (2019)، بدراسة تجريبية هدفت للكشف عن جدوى التأثير المحتمل للعلاج السلوكي المعرفي القائم على الواقع الافتراضي للمرضى المصابين باضطراب القلق الاجتماعي العام، وقد اشتملت العينة على (١٥) مريض يعانون من القلق الاجتماعي، حضروا ما يصل إلى (١٦) جلسة للعلاج المعرفي السلوكي الافتراضي. وقد تراوحت أعمارهم بين ١٨-٦٥ عاماً. كما أنه أثناء فترة العلاج استمرت أعراض القلق الاجتماعي بالانخفاض عند الجميع وكان ذلك بشكل أكبر بعد انتهاء العلاج.

كما قام ثيو وآخرين.Thew et al (2022) بدراسة هدفت للكشف عن فعالية برنامج العلاج المعرفي عبر الإنترنت الذي طورته المملكة المتحدة والموجه من قبل المعالج لاضطراب القلق الاجتماعي (ICT-SAD) عند تسليمه في هونغ كونغ من قبل المعالجين المحليين، واختيرت العينة بالطريقة العشوائية من المرضى المشخصين بالقلق الاجتماعي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تم استخدام مقياس ليبوتيز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للقلق الاجتماعي لتحديد درجة القلق الاجتماعي لدى العينة الكلية، وقد أستغرق البرنامج العلاجي (١٤) أسبوعاً بواقع (١٤) جلسة، وقد أعتمد البرنامج العلاجي على النموذج المعرفي لكلارك وويلز للقلق الاجتماعي، وأشارت أبرز النتائج إلى أن العلاج المعرفي المقدم عبر الانترنت قلل بشكل كبير من أعراض القلق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى فاجوس وآخرين.Vagos et al (2023)، دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية العلاج المعرفي السلوكي عن بُعد لاضطراب القلق الاجتماعي لمرحلة المراهقة، وقد اشتملت العينة على (٢١) من ذكور وإناث يمثلون المجموعة التجريبية تم تشخيصهم باضطراب القلق الاجتماعي ومجموعة أخرى ضابطة، تم تطبيق برنامج علاج معرفي سلوكي عن بُعد من خلال برنامج (ZOOM) مكون من (١٠) جلسات تمثلت في أربعة وحدات متسلسلة تشمل (التحليل الوظيفي تبعاً للمنحى المعرفي وتأثير سلوكيات الامان - مراحل القلق الاجتماعي والمعالجة المعرفية واكتشاف تأثير الانتباه – التجارب السلوكية أثناء الجلسة والأداء في الأحداث الاجتماعية وممارسة التجارب السلوكية بين الجلسات- المكاسب ومنع الانتكاس)، وأشارت أبرز النتائج إلى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي المقدم عن بعُد من خلال القياس البعدي مع عدم وجود فروق دالة فيما يتعلق بمتغير الجنس.

وفيما يتعلق بمهارة السلوك التوكيدي قام سعيد (٢٠٠٥) بدراسة تجريبية، واشتملت العينة على (١٦) طالب وطالبة من كلية التربية في الجامعة المستنصرية، المجموعة التجريبية من (٨) طلاب وطالبات والمجموعة الضابطة من (٨) طلاب وطالبات، وأشارت أبرز النتائج إلى وجود فروق في مستوى توكيد الذات بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى مانيش وأخرين.Manesh et al (2015) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية التدريب على السلوك التوكيدي في خفض القلق الاجتماعي لدى المتطوعين في مركز يزد الصحي، وقد شملت العينة (٩٠) فرد تم اختيارهم عشوائياً بعد التأكد من درجة القلق الاجتماعي لديهم من خلال استبانة التقرير الذاتي للقلق الاجتماعي والذي يمثل القياس القبلي، وتم تطبيق البرنامج التدريبي في ٨ جلسات بواقع ٦٠ دقيقة لكل جلسة للمجموعة التجريبية، وتم تدريب مجموعة الدواء الوهمي على الوقاية من الامراض المختلفة في ٨ جلسات بواقع ٦٠ دقيقة للجلسة الواحدة.

كما قامت أوبراينO'Brien (2017) بدراسة تجريبية، هدفت إلى الكشف عن فاعلية توكيد الذات على اضطراب القلق الاجتماعي لدى الأشخاص ومستوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وخفض مستوى القلق، واشتملت العينة على (١٨٩) طالب جامعي ذو اضطراب القلق الاجتماعي، واعتمدت على مقياس القلق الاجتماعي العام لكوتشر، بالإضافة إلى وجود تأثير إيجابي للتدخل المتعلق بتوكيد الذات على انخفاض مستوى الخوف والتجنب للمواقف الاجتماعية لدى الطلاب ذوي اضطراب القلق الاجتماعي.

وقام أوليفيرس Olivares (2019) بدارسة تجريبية، هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض أعراض القلق الاجتماعي لدى عينة من المراهقين، والمجموعة الأخرى تتعرض للعلاج المعرفي السلوكي لعلاج القلق الاجتماعي بدون التدريب على المهارات الاجتماعية، وقد أشارت أبرز النتائج إلى أن كلا التدخلين كانت فعال في خفض اعراض القلق الاجتماعي، ولكن المجموعة التي تعرضت لتدخل علاجي مع التدريب على المهارات الاجتماعية حصلت على نتائج أفضل بعد تطبيق البرنامج وكذلك في فترة المتابعة لمد ستة أشهر. أن دمج التدريب على المهارات الاجتماعية مع التدخلات العلاجية النفسية كالعلاج المعرفي السلوكي لمرضى القلق الاجتماعي يزيد من فعالية هذه البرامج.

وأجرى هاجبرج، وآخرون.Hagberg et al (2023) دراسة تجريبية للكشف عن فعالية تدخل العلاج المعرفي السلوكي القائم على الإنترنت لزيادة مستوى السلوك التوكيدي (ICT)، واشتملت العينة على (٢١٠) فرد، تم اختيارهم من الجمهور من خلال الإعلانات على وسائل التواصل الاجتماعي والمواقع الأخرى بناء على عدة شروط، تم تطبيق مقياس أسلوب السلوك التوكيدي النسخة السويدية، تم تطبيق مقياس راثوس لتحديد مستوى السلوك التوكيدي، تم تطبيق عدة مقاييس على العينة النهائية للدراسة، ومن ضمنها مقياس القلق العام، ومقياس ليبوتز للقلق الاجتماعي، تم التوزيع العشوائي للعينة على ثلاثة مجموعات، أشارت النتائج لفاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي القائم على الإنترنت لزيادة مستوى السلوك التوكيدي، احتفظ أفراد المجموعة التجريبية بالمكاسب العلاجية (مستوى السلوك التوكيدي) في القياس التتبعي بعد مضي عام من انتهاء البرنامج العلاجي.

مشكلة البحث

تنطلق مشكلة البحث من خلال ما لاحظه الباحث أثناء عمله كأخصائي نفسي، من عدم التزام بعض المراجعين من المشخصين باضطراب القلق الاجتماعي، بالحضور إلى العيادة وتفضليهم أن تكون الجلسات العلاجية عن بُعد، كما لاحظ أنه بعد منحهم فرصة الحصول على تقديم الجلسات العلاجية عن بُعد من خلال تطبيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(zoom)، لوحظ عليهم الالتزام بحضور الجلسات العيادية العلاجية أكثر من السابق عندما كانت الجلسات حضورية.

ووفق ما اطلع عليه الباحث من دراسات مرتبطة أتضح أنه لا يوجد من ضمنها دراسة تناولت متغيرات البحث الحالي معاً، مما يدل على أصالته من حيث تناولها لمتغيرات ذات أهمية، وذلك من خلال ما أكدته العديد من الأدبيات أنه ثمة علاقة فيما بين هذه المتغيرات من حيث النشأة، الاستمرار، والتدخلات العلاجية المناسبة لها تبعاً لتلك العلاقة.

أهمية البحث

وتتمثل هذه الأهمية في الآتي:

- **الأهمية النظرية**

١. تزويد المكتبة النفسية العربية بموضوع نفسي حيوي معاصر يسعى لتحقيق الصحة النفسية من خلال تبني أساليب حديثة لتقديم العلاج، والتي فرضتها علينا الظروف وسهلتها علينا التطورات التقنية في مجال الاتصالات ونقل المعرفة.

٢. تسليط الضوء على مشكلة مهمة من المشكلات النفسية ذات الطابع الشخصي والاجتماعي والتي قد تعيق الانسان عن ممارسة حياته بشكل فعال.

٣. زياد الوعي الاجتماعي تجاه الطريقة الحديثة في تقديم العلاج النفسي فيما يتعلق بفاعليته في خفض الاعراض المرضية لدى المستفيدين وتنمية مهاراتهم الاجتماعية.

- **الأهمية التطبيقية**

١. الاستفادة من المقاييس المستخدمة في البحث الحالي من خلال تطبيقها على عينات أخرى بدراسات مستقبلية.

٢. تزويد المؤسسات الصحية التي تقدم الخدمات النفسية بدليل عملي للبرنامج العلاجي في الدراسة الحالية للاستفادة منه في تقديم الخدمة النفسية عن بُعد.

أهداف البحث

١. التعرف على الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للقلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي.

٢. التعرف على الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارة السلوك التوكيدي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي.

٣. التعرف على الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي.

٤. التعرف على الفروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة السلوك التوكيدي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. التعرف على الفروق في القلق الاجتماعي بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي.

٦. التعرف على الفروق في مهارة السلوك التوكيدي بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي.

أسئلة البحث

سؤال البحث الرئيس:

- ما فاعلية برنامج يستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض اضطراب القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض؟

والذي يتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية للقلق الاجتماعي في القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج العلاجي الرقمي؟
٢. هل توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية لمهارة السلوك التوكيدي في القياس القبلي والبعدي لتطبيق البرنامج العلاجي الرقمي؟
٣. هل توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والضابطة للقلق الاجتماعي في القياس البعدي لتطبيق البرنامج العلاجي الرقمي؟
٤. هل توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والضابطة لمهارة السلوك التوكيدي في القياس البعدي لتطبيق البرنامج العلاجي الرقمي؟
٥. هل توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القلق الاجتماعي في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي؟
٦. هل توجد فروق بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في مهارة السلوك التوكيدي في القياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي؟

فروض البحث

في ضوء الدراسات السابقة تمثلت فروض البحث فيما يلي:

١- وجود فاعلية للبرنامج المستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي للقلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارة السلوك التوكيدي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي لصالح القياس البعدي عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

٥- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارة السلوك التوكيدي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للقلق الاجتماعي بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي لمهارة السلوك التوكيدي بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$.

حدود البحث

- **الحدود الموضوعية:** فاعلية برنامج يستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي لخفض أعراض القلق الاجتماعي، وتنمية مهارة السلوك التوكيدي.
- **الحدود المكانية:** العيادات النفسية بمدينة الرياض.
- **الحدود البشرية:** عينة من المشخصين بالقلق الاجتماعي الذين لديهم انخفاض بمستوى مهارة السلوك التوكيدي.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث الحالي، خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

المصطلحات

- **العلاج المعرفي السلوكي (CBT):**

يعرف العلاج المعرفي السلوكي: "بأنه التدخل النفسي الذي يشير إلى تغيير كل من الأفكار والسلوك ويمثل مصطلحات رئيسية لكثير من العلاجات المختلفة والتي تشترك في هدف عام وهو تغيير كلٍ من الاطر المعرفية والسلوكية" (ديفي، ٢٠١٦، ص.٢٢٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعريف الإجرائي "سلسلة من الخطوات المتتابعة التي تطبق على هيئة جلسات من خلال وسائل الاتصال الرقمي على مرضى القلق الاجتماعي لخفض الأعراض، وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لديهم في ضوء المنحى المعرفي السلوكي باستخدام العديد من الفنيات العلاجية التي تهدف لخفض الاعراض وتحقيق أهداف البرنامج العلاجي".

- **القلق الاجتماعي**

تعرف منظمة الصحة العالمية World Health Organization قلق الاجتماعي بأنه "الخوف أو القلق الملحوظ والمفرط الذي يحدث باستمرار في حالة اجتماعية واحدة أو أكثر مثل التفاعلات الاجتماعية (مثل إجراء محادثة)، أو القيام بشيء ما أثناء الشعور بالملاحظة (مثل الأكل، الشرب، في وجود الآخرين)، أو الأداء أمام الآخرين (على سبيل المثال إلقاء خطاب)" (WHO, 2023).

التعريف الإجرائي "الدرجة التي يحصلون عليها أفراد العينة على مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين والراشدين (LSASI)".

- **مهارة السلوك التوكيدي**:

عرف كلاً من إلبرتي وإيمونز Alberti & Emmons (2008) أنها "تعزيز المساواة في العلاقات الإنسانية، وتمكيننا من التصرف في مصالحنا الخاصة، والدفاع عن أنفسنا دون قلق لا مبرر له، والتعبير عن المشاعر الصادقة (الخيارات، والاحتياجات، أو الآراء) بشكل مريح، وممارسة الحقوق الشخصية (ووضع حدود لسلوك الآخرين) دون إنكار حقوق الآخرين، أو الإيذاء، أو التخويف، أو التلاعب بهم أو السيطرة عليهم" (p.36).

يعرفها الباحث إجرائياً أنها: "تشير إلى الدرجة التي يحصلون عليها أفراد العينة على مقياس مهارة السلوك التوكيدي".

- مرضى القلق الاجتماعي:

- يعرفهم الباحث بأنهم: المشخصين عيادياً باضطراب القلق الاجتماعي المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

المنهج شبه التجريبي لمناسبته لأغراض الدراسة، والذي يعرف بأنه "المنهج الذي يتشابه مع المنهج التجريبي في معالجته للمتغيرات المستقلة ورصد أثر هذه المعالجة على المتغيرات التابعة، ولكن لا تتيسر فيه ضبط الظروف الخارجية التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة لذلك سمي بشبه التجريبي" (القرشي،٢٠٠١، ص.٢٣٧).

التصميم التجريبي

اعتمدت البحث الحالي على تصميم المجموعات المتكافئة بقياس قبلي – قياس بعدي واحد لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة كالآتي:

مجموعة تجريبية (قياس قبلي للقلق الاجتماعي ومهارة السلوك التوكيدي) - معالجة تجريبية (تطبيق برنامج علاجي معرفي سلوكي رقمي) – (قياس بعدي للقلق الاجتماعي ومهارة السلوك التوكيدي).

مجموعة ضابطة (قياس قبلي للقلق الاجتماعي ومهارة السلوك التوكيدي) - لا توجد معالجة (لن يتم تطبيق برنامج علاجي معرفي سلوكي رقمي) – (قياس بعدي للقلق الاجتماعي ومهارة السلوك التوكيدي).

مجتمع البحث

جميع المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض من (ذكور وإناث)، ممن تم تشخيصهم باضطراب القلق الاجتماعي.

عينة البحث

تكونت العينة من (٢٣) فرد، تم اختيارهم بشكل قصدي من المشخصين باضطراب القلق الاجتماعي المراجعين لمركز سواء للاستشارات النفسية والاجتماعية الواقعة بشمال مدينة الرياض، وقد وقع الاختيار على هذا المركز نظراً لان الباحث يعمل لديهم كأخصائي نفسي بنظام التعاون. تم تطبيق أدوات البحث عليهم، والمتمثلة بمقياس القلق الاجتماعي (LSASI) (الشافعي، ٢٠١٨)، ومقياس مهارة السلوك التوكيدي من إعداد (الباحث). وتم استبعاد (٣) من أفراد العينة الأساسية لعدم استيفائهم لشروط اختيار العينة، والتي هي على النحو التالي:

١- مشخص باضطراب القلق الاجتماعي.

٢- لا مستخدماً لأي أدوية نفسية.

٣- لديه الرغبة بالالتحاق بالبرنامج.

٤- حاصل على أعلى درجة على مقياس القلق الاجتماعي، وعلى أقل درجات على مقياس مهارة السلوك التوكيدي.

واستقرت العينة على (٢٠) فرد، (١١) من الذكور، و(٩) من الإناث المشخصين باضطراب القلق الاجتماعي بمتوسط عمر (27.5) وانحراف معياري (3.649). وتم التحقق من تكافؤ عينة البحث بحساب الفرق بين متوسطي رتب الذكور والإناث في القياس القبلي على القلق الاجتماعي ومهارة السلوك التوكيدي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باستخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney). كما هو موضح بالجدول (١) و(٢).

جدول ١: اختبار تكافؤ الذكور والإناث في القياس القبلي للقلق الاجتماعي (ن=٢٠)

المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
القلق الاجتماعي	الذكور	١٠.٩	١١١	٠.٣٤٣	٠.٧٣٢
	الاناث	١١	٩٩		

يتضح من جدول (١) عدم وجود فرق بين (الذكور والإناث) في القياس القبلي على مقياس القلق الاجتماعي، حيث كانت القيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، مما يدل على التكافؤ في القلق الاجتماعي قبل البدء في تطبيق البرنامج العلاجي.

جدول ٢: اختبار تكافؤ الذكور والإناث في القياس القبلي للسلوك التوكيدي (ن=٢٠)

المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
التأكيد على الحقوق الشخصية	ذكور	٨.٦٤	٩٥	١.٥٦٥	٠.١١٨
	اناث	١٢.٧٨	١١٥		
حقوق الاخرين على الفرد	ذكور	١٠.٤١	١١٤.٥٠	٠.٠٧٨	٠.٩٣٨
	اناث	١٠.٦١	٩٥.٥٠		
المبادأة	ذكور	١٢.٠٩	١٣٣	١.٣٤٠	٠.١٨٠
	اناث	٨.٥٦	٧٧		
الاختلاف مع الاخرين	ذكور	٩.٦٨	١٠٦.٥٠	٠.٧١٥	٠.٤٧٥
	اناث	١١.٥٠	١٠٣.٥٠		
الاعتراف بقدر الذات	ذكور	٨.٥٠	٩٣.٥٠	١.٧٢٢	٠.٠٨٥
	اناث	١٢.٩٤	١١٦.٥٠		
السلوك التوكيدي	ذكور	٩.٧٧	١٠٧.٥٠	٦٠٩	٠.٥٤٢
	اناث	١١.٣٩	١٠٢.٥٠		

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فرق بين (الذكور، والإناث)، في القياس القبلي على مقياس السلوك التوكيدي ككل وعلى أبعاده الخمسة كل على حده، حيث كانت القيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، مما يدل على تكافؤ (الذكور والإناث) على مقياس مهارة السلوك التوكيدي وأبعاده قبل البدء في تطبيق البرنامج العلاجي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بعد التحقق من تكافؤ العينة الكلية في القياس القبلي لمتغيرات البحث، والتأكد من عدم وجود فروق بينهم، قام الباحث بتقسيم العينة لمجموعتين (تجريبية وضابطة) عشوائياً، ثم قام بالتحقق من التكافؤ بين المجوعتين (التجريبية والضابطة)، في القياس القبلي على مقياس القلق الاجتماعي ومقياس مهارة السلوك التوكيدي، وذلك بحساب الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين في القياس القبلي باستخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) كما هو موضح بالجدول (٣) و (٤).

جدول ٣: اختبار تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للقلق الاجتماعي (ن=٢٠)

المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
القلق الاجتماعي	التجريبية	٨.٣٠	٨٣	١.٦٦٩	٠.٠٩٥
	الضابطة	١٢.٧٠	١٢٧		

يتضح من الجدول (٣) عدم وجود فرق بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القياس القبلي على مقياس القلق الاجتماعي، حيث كانت القيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القلق الاجتماعي قبل البدء في تطبيق البرنامج العلاجي.

جدول ٤: اختبار تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي للسلوك التوكيدي (ن=٢٠)

المقياس	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	مستوى الدلالة
التأكيد على الحقوق الشخصية	التجريبية	٩.٠٥	٩٠.٥٠	١.١٠١	٠.٢٧١
	الضابطة	١١.٩٥	١١٩.٥٠		
حقوق الاخرين على الفرد	التجريبية	٩.٤٥	٩٤.٥٠	٠.٨١٦	٠.٤١٤
	الضابطة	١١.٥٥	١١٥.٥٠		
المبادأة وعدم التردد	التجريبية	٨.٦٠	٨٦	١.٤٤٨	٠.١٤٨
	الضابطة	١٢.٤٠	١٢٤		
الاختلاف مع الاخرين	التجريبية	٩.٤٥	٩٤.٥٠	٠.٨٢٩	٠.٤٠٧
	الضابطة	١١.٥٥	١١٥.٥٠		
الاعتراف بقدر الذات	التجريبية	١٠.٣٠	١٠٣	٠.١٥٦	٠.٨٧٦
	الضابطة	١٠.٧٠	١٠٧		
السلوك التوكيدي ككل	التجريبية	٨.٧٠	٨٧	١.٣٦٤	٠.١٧٢
	الضابطة	١٢.٣٠	١٢٣		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فرق بين المجموعتين (التجريبية، والضابطة) في القياس القبلي على مقياس مهارة السلوك التوكيدي ككل وعلى أبعاده الخمسة كلٌ على حده، حيث كانت القيم غير دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، مما يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية، والضابطة) على مقياس مهارة السلوك التوكيدي وأبعاده قبل البدء في تطبيق البرنامج العلاجي.

الأساليب الاحصائية:

قام الباحث باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة للإجابة على أسئلة البحث والتأكد من صحة الفرضيات التالية:

١- اختبار الفروق بين مجموعتين مرتبطتين ولكوكسن (لا معلمي) للتحقق من الفرض الأول، والثاني فيما يتعلق بوجود فروق بين القياس القبلي والبعدي، والتحقق من الفرض الخامس والسادس فيما يتعلق بعدم وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي.

٢-اختبار الفروق بين مجموعتين مستقلتين مان وتني (لا معلمي) للتحقق من الفرض الثالث، والرابع فيما يتعلق بوجود فروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي على المجموعة التجريبية.

أدوات البحث

١- مقياس مهارة السلوك التوكيدي (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لمقياس السلوك التوكيدي بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات النظرية والمقاييس التي تناولت السلوك التوكيدي للاستفادة منها في بناء المقياس الحالي، كمقياس السلوك التوكيدي (بشير، ٢٠١٦)، مقياس السلوك التوكيدي (رزيج،٢٠٢١).

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة قام الباحث بالإجراءات التالية: -

أ- **صدق الحكمين**: تم عرض المقياس على (٧) محكمين بهدف التحقق من وضوح العبارات، ومدى انتماء الفقرات لأبعادها، ومدى صحة الصياغة اللغوية لفقرات المقياس. وقد اتفق ٨٠% من المحكمين على صلاحية الفقرات وقياسها للأبعاد التي تنتمي إليها، وبالنسبة للصياغة اللغوية فقد تم تعديل صياغة (١٢) فقرة بناء على آراء المحكمين.

الخصائص السيكومترية لمقياس السلوك التوكيدي

تم إعادة صياغة العبارات المتفق عليها من أغلبية المحكمين بتطبيقه على العينة الاستطلاعية، وقد تكونت من (٤٥٢) فرد من مختلف مدن المملكة العربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السعودية تراوحت أعمارهم بين ١٨ سنة إلى أكثر من ٤٣ سنة، وقد بلغت نسبة مشاركة الإناث ٥٨.٦% ونسبة مشاركة الذكور ٤١.٤%.

ثبات الأداة:

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للثبات، ومعامل سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس السلوك التوكيدي، ويوضح الجدول (٥) معامل الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس بالإضافة إلى معامل الثبات للمقياس ككل.

جدول ٥: معاملات الثبات لمقياس مهارة السلوك التوكيدي

البعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية
الأول	١٢	٠.٩١١	٠.٨٩٤
الثاني	٥	٠.٧٦٥	٠.٨٤٧
الثالث	٧	٠.٦٩٥	٠.٦١٧
الرابع	٣	٠.٧٢٧	٠.٧٠١
الخامس	٦	٠.٨٧٦	٠.٩٦٥
المقياس ككل	٣٢	٠.٩٢١	٠.٩٠٧

يتضح من نتائج جدول (٥) أن معاملات ألفا كرونباخ قد تراوحت بين ٠.٦٩٥، و٠.٩١١، فيما بلغت قيمتها للمقياس ككل ٠.٩٢١، وجاء معامل سبيرمان وبراون للتجزئة النصفية بين ٠.٦١٧، و٠.٩٦٥، وبلغت قيمتها للمقياس ككل ٠.٩٠٧، بما يدل على تمتع المقياس والأبعاد التابعة له بخاصية الثبات، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيقه.

الصورة النهائية لمقياس السلوك التوكيدي:

تكونت من (٣٢) عبارة، موزعة على خمسة أبعاد فرعية، وقد جاء توزيع العبارات على الأبعاد كما هو موضح بجدول (٦).

جدول ٦: توزيع عبارات مقياس مهارة السلوك التوكيدي الصورة النهائية

م	البعد	أرقام العبارات
١	التأكيد على الحقوق الشخصية	٢-٥-٧-١١-١٤-٢٠-١٨-٢٢-٢٤-٢٧-٢٩-٣٢
٢	حقوق الآخرين على الفرد	١-٣-٩-١٩-٣٠
٣	المبادأة	٤-٦-٨-١٣-٢١-٢٨-٣١
٤	الاختلاف مع الآخرين	١٠-١٦-٢٦
٥	الاعتراف بقدر الذات	١٢-١٥-١٧-٢٣-٢٥
	العبارات السلبية	٢-٥-٤-١١-١٢-١٤-١٥-٢٠-٢٢-٢٤-٢٧-٢٩-٣٢

٢- مقياس (LSASI) للقلق الاجتماعي للمراهقين والراشدين من إعداد الشافعي (الشافعي، ٢٠١٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قام الباحث باختيار هذا المقياس لملائمة لعينة البحث الحالي، حيث أنه مترجم للغة العربية ومقنن على البيئة السعودية، و يقيس هذا المقياس أعراض القلق الاجتماعي، و يتكون المقياس من (٢٤) عبارة، منها (١٣) تدور حول انجاز الفرد لإعمال في محيط اجتماعي، و(١١) عبارة تدور حول مواقف التفاعل الاجتماعي، يجيب عليها الفرد وفق مدرج خماسي (أبداً)=١، (قليلاً)=٢، (أحياناً)=٣، و(كثيراً)=٤، (دائماً)=٥، وقام بالتأكد من معاملات الصدق والثبات لمقياس القلق الاجتماعي (LSASI) (الشافعي،٢٠١٨) ودلت النتائج على تمتع مقياس القلق الاجتماعي على درجة عالية من الصدق والثبات مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن أن نتوصل إليها عند تطبيقه.

البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي:

الهدف العام للبرنامج العلاجي:

يهدف البرنامج العلاجي الرقمي إلى خفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية السلوك التوكيدي لدى عينة من مرضى القلق الاجتماعي، معتمداً بذلك على المبادئ العلمية النظرية للعلاج المعرفي السلوكي للقلق الاجتماعي من خلال النظرية السلوكية لجوزيف ولبي، والنظرية المعرفية لأرون بيك، بالإضافة إلى الاعتماد على المعايير الصادرة من الجمعيات العلمية للأدلة العلاجية للقلق الاجتماعي المدعومة تجريبياً، والتي تحظى بدعم قوي كأفضل ممارسات علاجية.

الإطار ازمني للبرنامج

الإطار الزمني كما هو موضح بالجدول (٧) التالي:

جدول ٧: الإطار الزمني لبرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي

الجلسات		الملاحظات
مجموع الجلسات	١٥ جلسة	جلسة أسبوعية لكل فرد
مدة الجلسة	٤٥د – ٩٠د	قد تمتد بعض الجلسات إلى٩٠ دقيقة حسب هدف الجلسة
امتداد مجموع الجلسات	١٥ أسبوع	بما يعادل ٣ أشهر و٣ أسابيع

الأساس النظري للبرنامج العلاجي:

يقوم البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي على استخدام تطبيقات العلاج المعرفي السلوكي، حيث تم تطبيق الفنيات المعرفية تبعاً لنظرية العلاج المعرفي لبيك، وتطبيق فنيات العلاج السلوكي تبعاً لنظرية الكف المتبادل لولبي، وقد استفاد الباحث في تصميم البرنامج العلاجي على عدة نماذج تفسيرية مثل كلارك وبيك Clark & Beck (2010)، نموذج كلارك وويلز Clark & Wells (1995)، ونموذج رابي، وهيمبرغ Rapee & Heimberg, (1997).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأسلوب العلاجي المستخدم في البرنامج:

يتم من خلال ارشاد أو علاج فرد واحد (عن بُعد) بواسطة منصة الكترونية قائمة على الإنترنت لتنفيذ الجلسات العلاجية.

محتوى ومصادر بناء محتوى البرنامج العلاجي:

١- الاطلاع على النماذج النفسية التي تناولت القلق الاجتماعي من ناحية وصفية وتفسيرية مثل كلارك وبيكClark & Beck (2010).

٢- الاطلاع على النظريات العلمية التي يتبناها الباحث من خلال بعض الكتب العلمية العربية والأجنبية.

٣- الاطلاع على المرجعيات العلمية للبرامج العلاجية المدعمة بالأدلة لعلاج القلق الاجتماعي كالمعهد الوطني البريطاني للتميز الصحي والعيادي(NICE, 2013) ، وكذلك فيما يتعلق بالتدريب على السلوك التوكيدي كأحد المهارات المضادة للقلق بشكل عام والقلق الاجتماعي بشكل خاص لدى من يعاني من هذه المشكلة النفسية مثل سبيد، وآخرونSpeed & et al (2018) وسوي، وآخرون Swee & et al. (2018)

٤- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي هدفت إلى تطبيق برامج علاجية معرفية سلوكية رقمية للقلق الاجتماعي، كدراسة ماتسوموتو وآخرين (2018 Matsumoto et al.)، وجيراتس وآخرينGeraets et al. (2019).

٥- الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي هدفت إلى التدريب على مهارات السلوك التوكيدي لمرضى القلق الاجتماعي، كدراسة أوليفيرس Olivares (2019)، ودراسة هاجبرج وآخرون Hagberg et al. (2023)، ويعرض جدول (٨) التالي مخطط جلسات البرنامج العلاجي:

جدول ٨: مخطط جلسات البرنامج العلاجي

الجلسات	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات
١	بناء العلاقة العلاجية	بناء علاقة علاجية، ابراز مبدأ التحالف العلاجي، التأكيد على أهمية الواجبات المنزلية، التعريف بطريقة العلاج المستخدمة وأهدافه، التدريب على نموذج المراقبة الذاتية.	تقديم المعلومات، التلخيص.
٢	الدعم النفسي لزيادة الأمل وفعالية الذات	تطبيع المشكلة، صياغة الأهداف العلاجية الخاصة بالعميل بشكل عملي وواقعي كأحد مكونات التحالف العلاجي.	تطبيع المشكلة، تحليل الاضرار والفوائد، الحوار السقراطي، التلخيص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجلسات	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات
٣	التثقيف النفسي بالقلق الاجتماعي	التعرف على المراحل الثلاث للقلق الاجتماعي، شرح الاثار الضارة لزيادة تركيز الانتباه على الذات، الاثار الضارة لسلوكيات الأمان، التخطيط للتجارب سلوكية.	الحوار السقراطي، تقديم المعلومات واستكشاف التبعات، التلخيص.
٤	استكشاف الأفكار التلقائية غير المتكيفة	التعرف على التحليل الوظيفي للقلق الاجتماعي، التدريب على استخدام نموذج سجل الأفكار.	الاستكشاف الموجه، ملء الفراغات، ابراز الامكانات الايجابية، التلخيص
٥	استكشاف المعتقدات الأساسية	التعرف على المعتقدات الاساسية غير المتكيفة للتهديد الاجتماعي الاستباقي للمواقف الاجتماعية المتوقعة وتحديدها.	الاستكشاف الموجه، تقديم المعلومات واستكشاف التبعات، التلخيص.
٦	اعادة البناء المعرفي للمعتقدات الاساسية والأفكار التلقائية غير المتكيفة	تصحيح المعتقدات الأساسية غير المتكيفة	الحوار السقراطي، الابعاد والتركيز، تدقيق الاستنتاجات، التلخيص
٧	التثقيف النفسي بمهارة السلوك التوكيدي	التعرف على مهارة السلوك التوكيدي، التعرف على ابعاد مهارة السلوك التوكيدي.	الحوار السقراطي، تقديم المعلومات واستكشاف التبعات المنطقية، التلخيص
٨	استكشاف الأفكار التلقائية المتعلقة بممارسة السلوك التوكيدي	استكشاف الأفكار التلقائية المرتبطة بمواقف عدم ممارسة السلوك التوكيدي، التعرف على النقاط الاساسية المتعلقة بتطبيق مهارة السلوك التوكيدي.	الحوار السقراطي، تقديم المعلومات، واستكشاف التبعات المنطقية، التلخيص
٩	التدريب على مهارة السلوك التوكيدي.	التدريب على توظيف النقاط الاساسية عند تطبيق مهارة السلوك التوكيدي بشكل عملي أثناء الجلسة.	تقديم المعلومات، تمثيل الدور، النمذجة، التلخيص.
١٠	التدريب على التخطيط للتجارب السلوكية	التعرف والتدريب على كيفية التخطيط للتجارب السلوكية قبل التعريض الواقعي، دمج تطبيق أساليب مهارة السلوك التوكيدي كاستجابة مضادة للقلق في التجارب السلوكية.	الحوار السقراطي، تدقيق الاستنتاجات، التعزيز، التلخيص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجلسات	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات
١١	التخطيط للتجربة السلوكية قبل التعريض الواقعي	التخطيط لتجربة السلوكية قبل التعريض الواقعي للموقف الاجتماعي، دمج تطبيق مهارات السلوك التوكيدي كاستجابة مضادة للقلق في التجارب السلوكية.	الحوار السقراطي، تدقيق الاستنتاجات، التعزيز، التلخيص.
١٢	التخطيط للتجربة السلوكية قبل التعريض الواقعي	التخطيط لتجربة السلوكية قبل التعريض الواقعي للموقف الاجتماعي، دمج تطبيق مهارات السلوك التوكيدي كاستجابة مضادة للقلق في التجارب السلوكية.	الحوار السقراطي، تدقيق الاستنتاجات، التعزيز، التلخيص.
١٣	التخطيط للتجربة السلوكية قبل التعريض الواقعي	التخطيط لتجربة السلوكية قبل التعريض الواقعي للموقف الاجتماعي، دمج تطبيق مهارات السلوك التوكيدي كاستجابة مضادة للقلق في التجارب السلوكية.	الحوار السقراطي، تدقيق الاستنتاجات، التعزيز، التلخيص.
١٤	التمهيد لأنهاء جلسات البرنامج	تلخيص المكاسب العلاجية، التعرف مع مواقف الانتكاسة المستقبلية والتعامل معها.	الحوار السقراطي، التعزيز، التلخيص.
١٥	إنهاء جلسات البرنامج	التأكيد على تعميم ما تم تعلمه واكتسابه من مهارات وافكار تكيفية.	الحوار السقراطي، التلخيص.

إجراءات البحث

١. اقتصرت العينة المختارة على المشخصين باضطراب القلق الاجتماعي المترددين على مركز سواء للاستشارات النفسية والاجتماعية بمدينة الرياض.
٢. تطبيق مقياسي القلق الاجتماعي ومهارة السلوك التوكيدي على أفراد العينة.
٣. تحديد أفراد العينة الأكثر ارتفاعاً في درجة القلق الاجتماعي والأقل في درجة مهارة السلوك التوكيدي.
٤. تم أخذ موافقات عينة الدراسة للانضمام للبرنامج العلاجي، ثم تم التحقق من التكافؤ، ثم تعيينهم عشوائياً على المجموعتين (التجريبية والضابطة).
٥. الاتفاق على وسيلة التواصل الرقمية (Zoom)، حيث تم تطبيق البرنامج العلاجي (عن بُعد) من خلاله، والتأكد من أن أفراد المجموعة التجريبية يجيدون استخدامه.
٦. تطبيق البرنامج العلاجي على المجموعة التجريبية.
٧. بتحليل النتائج وتفسيرها بهدف التحقق من الفروض والاجابة على تساؤلات البحث.
٨. مناقشة النتائج وتقديم التوصيات اللازمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحقق من فروض البحث:

للإجابة على السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية، قام الباحث بالإجابة على فروض البحث كما يلي:

نتائج الفرض الأول وتفسيره:

قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي، على مقياس القلق الاجتماعي، واختبار ويلكوكسن Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، ويعرض جدول (٩) البيانات الوصفية، كما يوضح جدول (١٠) نتائج الاختبار الاحصائي.

جدول ٩: البيانات الوصفية لنتائج المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القلق الاجتماعي

المتغير التابع	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القلق الاجتماعي	القبلي	١٠	٩٠.١	٨.٩١٢٥٤
	البعدي	١٠	٥١.٦	٤.٠٦٠٦٥

يشير جدول (٩) لوجود فرق بين القياس القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، مما يدل على انخفاض أعراض القلق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي. ولدراسة دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القلق الاجتماعي، تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon، وفيما يلي عرض لنتائجه من خلال جدول (١٠) التالي: -

جدول ١٠: دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي في خفض أعراض القلق الاجتماعي (ن=١٠)

المتغير التابع	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة الاحصائية	حجم الأثر
القلق الاجتماعي	الرتب السالبة	١٠	٥.٥٠	٥٥	٢.٨٠٥	٠.٠٥	٠.٦٣
	الرتب الموجبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠			

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي لصالح القياس البعدي، وحجم التأثير مرتفع حيث بلغ ٠.٦٣ حسب معايير معادلة كوهن لقياس حجم الأثر التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Effect size	Small	Medium	Large	Rang
R	10.0<0.03	0.30<0.05	≥0.50	[0.1]

مما يدل على تحقق الفرض، بمعنى أن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي كانت أعلى في القياس القبلي من درجاتهم على مقياس القلق الاجتماعي في القياس البعدي، حيث انخفضت أعراض القلق الاجتماعي بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي، ويدل ذلك على فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي الذي طبقه الباحث على المجموعة التجريبية بما يحوي من فنيات ومهام ساهمت بشكل ملحوظ في خفض أعراض القلق الاجتماعي. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج جيراتس وآخرين .Geraets et al (2019)، هيدمان وآخرين Hedman et al (2011)، نوردجرين وأخرين .Nordgreen et al (2018)، ماتسوموتو وآخرين .Matsumoto et al (2018)، ثيو وآخرون .Thew et al (2022)، وفاجوس وآخرين .Vagos et al (2023)، حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية.

وقد يرجع ذلك، إلى أن الإجراءات العلاجية المستخدمة في البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي لخفض أعراض القلق الاجتماعي، مشابهه لما يتم في البرامج العلاجية المعرفية السلوكية التقليدية (حضورياً) التي تهدف لعلاج القلق الاجتماعي، والتي استخدمتها الدراسات السابقة في برامجها العلاجية.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره:

قام الباحث بمقارنة متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي، على مقياس مهارة السلوك التوكيدي، وأستخدم اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، ويعرض جدول (١١) البيانات الوصفية، كما يوضح جدول (١٢) نتائج الاختبار الاحصائي.

جدول ١١: البيانات الوصفية لنتائج المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارة السلوك التوكيدي

أبعاد السلوك التوكيدي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأكيد على الحقوق الشخصية	القبلي	١٠	٢٣	٣.٦٨١٧٩
	البعدي	١٠	٤١	٥.٠٩٤٦٦
حقوق الاخرين على الفرد	القبلي	١٠	٩.٨	١.٣١٦٥٦
	البعدي	١٠	١٧	٣.٦٢٠٩٣
المبادأة	القبلي	١٠	١٢.٤	١.٢٦٤٩١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبعاد السلوك التوكيدي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	البعدي	١٠	٢١.٤	٣.٠٩٨٣٩
الاختلاف مع الاخرين	القبلي	١٠	٦.٤	١.٣٤٩٩٠
	البعدي	١٠	٩.٥	١.٥٨١١٤
الاعتراف بقدر الذات	القبلي	١٠	١٠,٤	١,٧٧٦٣٩
	البعدي	١٠	١٧	٢.٣٦٦٤٣
السلوك التوكيدي ككل	القبلي	١٠	٦٢	٤.٩٢١٦١
	البعدي	١٠	١٠٧.٣	٤.٥٢٢٧٨

يشير جدول (١١) لوجود فرق بين القياسين القبلي، والبعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارة السلوك التوكيدي ككل لصالح القياس البعدي، مما يدل على ارتفاع مستوى مهارة السلوك التوكيدي لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي. ولدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القلق الاجتماعي، تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon، وفيما يلي عرض لنتائجه من خلال جدول (١٢).

جدول ١٢: دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي في تنمية مهارة السلوك التوكيدي (ن=١٠)

أبعاد السلوك التوكيدي	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير
التأكيد على الحقوق الشخصية	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٣	٠.٠٥	٠.٦٣
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥			
حقوق الاخرين على الفرد	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠٥	٠.٦٣
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥			
المبادأة	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٤	٠٥ .٠	٠.٦٣
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥			
الاختلاف مع الاخرين	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٥٣٦	٠.٠١	٠.٥٧
	الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبعاد السلوك التوكيدي	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير
الاعتراف بقدر الذات	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٧	٠.٠٥	٠.٦٣
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥			
السلوك التوكيدي ككل	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٣	٠.٠٥	٠.٦٣
	الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥			

يتضح من جدول (١٢) وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي في تنمية مهارة السلوك التوكيدي لصالح القياس البعدي، وحجم تأثير يتراوح بين ٠.٥٧ و٠.٦٣ ويعتبر مرتفع حسب معايير معادلة كوهن لقياس حجم الأثر. مما يدل على تحقق الفرض وفاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي بما يحوي من فنيات ومهام ساهمت بشكل ملحوظ في تنمية مهارة السلوك التوكيدي. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة سعيد (٢٠٠٥)، هاجبرج، وآخرون .Hagberg et al (2023)، مانش وأخرين .Manesh et al (2015)، أوبراين O'Brien (2017)، وأوليفيرسOlivares (2019)، ، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى زيادة مستوى مهارة السلوك التوكيدي، بعد التدريب عليه لمن يعاني من أعراض القلق الاجتماعي، وكان فعالاً في تحسين المشاركة الاجتماعية لدى أفراد المجموعة التجريبية وانخفاض أعراض القلق الاجتماعي لديهم بعد تدريبهم على مهارة السلوك التوكيدي، وبذلك اتفقت جميع الدراسات السابقة مع نتيجة هذا الفرض في البحث الحالي.

وقد يرجع ذلك لطبيعة العلاقة السلبية بين مهارة السلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي، التي أشارت إليها العديد من الدراسات، كدراسة كابالو وأخرين .Caballo et al (2014) التي كشفت عن وجود علاقة متوسطة إلى عالية وسلبية بين المهارات الاجتماعية (السلوك التوكيدي) وبين أنماط القلق الاجتماعي، أي أنه كلما انخفض مستوى السلوك التوكيدي زاد القلق الاجتماعي، والعكس صحيح ، بالإضافة إلى ما أشار إليه سبيد وآخرون .Speed et al (2018) من أن أعراض القلق الاجتماعي يمكن أن تتحسن بعد التدريب على السلوك التوكيدي، عند دمجه في المعالجات النفسية الأكبر مثل العلاج المعرفي السلوكي، ونتائج دراسة أوليفيرس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Olivares (2019)، التي توصلت إلى أن دمج التدريب على المهارات الاجتماعية مع التدخلات العلاجية النفسية لمرضى القلق الاجتماعي كالعلاج المعرفي السلوكي، يزيد من فعالية البرامج العلاجية التي تهدف إلى خفض أعراض القلق الاجتماعي.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره:

قام الباحث بحساب العدد والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري في القياس البعدي لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة كما يتضح من جدول ١٣ التالي: -

جدول ١٣: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في القياس البعدي لمقياس القلق الاجتماعي

المتغير التابع	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القلق الاجتماعي	ضابطة	١٠	٩٢.٨	١٣.٠٦٢٢٤
	تجريبية	١٠	٥١.٦	٤.٠٦٠٦٥

يشير جدول (١٣) لوجود فروق في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على انخفاض أعراض القلق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية مقارنة في المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي، ولدراسة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test، ويعرض جدول (١٤) نتائج الاختبار الاحصائي.

جدول ١٤: دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس القلق الاجتماعي بعد تطبيق برنامج العلاج المعرفي السلوكي الرقمي.

المتغير التابع	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير
القلق الاجتماعي	الضابطة	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٧٩٠	٠.٠٠	٠.٨٤
	التجريبية	١٠	٥.٥٠	٥٥			

يتبين من جدول (١٤) وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق برنامج العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية، وبلغ حجم التأثير ٠.٨٤ وهو مرتفع حسب معايير معادلة كوهن لقياس حجم الأثر، مما يدل على تحقق الفرض الثالث، وقد دلت قيمة حجم التأثير عن فاعلية البرنامج العلاجي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي بعد تطبيقه على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجموعة التجريبية مقارنةً في المجموعة الضابطة، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة كلاً من جيراتس وآخرين .Geraets et al (2019)، هيدمان وآخرين .Hedman et al (2011)، ماتسوموتو وآخرين .Matsumoto et al (2018) ، نوردجرين وأخرين .Nordgreen et al (2018)، ثيو وآخرون .Thew et al (2022)، وفاجوس وآخرين .Vagos et al (2023)، حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات لفاعلية العلاج المعرفي السلوكي الرقمي لخفض أعراض القلق الاجتماعي في القياس البعدي لدى المجموعة التجريبية. وقد يرجع ذلك إلى أن الاجراءات العلاجية المستخدمة في البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي لخفض أعراض القلق الاجتماعي في البحث الحالي، مشابهه لما يتم في البرامج العلاجية المعرفية السلوكية التقليدية (حضورياً) التي تهدف لعلاج القلق الاجتماعي، والتي استخدمتها الدراسات السابقة في برامجها العلاجية.

نتائج الفرض الرابع وتفسيره:

قام الباحث بحساب العدد والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للعينة في القياس البعدي لكلاً المجموعتين التجريبية والضابطة كما يتضح من جدول (١٥) التالي:

جدول ١٥: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة في القياس البعدي لمقياس السلوك التوكيدي

أبعاد السلوك التوكيدي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأكيد على لحقوق الشخصية	ضابطة	١٠	٢٦.٧	٢.٥٨٤١٤
	تجريبية	١٠	٤١.٨	٥.٠٩٤٦٦
حقوق الاخرين	ضابطة	١٠	١٠.٤	١.٧٧٦٣٩
	تجريبية	١٠	١٧	٣.٦٢٠٩٣
المبادأة	ضابطة	١٠	١٣.٨	٣.٥٥٣٧٨
	تجريبية	١٠	٢١.٤	٣.٠٩٨٣٩
الاختلاف مع الاخرين	ضابطة	١٠	٦.٧	٠.٨٢٣٢٧
	تجريبية	١٠	٩.٥	١.٥٨١١٤
الاعتراف بقدر الذات	ضابطة	١٠	١٠.٣	١.٧٦٦٩٨
	تجريبية	١٠	١٧.٦	٢.٣٦٦٤٣
السلوك التوكيدي ككل	ضابطة	١٠	٦٧.٩	٦.٥٠٥٥٥
	تجريبية	١٠	١٠٧.٣	٤.٥٢٢٧٨

يشير جدول (١٥) لوجود فرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة السلوك التوكيدي ككل وعلى جميع الأبعاد لصالح المجموعة التجريبية، مما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يدل على ارتفاع مستوى مهارة السلوك التوكيدي لدى المجموعة التجريبية مقارنةً بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي. ولدراسة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، قام الباحث باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney Test، ويعرض جدول (١٦) التالي نتائج الاختبار الاحصائي:

جدول (١٦) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك التوكيدي بعد تطبيق برنامج العلاج المعرفي السلوكي الرقمي

أبعاد السلوك التوكيدي	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة الاحصائية	حجم التأثير
التأكيد على الحقوق الشخصية	الضابطة	١٠	٥.٦٠	٥٦	٣.٧١٥	٠.٠٠	٠.٨٣
	التجريبية	١٠	١٥.٤٠	١٥٤			
حقوق الاخرين على الفرد	الضابطة	١٠	٥.٨٥	٥٨.٥٠	٣.٥٣٩	٠.٠٠	٠.٧٩
	التجريبية	١٠	١٥.١٥	١٥١.٥٠			
المبادأة	الضابطة	١٠	٥.٨٥	٥٨.٥٠	٣.٥٤٠	٠.٠٠	٠.٧٩
	التجريبية	١٠	١٥.١٥	١٥١,٥٠			
الاختلاف مع الاخرين	الضابطة	١٠	٥.٨٠	٥٨	٣.٦٢٠	٠.٠٠	٠.٨٠
	التجريبية	١٠	١٥.٢٠	١٥٢			
الاعتراف بقدر الذات	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥	٣.٨١٩	٠.٠٠	٠.٨٥
	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥			
السلوك التوكيدي ككل	الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥	٣.٧٩٢	٠.٠٠	٠.٨٤
	التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥			

يتبين من جدول (١٦) وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق برنامج العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في تنمية مهارة السلوك التوكيدي لصالح المجموعة التجريبية، وحجم تأثير يتراوح بين ٠.٧٩ و ٠.٨٥ ويعتبر مرتفع حسب معايير معادلة كوهن لقياس حجم الأثر، مما يدل على تحقق الفرض، وقد دلت قيم حجم التأثير عن فاعلية البرنامج العلاجي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي بعد تطبيقه على المجموعة التجريبية مقارنة في المجموعة الضابطة، وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة سعيد (٢٠٠٥)، هاجبرج آخرون.Hagberg et al (2023)، مانش وأخرين.Manesh et al (2015)، أوبراين O'Brien (2017)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أوليفيرس Olivares (2019)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى زيادة مستوى مهارة السلوك التوكيدي، بعد التدريب عليه لمن يعاني من أعراض القلق الاجتماعي، وكان فعالاً في تحسين المشاركة الاجتماعية لدى افراد المجموعة التجريبية وانخفاض أعراض القلق الاجتماعي لديهم بعد تدريبهم على مهارة السلوك التوكيدي. وبذلك اتفقت جميع الدراسات السابقة مع نتيجة هذا الفرض في البحث الحالي، وقد يرجع ذلك، نتيجةً لطبيعة العلاقة السلبية بين مهارة السلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي، التي أشارت إليها العديد من الدراسات، كدراسة كابالو وأخرين .Caballo et al (2014) التي كشفت عن وجود علاقة متوسطة إلى عالية وسلبية بين المهارات الاجتماعية (السلوك التوكيدي) وبين أنماط القلق الاجتماعي، أي أنه كلما انخفض مستوى السلوك التوكيدي زاد القلق الاجتماعي، والعكس صحيح، بالإضافة إلى ما أشار إليه سبيد، وآخرون .Speed et al (2018) من أن أعراض القلق الاجتماعي يمكن أن تتحسن بعد التدريب على السلوك التوكيدي، عند دمجه في المعالجات النفسية الأكبر مثل العلاج المعرفي السلوكي. كما أشارت نتائج دراسة أوليفيرس Olivares (2019)، في نفس الصدد إلى أن دمج التدريب على المهارات الاجتماعية مع التدخلات العلاجية النفسية لمرضى القلق الاجتماعي كالعلاج المعرفي السلوكي، يزيد من فعالية البرامج العلاجية التي تهدف إلى خفض أعراض القلق الاجتماعي.

نتائج الفرض الخامس وتفسيره:

قام الباحث بمقارنة متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، بمتوسط رتب درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي، على مقياس القلق الاجتماعي، وقد أستخدم الباحث اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، ويعرض جدول (١٧) البيانات الوصفية، كما يوضح جدول (١٨) نتائج الاختبار الاحصائي كما يلي:

جدول (١٧) البيانات الوصفية لنتائج المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس القلق الاجتماعي

المتغير التابع	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القلق الاجتماعي	البعدي	١٠	٥١.٦٠٠٠	٤.٠٦٠٦٥
	التتبعي	١٠	٥١,٧٠٠٠	٤.٠٠١٣٩

يشير جدول (١٧) لعدم وجود فرق بين القياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من انتهاء تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي، وقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (٥١.٦٠٠٠)، بينما بلغ في القياس التتبعي (٥١.٧٠٠٠)، وهي تشير إلى قيم متقاربة، مما يدل على عدم وجود فروق بين القياس البعدي والتتبعي بعد مرور شهر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي. ولدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس القلق الاجتماعي، تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon، وفيما يلي عرض لنتائجه من خلال جدول (٨) التالي:

جدول ١٨ : دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس القلق الاجتماعي

المتغير التابع	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة الاحصائية
القلق الاجتماعي	الرتب السالبة	٣	٤.١٧	١٢.٥٠	٠.٢٦٤	٠.٧٩٢
	الرتب الموجبة	٤	٣.٨٨	١٥.٥٠		
	المتعادلة	٣				

يتضح من جدول (١٨) عدم وجود فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي، مما يدل على تحقق الفرض الخامس حيث تقارب عدد الرتب الموجبة مع الرتب السالبة، بمعنى أن درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس القلق الاجتماعي متقاربة في القياسين البعدي والتتبعي، ويدل ذلك على استمرار فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي الذي طبقة الباحث على المجموعة التجريبية واحتفاظهم بالمكاسب العلاجية التي حصلوا عليها لما بعد فترة القياس التتبعي التي كانت لمدة شهر من انتهاء تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي.

وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي كان من ضمن أهدافها التحقق من استمرار الفاعلية العلاجية، من خلال المقارنة بين القياس البعدي والتتبعي بعد مرور (شهر فأعلى)، من الانتهاء من تطبيق البرامج العلاجية، كدراسة جيراتس وآخرين Geraets et al. (2019)، هيدمان وآخرين Hedman et al. (2011)، نوردجرين وأخرين Nordgreen et al. (2018)، وثيو وآخرون Thew et al. (2022). حيث أشارت نتائج جميع هذه الدراسات إلى استمرار فاعلية العلاج المعرفي السلوكي الرقمي لخفض أعراض القلق الاجتماعي في القياس التتبعي لدى المجموعة التجريبية، مما يدل على احتفاظهم في المكاسب العلاجية.

وقد يرجع ذلك نتيجةً إلى طبيعة الفنيات العلاجية في العلاج المعرفي السلوكي الرقمي الشبيهة تماماً بفنيات العلاج المعرفي السلوكي التقليدي(الحضوري)، والتي تتسم بسهولة اكتسابها بعد التدريب عليها بشكل مركز(بيك، ٢٠٠٧). بالإضافة إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أن فعالية العلاج المعرفي السلوكي مماثلة في كثير من الحالات للعلاج الدوائي، بل وأفضل خصوصاً في التأثيرات طويلة المدى (إس جي،٢٠١٢).

نتائج الفرض السادس وتفسيره:

قام الباحث بمقارنة متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي، بمتوسط درجات القياس التتبعي، على مقياس السلوك التوكيدي، وقد أستخدم الباحث اختبار ويلكوكسن Wilcoxon للكشف عن دلالة الفرق بين المتوسطين، ويعرض جدول (١٩) البيانات الوصفية، كما يوضح جدول (٢٠) نتائج الاختبار الاحصائي كما يلي:

جدول ١٩: البيانات الوصفية لنتائج المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس السلوك التوكيدي

أبعاد السلوك التوكيدي	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التأكيد على الحقوق الشخصية	البعدي	١٠	٤١.٨	٥.٠٩٤٦٦
	التتبعي	١٠	٤١.٣	٥.٠٧٨٢٨
حقوق الاخرين على الفرد	البعدي	١٠	١٧	٣.٦٢٠٩٣
	التتبعي	١٠	١٧.٣	٣.٥٩١٦٦
المبادأة	البعدي	١٠	٢١.٤	٣.٠٩٨٣٩
	التتبعي	١٠	٢١.٥	٢.٩١٥٤٨
الاختلاف مع الاخرين	البعدي	١٠	٩.٥	١.٥٨١١٤
	التتبعي	١٠	٩.٧	١.٤٩٤٤٣
الاعتراف بقدر الذات	البعدي	١٠	١٧.٦	٢.٣٦٦٤٣
	التتبعي	١٠	١٧.٣	١.٣٣٧٤٩
السلوك التوكيدي ككل	البعدي	١٠	١٠٧.٣	٤.٥٢٢٧٨
	التتبعي	١٠	١٠٧.١	٥.٠٤٣١٥

يشير جدول (١٩) لعدم وجود فرق بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارة السلوك التوكيدي ككل وعلى جميع الأبعاد بعد مرور شهر من الانتهاء من تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي. ولدراسة دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي، تم استخدام اختبار ويلكوكسن Wilcoxon، وفيما يلي عرض لنتائجه من خلال جدول (٢٠) التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٢٠ : دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس السلوك التوكيدي

أبعاد السلوك التوكيدي	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة الاحصائية
التأكيد على الحقوق الشخصية	الرتب السالبة	٤	٣.٨٨	١٥.٥٠	١.٠٦٣	٠.٢٨٨
	الرتب الموجبة	٢	٢.٧٥	٥,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٤				
حقوق الاخرين على الفرد	الرتب السالبة	١	٢	٢	١.١٣٤	٠.٢٥٧
	الرتب الموجبة	٣	٢.٦٧	٨		
	الرتب المتعادلة	٦				
المبادأة	الرتب السالبة	٣	٣	٩	٠.٣٢٢	٠.٧٤٨
	الرتب الموجبة	٣	٤	١٢		
	الرتب المتعادلة	٤				
الاختلاف مع الاخرين	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	١.٠٠٠	٠.٣١٧
	الرتب الموجبة	١	١	١		
	الرتب المتعادلة	٩				
الاعتراف بقدر الذات	الرتب السالبة	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠	٠.٦٠٤	٠.٥٤٦
	الرتب الموجبة	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣				
السلوك التوكيدي ككل	الرتب السالبة	٢	٥.٥٠	١١	٠.١٠٦	٠.٩١٦
	الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠		
	الرتب المتعادلة	٤				

يتضح من جدول (٢٠) عدم وجود فرق دالة احصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس السلوك التوكيدي، ويدل ذلك على استمرار فاعلية البرنامج العلاجي المعرفي السلوكي الرقمي الذي طبقة الباحث على المجموعة التجريبية واحتفاظهم بالمكاسب العلاجية التي حصلوا عليها لما بعد فترة القياس التتبعي التي كانت لمدة شهر من انتهاء تطبيق البرنامج العلاجي الرقمي.

وتتفق تلك النتيجة مع الدراسات السابقة التي كان من ضمن أهدافها التحقق من استمرارية الفاعلية العلاجية، من خلال المقارنة بين القياس البعدي والتتبعي بعد مرور (شهر فأعلى)، من الانتهاء من تطبيق البرامج العلاجية، كدراسة هاجبرج وآخرون.Hagberg et al (2023)، أوبراين O'Brien (2017)، وأوليفيرس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Olivares (2019)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى استمرارية المحافظة على المكاسب العلاجية لمهارة السلوك التوكيدي لدى المجموعة التجريبية، بعد مرور (شهر فأعلى) من الانتهاء البرامج العلاجي.

وقد يرجع ذلك إلى طبيعة الفنيات العلاجية في العلاج المعرفي السلوكي الرقمي الشبيهة تماماً بفنيات العلاج المعرفي السلوكي التقليدي(الحضوري)، والتي تتسم بسهولة اكتسابها بعد التدريب عليها بشكل مركز(بيك،٢٠٠٧)، وعليه ومن خلال ما تم عرضه من نتائج ، والتي أشارت إلى تحقق جميع فروض الدراسة الستة، سواءً فيما يتعلق بالفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، أو فيما يتعلق بالفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، أو حتى بالفرق بين القياس البعدي والتتبعي، فقد دلت في مجملها، على وجود فاعلية للبرنامج المستند على العلاج المعرفي السلوكي الرقمي في خفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي لدى عينة من المترددين على العيادات النفسية بمدينة الرياض، وهو ما يمثل الإجابة على التساؤل الرئيس للبحث الحالي.

التوصيات

١. الاهتمام بتطبيق العلاج المعرفي السلوكي الرقمي الذي يهدف لعلاج القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي، لما له من فاعلية تكافئ فاعلية البرامج العلاجية الحضورية.
٢. تناول مهارة السلوك التوكيدي من منظور شامل (معرفي سلوكي)، كونها مهارة اجتماعية تتعلق بتفاعل الفرد مع الاخرين وتتأثر بتوقعاته بكيفية استجابات الاخرين تجاهه في المواقف الاجتماعية المختلفة.
٣. دمج تدريبات مهارة السلوك التوكيدي من ناحية سلوكية، ضمن الاستجابات المتكيفة المستخدمة في التجارب السلوكية، للتعامل مع القلق الناشئ بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي المراد التعريض له.
٤. العمل على التركيز على المواقف الاجتماعية الاكثر أهميةً بالنسبة للعميل، والتي يرغب في التعامل معها بشكل أكثر تكيفاً، لتكون هي المنطلق للتجارب السلوكية.

المقترحات:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. إجراء دراسات للتحقق من فاعلية العلاج المعرفي السلوكي الرقمي لخفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي على عينات من فئات عمرية أصغر.
٢. إجراء دراسات للتحقق من فاعلية العلاج المعرفي السلوكي الرقمي لخفض أعراض القلق الاجتماعي وتنمية مهارة السلوك التوكيدي، بأسلوب العلاج الجمعي الرقمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية

إس جي، هوفمان. (٢٠١٢). *العلاج المعرفي السلوكي المعاصر* (مراد علي عيسى، مترجم). دار الفجر للنشر والتوزيع.

الشافعي، إبراهيم. (٢٠١٨). *مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين والراشدين*. دار الكتاب الحديث.

القرشي، عبد الفتاح إبراهيم. (٢٠٠١). *تصميم البحوث في العلوم السلوكية*. دار القلم للنشر والتوزيع.

بارلو، ديفيد.. (٢٠١٥). *مرجع اكلينيكي في الاضطرابات النفسية دليل علاجي تفصيلي* (صفوت فرج، مترجم) (ط.٢). مكتبة الانجلو المصرية.

بشير، فايز خضر محمد. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج لتنمية السلوك التوكيدى وأثره فى زيادة فاعلية الذات والكفاءة الاجتماعية والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة*[دكتوراة منشورة] . جامعة الدول العربية، مجلة دار المنظومة،١-٢٣٧.

بيك، أرون. (٢٠١٥). *العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية* (عادل مصطفى، مترجم). دار الافاق العربية.

بيك، جوديث. (٢٠٠٧). *العلاج المعرفي الاسس والأبعاد* (طلعت مطر، إيهاب الخراط، مترجمان). الركز القومي للترجمة.

ترول، تيموثي. (٢٠٠٧). *علم النفس الاكلينيكي* (فوزي شاكر طعيمة داود، مترجم). دار الشروق.

ديفي، جراهام. (الزراد، فيصل محمد خير؛ وسليط، محمد صبري، مترجمان). (٢٠١٦). *علم النفس المرضي البحث والتقييم والعلاج في علم النفس الاكلينيكي*. دار الفكر.

ديفيسون، جيرالد؛ جونسون، شيري؛ نيل، جون؛ وكرينك، آن. (٢٠١٦). *علم النفس المرضي استناداً على الدليل التشخيص الخامس* (هادي الحويلة، فاطمة سلامة عياد، هناء شويخ، الرشيد ملك جاسم، ونادية عبد الله الحمدان، مترجمون) (ط.٢). مكتبة الانجلو المصرية.

رزيج، فيصل حمدي. (٢٠٢١). السلوك التوكيدي لدى طلبة الجامعة. جامعة تكريت، مجلة *الدراسات التاريخية والثقافية*، (٥١)، ٢٦١-٢٨٣.

سعيد، ناسوا. (٢٠٠٥). *فاعلية برنامج ارشادي لتوكيد الذات للطلبة ذوي القلق الاجتماعي في المرحلة الجامعية بمحافظة المستنصرية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة المستنصرية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كوري، جيرالد. (٢٠١١). *النظرية والتطبيق في الارشاد والعلاج النفسي* (سامح وديع الخفش، مترجم). دار الفكر.

المراجع الاجنبية

Abedzadeha, M., & Mahdian, H. (2014). Relationship between assertiveness and social anxiety with happiness. *International journal of education and applied sciences*, 1(6), 274- 280. https://oaji.net/articles/2015/1403-1436642830.pdf

Alberti, R., & Emmons, M. (2008). *Your perfect right – Assertiveness and equality in your life and relationships guide to assertive living (9a ed.)*. California: Impact Publishers.

American Psychiatric Association, DSM-5 Task Force (APA). (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5™ (5th ed.). American Psychiatric Publishing, Inc. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596

American Psychological Association (APA), (2013). Guidelines for the practice of telepsychology. *American Psychological Association*, Vol.68, No.9, 791-800. https: 10.1037/a0035001

Beck, A. T., Emery, G., & Greenberg, R. L. (2005). *Anxiety disorders and phobias: A cognitive perspective.* Basic Books/Hachette Book Group.

Beck, J. S. (2021). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (3rd ed.). The Guilford Press.

Bishop, S. (2010). Develop your assertiveness (2nd Ed.). London: Kogan Page.

Caballo, V. E., Salazar, I. C., Irurtia, M. J., Olivares, P., & Olivares, J. (2014). The relationship between social skills

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and social anxiety and personality styles/disorders. *Behavioral Psychology, 22*(3), 401–422.

Clark, D. A., & Beck, A. T. (2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders: Science and practice.* Guilford Press.

Esfandiari, N., Mazaheri, M. A., Akbari-Zardkhaneh, S., Sadeghi-Firoozabadi, V., & Cheraghi, M. (2021). Internet-Delivered Versus Face-to-Face Cognitive Behavior Therapy for Anxiety Disorders: Systematic Review and Meta-Analysis. International journal of preventive medicine, 12, 153. https://doi.org/10.4103/ijpvm.ijpvm_208_21

Geraets, C. N., Veiling, W., Witlox, M., Staring, A. B., Matthijssen, S. J., & Cath, D. (2019). Virtual reality-based cognitive behavioral therapy for patients with generalized social anxiety disorder: a pilot study. *Behavioral and cognitive psychotherapy, 47(6), 745-750*

Hagberg, T., Manhem, P., Oscarsson, M., Michel, F., Andersson, G., & Carlbring, P. (2023). Efficacy of transdiagnostic cognitive-behavioral therapy for assertiveness: A randomized controlled trial. *Internet interventions*, *32*, 100629. https://doi.org/10.1016/j.invent.2023.100629

Hedman, E., Andersson, G., Ljótsson, B., Andersson, E., Ruck, C., Mörtberg, E., & Lindefors, N. (2015). Internet-based cognitive behavior therapy vs. cognitive behavioral group therapy for social anxiety disorder: *a randomized controlled non-inferiority trial, 6(3), e18001*.

Hedman, E., Ljótsson, B., & Lindefors, N. (2012). Cognitive behavior therapy via the Internet: a systematic review of applications, clinical efficacy and cost-effectiveness. *Expert review of pharmacoeconomics & outcomes research*, *12*(6), 745–764.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://doi.org/10.1586/erp.12.67.

Hope, D. A., Heimberg, R. G., & Turk, C. L. (2019). *Managing social anxiety: A cognitive–behavioral therapy approach: Therapist guide* (3rd ed.). Oxford University Press.

Manesh, Raziyeh & S. Fallahzadeh & Mohammad Sadegh Eshagh Panah & Naser Koochehbiuki & Azam Arabia & Mohammad Ali Sahami. (2015). The Effectiveness of Assertiveness Training on Social Anxiety of Health Volunteers of Yazd. *journal Psychology, (06), pages= (782-787).*

Matsumoto, K., South, C., Asano, K., Seki, Y., Urao, Y., Yokoo, M., Takanashi, R., Yoshida, T., Tanaka, M., Noguchi, R., Nagata, S., Oshiro, K., Numata, N., Hirose, M., Yoshimura, K., Nagai, K., Sato, Y., Kishimoto, T., Nakagawa, A., & Shimizu, E. (2018). Internet-Based Cognitive Behavioral Therapy with Real-Time Therapist Support via Videoconference for Patients with Obsessive-Compulsive Disorder, Panic Disorder, and Social Anxiety Disorder: Pilot Single-Arm Trial. *Journal of medical Internet research*, 20(12), e12091. https://doi.org/10.2196/12091

National Institute for Health Clinical Excellence (NICE, 2013). Interventions for adults with social anxiety disorder - NICE Pathways

Nordgreen T, Gjestad R, Andersson G, Carlbring P, Havik OE. (2018) The effectiveness of guided internet-based cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder in a routine care setting. *Internet Interv. 2018 May 31; 13:24-29.* https://www.kscdr.org.sa/ar

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

O'Brien, K. A. (2017). *Self-affirmation and social anxiety: affirming values reduces anxiety and avoidance*. PhD, University of Manitoba Winnipeg.

Olivares-Olivares, P. J., Ortiz-González, P. F., & Olivares, J. (2019). Role of social skills training in adolescents with social anxiety disorder. *International journal of clinical and health psychology, 19(1), 41–48*. https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.11.002

Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2018). Assertiveness training: A forgotten evidence-based treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice, 25(1), Article e12216*. https://doi.org/10.1111/cpsp.12216.

Swee, M. B., Kaplan, S. C., & Heimberg, R. G. (2018). Assertive behavior and assertion training as important foci in a clinical context: The case of social anxiety disorder. *Clinical Psychology: Science & Practice, 25(1), 1*.
https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1111/cpsp.12222

Thew, G. R., Kwok, A. P. L., Lissillour Chan, M. H., Powell, C. L. Y. M., Wild, J., Leung, P. W. L., & Clark, D. M. (2022). Internet-delivered cognitive therapy for social anxiety disorder in Hong Kong: A randomized controlled trial. *Internet interventions, 28*, 100539. https://doi.org/10.1016/j.invent.2022.100539.

Vagos, P., Figueiredo, D. V., Ganho-Ávila, A., Mayr, A., & Rijo, D. (2023). Remotely delivered cognitive therapy for social anxiety disorder in adolescence: Preliminary efficacy evidence based on changes throughout treatment. *Frontiers in psychology, 13, 915677*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915677

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Weightman M. (2020). Digital psychotherapy as an effective and timely treatment option for depression and anxiety disorders: Implications for rural and remote practice. *The Journal of international medical research*, *48*(6), 300060520928686. https://doi.org/10.1177/0300060520928686.

Winter, H. R., Norton, A. R., Burley, J. L., & Wootton, B. M. (2023). Remote cognitive behaviour therapy for social anxiety disorder: A meta-analysis. *Journal of anxiety disorders*, *100*, 102787. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2023.102787.

World Health Organization (WHO), (2023). https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البناء العاملي للتلوث النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك

The factorial structure of psychological pollution and its relationship to psychological immunity among youth in the Tabuk region

إعداد

د. محمد أحمد زغيبي

Dr. Mohammed Ahmed Zoghaibi

أستاذ علم النفس المشارك، الكلية الجامعية بحقل، جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.418606

استلام البحث : ١٥ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٥

زغيبي، محمد أحمد (٢٠٢٥). البناء العاملي للتلوث النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧)، ٥٩٧ – ٦٤٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

البناء العاملي للتلوث النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على البنية العاملية للتلوث النفسي وعلاقته المناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك، ومدى انتشار التلوث النفسي بينهم، ومستوى المناعة النفسية لديهم، والكشف عن تأثير متغيري الجنس والعمر والتفاعل بينهما في درجات التلوث النفسي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واختيار عينه عشوائية مكونة من (١٨١) شاباً وشابة تتراوح أعمارهم بين (١٥- ٣٥ سنة). وتم تطبيق مقياسي التلوث النفسي، والمناعة النفسية (من إعداد الباحث)، وأظهرت النتائج أن التلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك يتكون من ثلاثة عوامل هي: (فقدان القيمة والهدف من الحياة، التنصل من الهوية الحضارية، الفوضوية)، وأن نسبة انتشار التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة كان منخفضاً، فيما كان مستوى المناعة النفسية لديهم مرتفعاً. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التلوث النفسي والمناعة النفسية، ووجود تأثير لمتغيري الجنس والعمر والتفاعل بينهما على درجات التلوث النفسي (الأبعاد، والدرجة الكلية).

الكلمات المفتاحية: التلوث النفسي، المناعة النفسية، شباب وشابات منطقة تبوك.

Abstract:

The study aimed to identify the factorial structure of psychological pollution and its relationship to psychological immunity among the youth of the Tabuk region, the extent of the spread of psychological pollution among them, their level of psychological immunity, and to reveal the influence of the variables of gender and age and the interaction between them on the degrees of psychological pollution. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive, correlational approach. A random sample of (181) young men and women between the ages of (15-35 years) was selected. The psychological pollution and psychological immunity scales were applied (prepared by the researcher), and the results showed that psychological pollution among the youth of the Tabuk region consists of three factors: (loss of value and purpose in life, disavowal of cultural identity, anarchy), and that the prevalence

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of psychological pollution among The study sample members had a low level of psychological immunity, while their level of psychological immunity was high. The results revealed a negative correlation between psychological pollution and psychological immunity, and an effect of the variables of gender and age and the interaction between them on the degrees of psychological pollution (dimensions and total score).

Keywords: psychological pollution, psychological immunity, young men and women in the Tabuk region.

المقدمة:

تعد مرحلة الشباب من المراحل العمرية المهمة والمختلفة كلياً عن مراحل النمو الأخرى، ففيها تنمو قدرات الفرد، وتزداد ثقته بنفسه، واحترامه لذاته، فضلاً عن الاستقلالية في إبداء الرأي واتخاذ القرارات، كما أنه تتخللها الكثير من الأزمات التي أوجدتها الثورة المعرفية والثقافية.

ولا يخفى على أحد أن العصر الذي يعيشون فيه يشهد العديد من التغيرات المتسارعة والمتلاحقة وفي شتى مجالات الحياة الإنسانية، ونتيجة لهذا فإنهم يتعرضون داخل المجتمع للصراع المستمر، كما يتضح من خلال الملاحظة والدراسة المتعمقة لأحوالهم، الآثار السلبية التي خلفتها رياح التغيير على منظومة القيم لديهم، مما أدى إلى ظهور وانتشار العديد من المشكلات النفسية غير المألوفة في المجتمع (سليمان، ٢٠١٨)، ومنها ما يعرف بالتلوث النفسي (psychological pollution) حيث يعد من الظواهر النفسية الخطيرة التي يستلزم دراستها، والوقوف على السبل الناجحة لمحاربتها أو التقليل من آثارها السلبية، والتي ينبغي على شباب هذا الوطن أن يكونوا على دراية تامة بها، وإلا عانوا أزمة في الهوية، واغتراب عن ذواتهم وعن عالمهم الذي يعيشون فيه.

فالنفس الإنسانية كما يشير السامرائي (٢٠١٣) تتلوث شأنها شأن البيئة والطبيعة. والنفس حين تتلوث فإنها تتجرد من نوازعها الإنسانية وخصوصية قيمها واستبدالها بتلك (الزائفة والفاسدة) التي يروج لها المفسدون، وحينها هذه النفوس لن تكتفي بتلويث بيئتها فحسب، بل ستلوث كل معاني الحياة الاخرى، فتدنيس النفوس وتلوثها أسوأ من قتلها، كالوباء المعدي لا ينحصر على أقرانها، بل ستجره على أجيالها (محمد، ٢٠٠٤، ٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمتأمل لواقع بعض الشباب من الجنسين في عصرنا الحالي يجد بأن لديهم العديد من التصرفات والسلوكيات التي تدلل على وجود مظاهر التلوث النفسي لديهم والمتمثلة بالإعجاب والانبهار بالثقافة الغربية، وتقليدهم لكل ما هو غربي، وشيوع مراكز العناية بالجمال، والازدواجية السلوكية، والخضوع للعولمة وبشكل لافت للنظر (سليمان، ٢٠١٨، ٣٣٩).

وسجلت ظاهرة التلوث النفسي حضوراً قوياً وملفتاً في كافة المجتمعات النامية منها والمتقدمة، على اعتبار أنها سلوك سريع الانتشار شديد العدوى. فهي كما يذكر (Fairbrother,2002, 21) من أخطر السلوكيات التي تهدد البناء النفسي للشخصية الانسانية، والتركيبة الاجتماعية، والتي يتوجب على والأفراد والمجتمعات التصدي لها باعتبارها مشكلة غير مألوفة ومؤرقة ولها تداعيات خطيرة على النسق القيمي ومعايير الحياة السوية. والتي يستلزم دراستها، إذ أن السلوك هو استجابة للمتغيرات المختلفة التي يتشكل على ضوئها سلوك الفرد وتفاعله مع نفسه ومجتمعه، ونتيجة للظروف التي أثرت سلباً على سلوك الأفراد وبنائهم النفسي (سعيدي، ٢٠٢١).

ولذا تعد مشكلة التلوث النفسي من المشكلات النفسية والاجتماعية التي عانت وتعاني منها الكثير من المجتمعات وخاصة في صفوف الشباب الذين يعانون من ثقل البطالة مما يؤدي إلى الشعور باليأس والاحباط والملل وسوء التوافق مع الحياة، وعدم الاتزان، والتنكر للهوية وفقدان الشعور بالانتماء وعدم الالتزام بالمعايير الأخلاقية وانتشار الفوضى (الزعبي، ٢٠١٨).

وتذكر ميرة (٢٠١٧، ١٤٩) أنه من الطبيعي أن يكون الفرد المصاب بالتلوث النفسي يعاني من سوء التوافق الاجتماعي وهذا يزيد من الضغوط والتوتر، والطموحات والرغبات غير المتحققة والتي تنعكس سلباً على حالته النفسية. وعندما يتعرض الجانب النفسي في حياة الشباب للتلوث النفسي من خلال العادات والسلوكيات السيئة التي يكتسبونها من خلال الوسط الاجتماعي الذي ينشؤون فيه، ويحيط بهم، فإنه من الواجب على الآباء والأمهات والتربويين تنقيته وجعله خالياً من الملوثات (خميس، ٢٠١٦). ونستخلص مما سبق أن النفس البشرية قد يعترضها الضعف والاحباطات والاضطرابات النفسية، وهذا يستوجب من الفرد أن يعمل على تنمية قدرته على التحمل والصمود عند مواجهة الأزمات، ومقاومة الأفكار والمشاعر السلبية التي تؤدي إلى اليأس والإحباط والفشل.

وقد وركز علم النفس الإيجابي على إبراز الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد، والاهتمام بها، بهدف تحقيق الصحة النفسية له، ومن المفاهيم الإيجابية التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاها اهتماماً كبيراً مفهوم المناعة النفسية (Psychological immunity)، وهي تشير إلى قدرة الفرد على مواجهة الأزمات والكروب وتحمل الصعوبات ومقاومة ما ينتج عنها من أفكار ومشاعر يشوبها الغضب والانتقام واليأس والعجز والانهزامية، وكما أنها تمد الفرد بمناعة إضافية تنشط أجهزة المناعة الجسمية لديه (المالكي ونصر، ٢٠١٩).

وتقوم المناعة النفسية بالعديد من المهام والأدوار الجوهرية التي تمكن الفرد من التغلب على التحديات والدفاع عن الذات ضد الأزمات والتهديدات والمخاطر النفسية وحماية الذات من الاضطرابات النفسية والتكيف مع المتغيرات البيئية المختلفة (علي، ٢٠١٩). كما أنها تساعده على تحقيق التوازن النفسي والصحة النفسية اللتين تعملان على تقوية مناعة الجسم ضد المشكلات النفسية، والتقليل من معدلات القلق والتوتر فيشعر الفرد من خلالها بكفاءة حياته النفسية (Vasile, 2020).

ويشير النملة (٢٠٢٣) بأن الدراسات في الآونة الأخيرة تكثفت حول المناعة النفسية ودورها في حماية الفرد من الاضطرابات النفسية والعقلية، وأن انعكاس ذلك ليس قاصراً على صحته البدنية فقط، بل وصحته النفسية والعقلية. حيث يستند نظام المناعة النفسية على أساس أن العقل والبدن لا ينفصلان، وأن الدماغ يؤثر على جميع أنواع العمليات الفسيولوجية والنفسية لدى الفرد، وأنه أذا استطاع أن يكون أكثر مرونة في تغيير طريقه تفكيره إلى الأفضل، فإنه بذلك يمد جهازه المناعي بطاقة تسهم في جعل العمليات الطبيعية داخل الجسم في حجمها الطبيعي، وتؤدي وظائفها على النحو الصحيح، وتقوي عقله وجوهره، وهذا يستوجب على الفرد أن يكافح من أجل زيادة كفاءة مناعته النفسية (Ferencz, 2012). وفي هذا السياق يشير (Wilson, 2004) إلى أن الدفاعات النفسية التي تعمل على تبرير وإعادة تفسير المعلومات السلبية بأسلوب يقلل من آثارها التي تهدد الكيان النفسي لتصل بالفرد إلى الشعور الجيد.

وفي نفس الإطار تؤكد نتائج دراسة (Gupta & Nebhomani, 2020) أن بناء المناعة النفسية للأفراد من حولنا أمر بالغ الأهمية، حيث تمثل المناعة النفسية كحاجز ضد الضغوط الحياتية والمتاعب اليومية والسلبية. كما أنها تشكل درعاً واقياً يحميهم من التأثر السلبي بالضغوط والأزمات، كما أنها تعد عامل وقائي مهم ضد العقبات والشدائد (Choochom et al., 2019).

ويظهر لنا جلياً من خلال العرض السابق أن التلوث النفسي يعد من الظواهر النفسية الخطيرة التي يستلزم دراستها، وفي نفس الوقت نجد أن العوامل النفسية الإيجابية تقوم بدور هام فهي تقي الفرد من الوقوع في الاضطرابات النفسية ومنها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التلوث النفسي. ومن أهم تلك العوامل النفسية الإيجابية والتي تعتبر بمثابة جهاز حماية وقائي المناعة النفسية. وعليه تحاول الدراسة الحالية تعرف البناء العاملي للتلوث النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من شباب منطقة تبوك.

مشكلة الدراسة:

يصدر عن بعض الأفراد عدد من الأنماط والسلوكيات التي تتنافى مع الأعراف والتقاليد والمعايير والقيم العليا للمجتمع، مما يثير الاستغراب والدهشة والانجذاب غير الواعي نحو المظاهر الأجنبية. ويعد الشباب من أكثر الفئات العمرية تأثراً بالثقافات الغربية، ولا يخفي على أحد خطر سيطرتها على فكرهم وسلوكهم، فتقوم بتدمير البناء النفسي، وهدم القيم الأخلاقية، وفقدان الاستقلال الذاتي وصولاً إلى الهيمنة الكاملة على شخصية الشاب.

وفي هذا السياق أشار طراد (٢٠١٢) إلى تأثير هذه المتغيرات العالمية في غرس وتعزيز الكثير من القيم والاتجاهات الملوثة للمجتمع والتي تؤثر سلباً على سلوكيات الأفراد وخاصة الشباب، وأنها استطاعت اختراق الحياة الإنسانية بكافة مجالاتها. من هنا يتضح للباحث أن مشكلة تكوين الهوية لدى الشباب هي مشكلة صراع حضاري قبل أن تكون صراعاً نفسياً وكلما كان الفرد أو المجتمع ذا مناعة أكبر كلما قلت معاناة الشباب في رسم ملامح الشخصية وتكوين الهوية. وتشير دراسة (Kushman, 1992) إلى أن خطر تأثير تلك التغيرات الثقافية والاجتماعية السريعة على فكر وسلوك الشباب يأخذ ثلاث اتجاهات متمثلة باتجاه القيم، والتطرف، والتلوث النفسي.

والاتجاه الثالث المتمثل في التلوث النفسي كما يشير علي (٢٠٢٣) هو أحد أكبر السموم المسؤولة عن تدني الأخلاق وظهور انحرافات سلوكية سلبية لدى فئات المجتمع المختلفة وبخاصة فئة الشباب. حيث ينبثق مفهوم التلوث النفسي كما يشير عطية وحجازي (٢٠١٩) من منطلق الواقع الذي نعيش فيه. فيما يعتمد منطقه على أن سلوك الفرد وتفاعله مع ذاته ومجتمعه يتشكل وفقاً للمتغيرات والمثيرات المختلفة. ولذا لقيت دراسة ظاهرة التلوث النفسي في علاقتها بكل من السواء النفسي أو بعض أشكال المعاناة والمحنة النفسية على اهتمام العلماء والباحثين في العلوم النفسية حديثاً.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في شيوع ظاهرة التلوث النفسي وخطورتها على البناء النفسي فقد أصبحت تهدد الهوية الذاتية للشباب، والهوية الوطنية والحضارية للمجتمعات، والتي قد تفضي إلى انشار التطرف والتمرد على النظم والقوانين، وانهيار الانساق القيمية، فضلاً عن التفسخ الاجتماعي، والقلق الوجودي، والاندفاعية، والأنانية المفرطة، والأفكار والمعتقدات اللاعقلانية (سليمان، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ونظراً لشيوعه وانتشاره في فئة الشباب فإنه تزداد أهمية دراسته، وخاصة للذين يعيشون عالمين متناقضين حاملين في شخصياتهم ثقافتين متباعدتين غير متكافئتين صعب التقريب بينهما، ثقافة مفعمة بالمواطنة والأخرى عولمة تغريبية تنسيه الثقافة الأولى وتدفعه إلى عصرية فردية مصطنعة مما تجعل الشاب عاجزاً عن الربط بين ماضيه التراثي وبين الحاضر الأخر المغترب عنه (شعبان، ٢٠٢٤، ١٠٠).

وعلى الرغم من ذلك يستطيع كل متابع لسلوكيات الأفراد في المجتمع أن يدرك ما يعانيه بعض الشباب من مظاهر اجتماعية ونفسية سلبية نتيجة العديد من المتغيرات المعاصرة كالعولمة والانفتاح، والغزو الثقافي، وما أظهرته من اتجاهات وقيم غربية انعكست سلباً على ثقافة شبابنا وعلى هويتهم الذاتية، والذي من المحتمل أن يمتد تأثيرها للنيل من مستوى الحصانة النفسية، والوقوع عرضه للاضطرابات النفسية (الأبيض، ٢٠٢٣).

غير أن ملاحظة أن معظم الأشخاص يظلون على احتفاظهم بصحتهم الجسمية وسلامة أدائهم النفسي رغم تعرضهم لبعض أشكال المعاناة والمحنة النفسية، قد غير مجرى الاهتمام إلى ضرورة فحص مصادر أو عوامل المقاومة Factors Resistance أي تلك العوامل والمتغيرات النفسية والبيئية التي يمكن أن تحيد أو تخفض ما لأشكال المعاناة والمحن النفسية من أثار سلبية على سمات الشخصية وعلى سلامة الأداء النفسي، فهي تمثل نقاط قوة لدى الفرد تساعده على أن يظل محتفظاً بصحته الجسمية وسلامته النفسية حين تحل به معاناة أو محناً نفسية حتمية لا يمكنه تجنبها (سلامة، ١٩٩١). ومن تلك العوامل النفسية الذاتية المناعة النفسية.

فالفرد أثناء الحياة اليومية يتعرض إلى مجموعة من المثيرات النفسية والاجتماعية التي قد تسهم في إحداث حالة من المعاناة النفسية، وهنا يقوم الجهاز المناعي النفسي له بامتصاص تلك الصدمات والتحديات والأزمات وتحليلها بشكل يساعده على الحفاظ على توازنه النفسي والجسمي والاجتماعي (الملوحي، ٢٠١٤).

ويعزو (Bredacs, 2016) ذلك إلى الدور الهام الذي يلعبه المخ في تنظيم وتكيف نظام المناعة النفسية، وأن ضعفها لا يرجع إلى شدة الأزمات وضغوط الحياة فقط، ولكن إلى نظرتنا لهذه الأزمات وتفسيرنا لها ولتقديرنا وكفاءتنا في مواجهتها والتي تعتمد على أساليب التفكير التي نعتمدها في التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.

وتكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية المناعة النفسية في حياة الأفراد، حيث يتفق كل من (Kagan, 2006؛ Olah, Nagy, & Toth, 2010؛ زيدان،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠١٣) على أن المناعة النفسية تقوم بالعديد من الأدوار والمهام الجوهرية التي تساعد الفرد على التعايش مع الصراعات والمرونة والتكيف مع المتغيرات البيئية، وهذا ينعكس بدوره على شعوره بقيمته وأهميته.

ومن هنا ندرك أهمية دراستها لدى الأفراد كونها القوة المحركة التي تسمح لهم بالتغلب على التحديات وتجاوز العثرات ليحقق النجاحات، وإلى صقل تفكيره وتوجيهه إلى حسن التعامل من التوترات والأزمات في البيئة المليئة بالمشكلات والتكيف مع ظروف الحياة، وتؤثر بدرجة كبيرة على اعتقاد الفرد حول ذاته وقدرته على الصمود أمام التحديات، مما يسهم في الحفاظ على صحته النفسية (عصفور، ٢٠١٣).

كما يرى (Choochom et al., 2019) أن الأفراد ذوي المناعة النفسية العالية قادرون على تبنى استراتيجيات تكيفية للتعامل مع المشكلات، بالإضافة إلى أن المناعة النفسية تؤدي دوراً أساسياً في مساعدة الأفراد على التكيف وظيفياً وسط التحديات والصعوبات، حيث يعتمد نظام المناعة النفسية على المنهج الاستباقي لحماية الأفراد من النتائج السلبية التي قد تصيبهم عند تعرضهم للضغوط والمعاناة النفسية، وكذلك يسعى بهم لأن يتمتعوا بجودة حياة ورفاهية نفسية.

وهذا ما أكدته نتائج الدراسات التي تناولت مفهوم المناعة النفسية، كدراسات (Essa, 2020 ؛Trivedi, 2020) والتي بينت أنه كلما ارتفعت المناعة النفسية للفرد كلما ارتفعت قدراته العقلية والبدنية والصحية. فيما نجد أن الأفراد ذوي المناعة النفسية المنخفضة لا يجدون لحياتهم معنى، ولا يتفاعلون مع البيئة بإيجابية، كما أنهم غير قادرين على تحقيق الأهداف، ويستسلمون للفشل، وعاجزين عن تحدي وتحمل الآثار السلبية للمواقف والأزمات (زيدان، ٢٠١٣).

كما تتضح مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما لاحظه الباحث من قلة الدراسات في البيئة المحلية التي تناولت المناعة النفسية لدى فئة الشباب، بالرغم من أنها من المفاهيم العلمية في علم النفس الإيجابي التي لاقت قبولاً كبيراً وانتشاراً واسعاً في الأوساط العلمية، وكشفت عن الكثير من أسباب القصور والضعف في النواحي النفسية والفكرية والجسمية للفرد (الجزار وآخرون، ٢٠١٨، ٤).

إذ أنه بعد المسح النظري للموضوع والدراسات السابقة لم يجد الباحث دراسة واحدة تناولت متغير المناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، وهذا يمثل دافعاً قوياً وحافزاً للقيام بمثل هذه الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبحكم طبيعة عمل الباحث كعضو هيئة تدريس في التعليم الجامعي، وكعضو في بعض لجان التنمية الاجتماعية، فقد لاحظ أثناء تعامله وتفاعله المستمر مع الشباب أن بعضهم تظهر عليه ببعض المظاهر الدالة على فقدانهم للمناعة النفسية والتي حددها زيدان (٢٠١٣، ٨٢٧) في الانغلاق حول الذات، وحدوث خلل في معايير الحكم على الأشياء، والاستسلام للفشل، والانغلاق الفكري، والانهاك والاستنزاف النفسي، وفقدان الشعور بالسعادة مما يعني أنهم يعانون من ضعف في مستوى مناعتهم النفسية عند التعامل مع الأزمات والمواقف المؤلمة.

ويدعم ذلك دراسات كل من (Kalmar, 2015؛ الجزار وآخرون، ٢٠١٨؛ السطوحي، ٢٠٢٠؛ Li & Sun, 2022) والتي أشارت نتائجها إلى تدني مستوى المناعة النفسية لدى أفراد عينتها.

وفي ضوء اطلاع الباحث الحالي على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مفهومي التلوث النفسي والمناعة النفسية، فالدراسة الحالية هي استجابة لتوصية بعض الباحثين بإجراء المزيد من الأبحاث حولهما مع عوامل نفسية وانفعالية أخرى أو على عينات مختلفة، كدراسات (ميرة، ٢٠١٧؛ الخوالدة والتلاهين، ٢٠١٨؛ الزيات، ٢٠١٩؛ شعبان، ٢٠٢٠؛ سعيدي، ٢٠٢١؛ الزهراني، ٢٠٢٢)، وهذا مما عزز من قناعة الباحث بأهمية دراسة مثل هذا الموضوع، وذلك لقلة الدراسات التي تناولت هذين العاملين مع بعضهما وبصورة مباشرة، وعلى تلك العينة في البيئة السعودية.

تساؤلات الدراسة:

١. هل تتعدد المكونات العاملية للتلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك؟
٢. ما مدى انتشار التلوث النفسي بين شباب منطقة تبوك؟
٣. ما مستوى المناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك؟
٤. هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات التلوث النفسي "العوامل والدرجة الكلية" ودرجات المناعة النفسية "الأبعاد والدرجة الكلية)؟
٥. هل يوجد تأثير للجنس والعمر، والتفاعل بينهما على درجات التلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك؟

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف المكونات العاملية للتلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك.
٢. تعرف مدى انتشار التلوث النفسي بين شباب منطقة تبوك؟
٣. تعرف مستوى المناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. الكشف عن علاقة التلوث النفسي (العوامل والدرجة الكلية) بالمناعة النفسية (الأبعاد والدرجة الكلية)؟
٥. الكشف عن تأثير الجنس والعمر، والتفاعل بينهما على درجات التلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك؟

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. تسلط الضوء على مفهوم التلوث النفسي لدى الشباب بوصفه ظاهرة تستحق الدراسة من خلال الكشف عنه وعن آثاره السلبية، والتعرف على المتغيرات التي ترتبط به، بغية لفت انتباه المختصين إلى تحصين الشباب من الاخطار المحيطة بهم للحفاظ عليهم من كل المؤثرات السلبية كالتنصل للهوية، والتعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية الغريبة لعادات المجتمع، والتخلي عن التقاليد والقيم الموروثة.

٢. قد تكون الدراسة الحالية قاعدة ينطلق منها باحثون آخرون للتعرف على العديد من الحقائق المعرفية عن أهمية ودور مصادر الوقاية النفسية، والعوامل الشخصية الذاتية في علم النفس الإيجابي وتأثيراتها الإيجابية في تحقيق التوافق والصحة النفسية للأفراد.

٣. تسلط الضوء على مرحلة وفئة عمرية مهمة (الشباب) من الجنسين، تماشياً مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ ورهانها المستمر على الشباب السعودي الواعد باعتبارهم من أهم وأكبر الفئات العمرية فيها، إذ يشكل الشباب السعوديين الذين تتراوح أعمارهم بين (١٥ - ٣٤ سنة) ما نسبته (٣٦,١) كما تشير تقارير الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٢٢م.

٤. تعد هذه الدراسة إضافة للتراث النفسي في البحوث المتعلقة بعلم النفس الإيجابي، حيث تبين بعد مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في البيئة العربية بشكل عام والبيئة السعودية ومنطقة تبوك تحديداً، أنه لا توجد دراسة تناولت هذين المتغيرين مع بعضهما وبصورة مباشرة حسب علم الباحث، ولذا تعد من أوائل الدراسات التي تتناول هذا الموضوع، وعلى هذه الفئة من شباب وشابات منطقة تبوك.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١. تسهم الدراسة الحالية في تقديم مزيد من الإرشاد النفسي في ظل ما يشهده المجتمع عامة والشباب خاصة من مشكلات غير مألوفة تستوجب دراستها، والحد منها من خلال تنمية العوامل النفسية الإيجابية لديهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. تسهم الدراسة الحالية في إثراء المكتبة النفسية المحلية والعربية بمقياسين جديدين يمكن الاستعانة بهما كأداة تشخيصية في وحدات ومراكز الإرشاد والاستشارات النفسية والتربوية التي تهتم بفئة الشباب.

٣. تفيد نتائج الدراسة الحالية في تقديم الأسس والمقومات التي تساعد القائمين والمهتمين بفئة الشباب على إعداد برامج إرشادية فردية وجماعية لتحسين مستوى المناعة النفسية لديهم، بهدف خفض التأثيرات السلبية للتلوث النفسي وحمايتهم من المشكلات، مما يساعد في الاستفادة من إمكاناتهم وطاقاتهم النفسية كاملة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تهدف الدراسة الحالية إلى تعرف البناء العاملي للتلوث النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية بما اشتملت عليه من أبعاد ومتغيرات.

الحدود البشرية: الشباب السعودي من الذكور والإناث في منطقة تبوك.

الحدود المكانية: منطقة تبوك، وتشمل مدن (أملج، تبوك، تيماء، حقل، ضباء، الوجه).

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

١.البناء العاملي (Factorial Construction):

يعرف الزيات (١٩٩٩، ٣٨١) البناء العاملي بأنه:" المكونات العاملية ذات الدلالة للمتغيرات أو الاختبارات أو المحددات البارامترية الخاضعة للتحليل العاملي".

ويعرفه أبو هاشم (٢٠٠٩، ٢٧٣) على أنه:" شكل من أشكال صدق البناء يتم الوصول إليه من خلال التحليل العاملي، والتحليل العاملي أسلوب إحصائي يمثل عدداً كبيراً من العمليات والمعالجات الرياضية في تحليل الارتباطات بين المتغيرات، ثم تفسير هذه الارتباطات واختزالها في أقل عدد من المتغيرات تسمى العوامل".

٢. التلوث النفسي (Psychological pollution):

يعرف (Fairbrother,2002, p. 21) التلوث النفسي بأنه:" إحساس داخلي مصحوب بحالة انفعالية حادة ينتج عن تصورات وأفكار وسلوكيات غير مقبولة".

ويعرفه محمد (٢٠٠٤، ٢٩) بأنه:" مجموعة المدخلات السلبية التي يتبناها الأفراد (سلوكاً وفكراً) بالتأثير في أصل هويتهم الحضارية المعبرة عن بناء اجتماعي مؤتلف على امتداد الوطن".

وتعرفه الدوري (٢٠١٣، ٢٠) بأنه:" حالة حدوث خلل في النظام الاجتماعي البيئي النفسي للفرد مما يؤدي إلى اختلال في محتوى سلوكه وفكره، مما ينتج عنه تدمير لشخصيته".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعرف الباحث الحالي التلوث النفسي بأنه:" خلل في نظام البيئة النفسية للفرد نتيجة عوامل خارجية سلبية يتبناها سلوكاً وفكراً، تجعله يسلك سلوكيات تخالف القيم والمعايير السائدة في مجتمعه".

٣. المناعة النفسية (Psychological immunity):

يعرف (Olah et al., 2010, p. 102) المناعة النفسية بأنها:" نظام موحد متكامل لأبعاد الشخصية المعرفية، السلوكية، والبيئية، التي تعمل كمصادر مرنة ومقاومة تنمي قدرة الشخص ومقاومته وحصانته النفسية على مواجهة الإجهاد والتهديدات والتوتر والضغوط النفسية".

ويعرفها سويعد (٢٠١٦، ٨) بأنها:" تمتع الفرد بخصائص وسمات تجعله قادراً على تحمل مواجهة الظروف والأحداث الضاغطة التي يتعرض لها في مواقف الحياة اليومية".

ويعرف الباحث الحالي المناعة النفسية بأنها:" نظام متكامل من الأبعاد السلوكية والمعرفية للشخصية فتعطي الفرد مناعة ضد الأزمات، وتعمل كمضادات نفسية لمقاومة التحديات، وتعزز الصحة النفسية".

٤. الشباب (Youth):

يشير مفهوم الشباب إلى فترة الانتقال من الطفولة والتي تتميز بالتبعية إلى مرحلة البلوغ والتي تتميز بالنضج والاستقلالية، وقد اختلف العلماء على تحديد الفترة العمرية للشباب، إلا أنها انحصرت بين سن الخامسة عشر وحتى سن الخامسة والثلاثين (الحجيلي، ٢٠١٦)، وهذا يتسق كثيراً مع ما أوردته الهيئة العامة للإحصاء في المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠، ٣) في تقرير أصدرته بمناسبة اليوم العالمي للشباب (2020)، حيث حددت مرحلة الشباب في تقريرها في الفئة العمرية بين (١٥-٣٤ سنة) (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢٠).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري:

١. التلوث النفسي (Psychological pollution):

مفهوم التلوث النفسي:

يعتبر مفهوم التلوث النفسي من المفاهيم المستحدثة والتي أثارت نقاشاً كبيراً في أوساط علماء النفس، رغم أن هذا المفهوم من حيث المضمون يعد قديماً قدم تاريخ الصراع الإنساني (سعيدي، ٢٠٢١، ٤٩). وتشير عبد الحليم (٢٠٢١) أن أصل الكلمة قد استعير من مفهوم التلوث البيئي (Environmental pollution)، وفي إطار تحقيق التكامل بين العلوم المختلفة وتوظيفها بما يخدم اتساع أفقها في خدمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرد والمجتمع، فقد تم استخدامه في مجال علم النفس. حيث يعبر هذا المفهوم عن تعرض الفرد لملوثات خارجية من الصعب التحكم بها والتي تنعكس سلباً على انفعالاته وسلوكه نتيجة للضغط الذي يولده هذا التلوث (Elias & Ali, 2022).

كما أثار تعريف التلوث النفسي خلافاً بين الباحثين كل حسب المجتمع وثقافته نظراً لطبيعته غير المرئية، وغير الملموسة والتي يصعب إثباتها فيزيائياً، إلا أن هذا لا يعني عدم وجود ملامح متفق عليها حول مفهومه (الزعبي، ٢٠١٨، ٢٥٣٥)، ومن تلك التعريفات ما يلي:

عرف طراد (٢٠١٢، ٩٥) التلوث النفسي بأنه:" حدوث خلل في نظام بيئة الفرد النفسية، نتيجة مجموعة من العوامل الخارجية، التي تسبب الفوضى والتأثير السيء في توازن تلك البيئة النفسية وتكيفها مع الواقع بفعل التداخل بين المحتوى الفكري والسلوكي لديه".

بينما عرفه رمضان والجباري (٢٠١٥، ٧) بأنه:" حالة خلل في نظام البيئة النفسية وضعف التوازن بين القيم الخلقية الأصيلة والمكتسبة التي تحدث حالة من الفوضى في البيئة الاجتماعية والتأثير السيء على الفكر والسلوك".

وعرفه النواجحة (٢٠١٧، ٢٧٢) بأنه:" استجابات وردود فعل ناتجة عن تشوهات فكرية ومشاعر سلبية تعتري الفرد وتؤثر على مجريات حياته، وقد تقوده إلى أن يسلك سلوكاً غير مألوف يتعارض مع القيم والمعايير والأنظمة المجتمعية".

في حين عرفته ميرة (٢٠١٧، ١٥١) بأنه:" حالة التذمر والرفض للواقع الحضاري بكل خصوصياته او التصرف غير المسؤول والمخالف لكل القيم والأصول والأنظمة التي يحددها المجتمع".

وتعرفه خميس (٢٠١٨، ٣٤١) بأنه:" خليط من السلوكيات الممزوجة بنوعية ذلك المحيط الذي ترعرع فيه والتي تكون عبارة عن استجابات وردود أفعال ناتجة عن تشوهات فكرية ومشاعر سلبية تعتري الطالب وتؤثر على مجريات حياته".

ونستخلص من التعريفات السابقة أن الجانب النفسي يتعرض للتلوث من خلال ما تم اكتسابه من عادات وسلوكيات سلبية من البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة التي ينشأ فيها الفرد.

أسباب التلوث النفسي:

توجد العديد من الأسباب التي تؤدي إلى حدوث التلوث النفسي، من أبرزها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **الثورات والحروب:** إن الحروب وما يخلفها من أزمات نفسية واقتصادية واجتماعية تتسب بإحداث حالة من القلق والخوف من المستقبل مما يؤثر على البناء النفسي للأفراد ويلوثه نفسياً (عطية وحجازي، ٢٠١٩).
- **التنشئة الاجتماعية المضطربة:** يعمل القصور في عملية التنشئة الاجتماعية من قبل الأسرة على خلق حالة من المعاناة لدى الشباب تتمثل في الاغتراب وضعف الانتماء والولاء الوطني (أزحيمان، ٢٠٢٢)، كما أن التنشئة المضطربة تعتبر من أهم مسببات التلوث النفسي، حيث إن الأسر المفككة تولد سلوكاً مضاداً للمجتمع لدى الأفراد وتشجعهم على أنماط السلوك السلبية بشكل أكبر وأسرع (رمضان والجباري، ٢٠١٥).
- **وسائل الإعلام المرئية:** حيث تقوم بالترويج لبعض الأفكار الغريبة والسلبية والشاذة ويظهرونها لأفراد المجتمع اللذين يجدون في تلك الأفكار السبيل للخروج عن المألوف والتحرر والهروب من الواقع المرير وبالتالي مخالفة عادات وقيم وتقاليد المجتمع السائدة (الطائي، ٢٠٢٢).
- **غياب فرص العمل:** تعمل البطالة على خلق حالة من والقل والتوتر، وظهور الاضطرابات النفسية، وفي هذا السياق يؤكد (Waters & Moore, 2001) أن العاطلون عن العمل يعانون من حالات نفسية وتلوث نفسي مرتفع.

مكونات (أبعاد) التلوث النفسي:

اختلف العلماء والباحثين في تحديد مكونات التلوث النفسي، فقد حددتها القريقري وخليفة (٢٠٢٢، ٢٠٤) في ثلاثة أبعاد هي: التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها، التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية، الفوضوية. بينما حددها محمد (٢٠٠٤، ٢٨) في أربعة أبعاد، هي: التنكر للهوية الحضارية والإساءة إليها، التعلق بالمظاهر الشكلية الأجنبية، التخنث غير الموضوعي، الفوضوية.

وكذلك حددها عودة وآخرون (٢٠٢٣، ٤٥٦) في أربعة أبعاد، هي: التنكر للهوية، عدم الالتزام بالمعايير، عدم الإحساس بالقيمة، الفوضوية. في حين حددتها عطية وحجازي (٢٠١٩، ١١٤) في خمسة أبعاد، هي: التنكر للهوية الحضارية والإساءة لها، التعلق بالمظاهر الشكلية للثقافة الأجنبية، الفوضوية، التخنث، الميول الانتحارية.

٢. المناعة النفسية (Psychological immunity):

مفهوم المناعة النفسية:

يعد مفهوم المناعة النفسية من المفاهيم الحديثة في علم النفس الإيجابي والصحة النفسية، والتي لاقت قبولاً كبيراً بين الباحثين في مجال العلوم النفسية، فهي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعد من أهم متغيرات الشخصية الإيجابية والتي تساعد الفرد على مواجهة المواقف والأزمات والمحن التي لا يستطيع تحملها أو مواجهتها، فتعمل على دعم قدرته على تخطى المواقف وتجاوز المحن وتسريع الشفاء والعودة إلى حالة التوازن، وبالتالي تحصين الفرد من الاضطرابات النفسية (دنقل، ٢٠١٨). وتذكر الجزار وآخرون (٢٠١٨، ٤) أن المناعة النفسية كشفت عن الكثير من أسباب القصور والضعف في النواحي النفسية والفكرية والجسمية للفرد.

وقد ظهر هذا المفهوم كما يذكر (Nagy & Nagy, 2016, p. 1800) في نهاية التسعينات من القرن العشرين، وبداية الألفية الجديدة. وقد تعددت المسميات التي أُطلقت على هذا المفهوم منها: المناعة العقلية، المناعة النفسية، المناعة الانفعالية، المناعة الوجدانية، نظام المناعة الانفعالية، نظام المناعة الوجدانية، نظام المناعة النفسية، نظام المناعة السلوكية.

وكان أول من أشار إلى مصطلح المناعة النفسية جيلبرت وزملاءه (Gilbert et al., 1998)، ولكن أولاه (Olah, 1996-2005) هو من كرس جهوده وأبحاثه لدراستها حيث قدم نموذجاً مطوراً لها كشف من خلاله عن مراحل تطورها (عمر، ٢٠٢١). وقد وردت تعريفات عدة للمناعة النفسية، منها:

عرف (Voitkane, 2004, p. 23) المناعة النفسية بأنها:" وحدة متكاملة ومتعددة الأبعاد من مصادر المرونة الشخصية أو القدرات التكيفية التي تمد الفرد بمناعة ضد الضغوط والمصاعب والأزمات، وتقوي عملية التوافق، وتعمل كدروع ومصدات لمنع الأزمات النفسية، حفاظاً على صحة الفرد النفسية".

ويعرفها (Dubey & Shahi, 2011, p. 40) بأنها:" نظام متكامل لأبعاد الشخصية تهدف إلى إحداث التوازن بين متطلبات الشخصية والسياق من أجل زيادة عملية التكيف النفسي والاجتماعي".

في حين عرفها (Bredacs, 2016, p. 120) بأنها:" نظام متكامل وقائي يعمل على وقاية الذات حيث إن مكوناته تجعل الأفراد قادرين على مواجهة الضغوط".

بينما عرفها علي (٢٠١٩، ٥٨) بأنها:" نظام وقائي متكامل يعمل على وقاية الذات في مواجهة الضغوط وتعزيز تكامل الشخصية والنمو الذاتي بشكل متزامن مع تطورات البيئة".

وتعرفها شعبان (٢٠٢٠، ٤٤) بأنها:" خطة وقائية تساعد الفرد على التخلص من الاضطرابات التي يتعرض لها".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرى الباحث الحالي أن المناعة النفسية هي خط الدفاع الأول في حماية الفرد من الوقوع في براثن الاضطراب النفسي، والذي ينتج من التعرض للأزمات والمحن في محاولة لمساعدة الفرد على إدراك الواقع بصورة حقيقية، كما تسمح له بتقييم ردود أفعاله تجاهها بصورة إيجابية ومنع تأثيراتها السلبية.

مكونات المناعة النفسية:

ذكر (Bona, 2014, p. 16-17) أن قائمة نظام المناعة النفسي التي أعدها أولاه وآخرون (Olah, et al, 2010) تتكون من (١٦) بُعداً تقيس المناعة النفسية، موزعة على ثلاثة أنظمة فرعية، هي:

١. نظام الإقدام – الرصد (MAS): ووظيفته استكشاف البيئة المادية والاجتماعية وفهمها مما يساعد على السيطرة على المحيط.

٢. نظام التنفيذ – الإبداع (CES): ووظيفته دمج الإمكانات التي يمكن أن تساعد في تغيير الظروف في المواقف الضاغطة أو توليد الفرص في البيئة المحيطة.

٣. نظام التنظيم الذاتي (SRS): ووظيفته توفير السيطرة على الإدراك والانتباه والعواطف والدوافع التي غالباً ما تنشأ نتيجة الخسارة أو خيبة الأمل، وهو يعزز الأداء السليم النظامين السابقين من خلال الحفاظ على الحياة العاطفية المستقرة للشخص.

ومن هذه الأنظمة الثلاثة تتفرع الأبعاد الستة عشر، وهي: التفكير الإيجابي، السيطرة، التماسك، النمو الذاتي، التوجه نحو التغيير والتحدي، المراقبة الاجتماعي، توجيه الهدف، الإبداع الذاتي، حل المشكلات، فاعلية الذات، حشد المصادر الشخصية، الإبداع الاجتماعي، القدرة على التزامن مع تغييرات البيئة، ضبط الاندفاع، ضبط الانفعال، ضبط التهيج المفرط. (Bredacs, 2016, p. 121)

وتذكر مسكون (٢٠٢١، ١٠٦) أن هذه الموارد مجتمعة تساعد الفرد على تكوين مناعة نفسية جيدة لديه، وهي تحوي معظم الخصائص الذاتية التي تضمن التغلب على المواقف العصيبة التي تواجه الفرد مما يساعده على الحفاظ على الاستقرار النفسي وعلى تحقيق الرفاه النفسي لديه.

وحدد زيدان (٢٠١٣) تسعة أبعاد للمناعة النفسية، هي: التفكير الإيجابي، الإبداع وحل المشكلات، ضبط النفس، الاتزان، الصمود والصلابة النفسية، فعالية الذات، الثقة بالنفس، التحدي، والمثابرة، المرونة النفسية والتكيف، التفاؤل. فيما حددها (Bhardwaj & Agrawal, 2015) في خمسة أبعاد، هي: احترام الذات، التوافق العام، النضج الانفعالي، الرفاهية النفسية، النظرة الإيجابية إلى ذكريات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الماضي. وحددتها ثابت (٢٠٢٤) في ثلاثة أبعاد، وهي: الاحتواء، المواجهة التكيفية، التنظيم الذاتي.

وظائف المناعة النفسية:

ذكر كل من (Gilbert et al., 1998, p. 619- 620؛ Olah et al., 2010, p. 103؛ Albert- Lorincz et al., 2011, p. 105) في دراساتهم أن وظائف المناعة النفسية تتمثل فيما يلي:

- الاسهام في تحقيق تغيرات إيجابية في حالة الفرد في ضوء إمكانياته النمائية المتاحة.
- التبرير والتفسير المنطقي للمشاعر والأفكار السلبية، ونبذ مشاعر التعرض للرفض.
- تضمن اختيار استراتيجيات التأقلم والتكيف المناسبة لخصائص الموقف وحالة الفرد ومزاجه.
- تحويل الفشل إلى نجاح والمحنة إلى منحة.
- التحلي بالتفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة.
- احداث توازن بين التخيلات السوداوية، والتصورات المبهجة.
- تقوية وتعزيز عملية توقع إمكانية نجاح السلوك الإيجابي.
- تتحكم في الجهاز المعرفي وتوجهه نحو إدراك النتائج الإيجابية الممكنة.
- تراقب موارد التكيف لدى الفرد، وتعبئتها بشكل سريع وكافي.
- تعزيز آليات الدفاع النفسي.
- تحمي الفرد من الضرر والأذى الوجداني.

ثانياً: الدراسات السابقة:

ينبغي على الباحث أن يسترشد بما سبقه من دراسات، وقد تم الاطلاع على مجموعة من الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، ويمكن تصنيفها كما يلي:

١.دراسات تناولت التلوث النفسي:

قام (Al-Khafaji, 2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التلوث النفسي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في جامعات الفرات الأوسط، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى التلوث النفسي وفقاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (٦٠٠) طالب وطالبة، واستخدم الباحث مقياس التلوث النفسي من إعداد (محمد، ٢٠٠٤)، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى التلوث النفسي لدى الطلبة كان متوسطاً، وأنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التلوث النفسي بين الجنسين، ولصالح الذكور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة الجاسم (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الشارقة، والكشف عن علاقته باتخاذ القرار، والكشف عن الفروق في مستوى التلوث تبعاً لمتغير الجنس، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياسي التلوث النفسي واتخاذ القرار من إعدادها، وأظهرت النتائج مستوى متوسط من التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، وضعف العلاقة بين التلوث النفسي واتخاذ القرار، ولم تظهر النتائج فروقاً في مستوى التلوث النفسي بين الجنسين.

بينما هدفت دراسة ميرة (٢٠١٧) إلى الكشف عن التلوث النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي عند طلبة جامعة بغداد، وتوكنت العينة من (٢٥٠) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس التلوث النفسي من إعدادها، وأظهرت النتائج أن طلبة الجامعة يعانون من التلوث النفسي، كما أظهرت النتائج فروقاً في التلوث النفسي بين الجنسين، لصالح الذكور.

وهدفت دراسة الزعبي (٢٠١٨) إلى التعرف على مستوى التلوث النفسي لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة العاطلين عن العمل في الأردن، وتكونت العينة من (٤١٣) خريج وخريجة، واستخدم الباحث مقياس التلوث النفسي من إعداده، وأظهرت النتائج أن مستوى التلوث النفسي لدى أفراد العينة كان مرتفعاً، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التلوث النفسي بين الجنسين، لصالح الذكور.

وقام الخوالدة والتلاهين (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى التلوث النفسي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وتكونت العينة من (١٤٣٠) طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان مقياس التدفق النفسي من إعداد (محمد، ٢٠٠٤)، وأظهرت النتائج أن مستوى التلوث النفسي لدى الطلبة كان متوسطاً، ووجود فروق في مستوى التلوث النفسي بين الجنسين، ولصالح الإناث.

وأجرى (Al-Azzam et al, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى التلوث النفسي لدى طالبات جامعة إربد في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) طالبة، واستخدم الباحثون مقياس التلوث النفسي الذي طوروه بأنفسهم، وأظهرت النتائج أن مستوى التلوث النفسي كان بدرجة متوسطة لدى أفراد العينة.

وهدفت دراسة القريقري وخليفة (٢٠٢٢) إلى التعرف على مستوى كل من التلوث النفسي والأفكار الآلية السلبية والجنوح الكامن لدى عينة من المراهقين، والكشف عن العلاقة بين الجنوح الكامن وكل من التلوث النفسي والأفكار الآلية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السلبية، والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة تبعا لاختلاف متغير الجنس. وتكونت العينة من (٣٦٣) من المراهقين بمدينة جدة، واستخدمت الباحثة مقياس التلوث النفسي من إعداد (الفراحين، ٢٠٢٠)، ومقياس الأفكار الآلية السلبية من إعداد (الطراونة، ٢٠١٨)، ومقياس الجنوح الكامن من إعداد (باظة، ٢٠١٩)، وأظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من التلوث النفسي لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الجنوح الكامن والتلوث النفسي، كما أظهرت النتائج أن الإناث أعلى من الذكور في التلوث النفسي.

في حين قامت (Elias & Ali, 2022) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة التلوث النفسي بالنضج الانفعالي لدى القيادات الكشفية في محافظة بغداد التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) قادة، واستخدمت الباحثتان مقياسي التلوث النفس من إعداد (Freeman, 1960)، ومقياس النضج الانفعالي من إعداد (القيسي، ١٩٩٧)، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة بين التلوث النفسي والنضج الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت دراسة علي (٢٠٢٣) إلى التعرف على التلوث النفسي وعلاقته بسمات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين من طلبة كلية اللغات جامعة عدن، وتكونت العينة من (١٤٨) طالباً وطالبة، واستخدم مقياسي التلوث النفسي من إعداده، وقائمة فرايبورج للشخصية، وأظهرت النتائج أن مستوى التلوث النفسي كان متوسطاً لدى أفراد عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية طردية بين أبعاد التلوث النفسي وسمات الشخصية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التلوث النفسي بين الجنسين، لصالح الذكور.

وقام عودة وآخرون (٢٠٢٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على واقع التلوث النفسي، ومدى أثره على مفهوم الذات لدى الطلبة في جامعة فيلادلفيا في الأردن، وتكونت العينة من (٣١٤) طالباً وطالبة، وقام الباحثون بتطوير مقياس التلوث النفسي (رمضان والجباري، ٢٠١٥)، ومقياس مفهوم الذات (بركات، ٢٠٠٨)، وأظهرت النتائج وجود مستوى منخفض من التلوث النفسي لأفراد العينة، ووجود تأثير لبعد (عدم الإحساس بالقيمة) على مفهوم الذات، بينما الأبعاد الثلاثة الأخرى لم يكن لها تأثير على مفهوم الذات لدى طلبة جامعة فيلادلفيا.

٢. دراسات تناولت المناعة النفسية، ومنها:

أجرى (Kalmar, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المجر، وتكونت العينة من (٩٣٢) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث قائمة المناعة النفسية (Olah, 2004)، وأظهرت النتائج أن مستوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المناعة النفسية لدى أفراد العينة كان منخفضاً، ووجود فروق بين الجنسين في درجات المناعة النفسية الكلية لصالح الذكور.

قامت الجزار وآخرون (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى الكشف عن علاقة المناعة النفسية وكل من الذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي لدى طلاب جامعة الزقازيق، وتكونت العينة من (١٩٥) طالباً، واستخدم الباحثون مقاييس المناعة النفسية والذكاء الأخلاقي، واستمارة المقابلة الشخصية، واختبار تفهم الموضوع، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المناعة النفسية والذكاء الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ضبط النفس كأحد أبعاد المناعة النفسية والأداء الأكاديمي.

واستهدفت دراسة (Essa, 2020) التعرف على علاقة المناعة النفسية واليقظة الذهنية والازدهار لدى طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (١٤٠) طالباً من كلية التربية بجامعة دمنهور. واستخدمت الباحثة مقياس اليقظة العقلية (Langer, 1997)، ومقياس الازدهار النفسي (Diener, 2010)، ومقياس المناعة النفسية (Olah et al, 2010)، وهي تختبر نموذجاً لتحليل آثار المناعة النفسية واليقظة الذهنية على الازدهار النفسي. وأظهرت نتائج الدراسة أدلة لصالح تأثير المناعة النفسية واليقظة الذهنية كعوامل منبئة بالازدهار. وأخيراً، تؤكد النتائج أهمية المناعة النفسية واليقظة الذهنية في تحقيق الازدهار النفسي.

وأجرت الزهراني (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى انتشار المناعة النفسية والقلق لدى عينة من الموظفين بمدينة جدة في ظل أزمة كورونا، والكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية، والقلق لدى عينة الدراسة، والفروق بين الموظفين والموظفات في المناعة النفسية والقلق، وتكونت العينة من (١٠٠) من الموظفين والموظفات الذين تراوحت أعمارهم بين (٢٧-٤٠) سنة، واستخدمت الباحثة مقياس المناعة النفسية، ومقياس القلق. وأظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من المناعة النفسية لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة عكسية بين المناعة النفسية والقلق، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من المناعة النفسية.

بينما هدفت دراسة أبو العنين (٢٠٢٣) إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية في ضوء أبعاد كل من المناعة النفسية واليقظة العقلية لدى طلبة كلية التربية جامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس المناعة النفسية من إعداد (التخاينة، ٢٠١٨)، ومقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية من إعداد (Baer, et al., 2006)، ومقياس الرفاهية الأكاديمية من إعداد الباحثة، وأظهرت النتائج أن مستوى المناعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النفسية كانت بدرجة متوسطة لدى طلاب كلية التربية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المناعة النفسية وكل من اليقظة العقلية والرفاهية الأكاديمية.

وقامت المقرن (٢٠٢٤) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المناعة النفسية الاجتماعية وإجهاد العمل لدى المرأة السعودية العاملة، والتعرف على مستوياتهما، وتكونت العينة من (٥٢٦) من السيدات السعوديات العاملات، طبق عليهن مقياسي المناعة النفسية والاجتماعية، وإجهاد العمل الذين تم تطويرهما من قبل الباحثة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى المناعة النفسية الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجة مرتفعة، بينما جاء مستوى الإجهاد في العمل بدرجة متوسطة، وكما توصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى المناعة النفسية الاجتماعية للسيدات السعوديات العاملات ومستوى الإجهاد في العمل لديهن.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بمراجعة الدراسات السابقة لاحظ الباحث تعدداً وتنوعاً في أهدافها، نظراً لما لهذين المتغيرين من آثار سلبية وإيجابية على شخصية الفرد، وتتفق الأهداف في الدراسات السابقة مع أهداف الدراسية الحالية إلا أنها تختلف عنها وبحسب حد علم الباحث في أنها من أوائل الدراسات المحلية التي جمعت بين هذين المتغيرين بشكل مباشر. كما لاحظ الباحث تنوعاً في إعدادها للأدوات المستخدمة ما بين الباحثين أنفسهم، ومن إعداد غيرهم، واختلافاً في حجم وطبيعة العينات المستخدمة ومكان اختيارها، وفي نتائجها وفق أهدافها، وهذه الاختلافات تتطلب المزيد من البحث والدراسة لتوضيح الخلاف بينهما. وبالرغم من هذا الاختلاف أو الاتفاق مع الدراسات السابقة، إلا أن الباحث استفاد منها في إثراء الإطار النظري، وضع التساؤلات، وتحديد المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، واختيار عينة الدراسة، وأدواتها، وتحديد إجراءاتها، وتفسير نتائجها.

إجراءات الدراسة:

١. **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، لمناسبته لطبيعة البحث.

٢. **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من شباب وشابات منطقة تبوك.

٣. **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث بلغ عدد أفراد العينة الأساسية (١٨١) شاب وشابة من منطقة تبوك. والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري الجنس والعمر (ن= ١٨١)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	116	٪ 64,1
	أنثى	65	٪ 35,9
	المجموع	181	100
العمر	(١٥ -٢١ سنة)	49	٪ 27,1
	(٢٢- ٢٨ سنة)	45	٪ 24,8
	(٢٩- ٣٥ سنة)	87	٪ 48,1
	المجموع	181	100

أدوات الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية استخدم الباحث الأدوات التالية:

١.مقياس التلوث النفسي (إعداد الباحث)

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بإعداد هذا المقياس من خلال الرجوع إلى التراث النفسي والتربوي في المراجع العلمية والدراسات التي تناولت التلوث النفسي، كدراسات (Al-Khafaji, 2013؛ رمضان والجباري، ٢٠١٥؛ الزعبي، ٢٠١٨؛ Al-Azzam et al., 2019؛ أزحيمان، ٢٠٢٢؛ Elias & Ali, 2022؛ القريقري وخليفة، ٢٠٢٢؛ رواشدة، ٢٠٢٣؛ الرحامنة، ٢٠٢٣؛ عوده، ٢٠٢٣)، ومن خلال فحص الدراسات السابقة وما تضمنته من أبعاد لقياس التلوث النفسي، اتضح للباحث أنها لم تستقر على أبعاد واحدة، كما اختلفت تلك المقاييس في عدد عباراتها.

قام الباحث بصياغة (٣٢) عبارة لقياس التلوث النفسي، وقد روعي عند بناء العبارات أن يتناسب مع ثقافة المجتمع السعودي، وترك تحديد مسميات الأبعاد إلى ما تسفر عنه نتائج التحليل العاملي.

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (٧) محكمين متخصصين في علم النفس من جامعة تبوك، وبعض الجامعات السعودية بغرض إبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس من حيث وضوح العبارات وانتمائها للتلوث النفسي، وقد اقترح المحكمون تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعضها، وتم إجراء التعديلات التي أقرها المحكمون.

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٥) شاباً وشابة من منطقة تبوك، وذلك بهدف معرفة الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث صدقه وثباته وهي كما يلي:

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. الصدق الظاهري: أظهر المحكمون اتفاقاً على صلاحية المقياس في صورته الأولية لقياس ما وضع لقياسه، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها لأهداف الدراسة ومدى انتمائها لتلوث النفسي، وقد استبعد المحكمون ثمان عبارات أرقامها (٤ ،٥، ٨، ١١، ١٢، ٢٦، ٣٠، ٣٢)، حيث كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (٨٥٪).

٢. صدق العبارات: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (محذوفاً منها درجة العبارة) باعتبار أن مجموع بقية العبارات محكاً للعبارة، والنتائج موضحة بالجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس التلوث النفسي بعد حذف درجة العبارة (ن= ٤٥)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0,344**	٧	0,384 **	١٣	0,410 **	١٩	0,663 **
٢	0.486 **	٨	0,406 **	١٤	0,568 **	٢٠	0,701 **
٣	0,387 **	٩	0,377 **	١٥	0,567 **	٢١	0,594 **
٤	0,451 **	١٠	0,658 **	١٦	0,327 *	٢٢	0,648 **
٥	0,561 **	١١	0,659 **	١٧	0,618 **	٢٣	0,582 **
٦	0,468 **	١٢	0,544 **	١٨	0,471 **	٢٤	0,423 **

**** دالة عند مستوى (0,01)**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0,327 – 0,738)، وهذا يعني صدق جميع مفردات المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بطريقتين هما:

١.طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وكانت قيمته تساوي (0,864)، ثم تم حسابه (مع حذف درجة كل عبارة)، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٣) معاملات ألفا كرونباخ لمقياس التلوث النفسي بعد حذف درجة العبارة (ن= ٤٥)

رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة من المقياس	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة من المقياس	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة من المقياس	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة من المقياس
١	0,846	٧	0,849	١٣	0,847	١٩	0,855
٢	0,859	٨	0,856	١٤	0,852	٢٠	0,851
٣	0,857	٩	0,855	١٥	0,861	٢١	0,859
٤	0,858	١٠	0,860	١٦	0,853	٢٢	0,856
٥	0,854	١١	0,848	١٧	0,852	٢٣	0,851
٦	0,853	١٢	0,855	١٨	0,854	٢٤	0,857

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ (مع حذف درجة العبارة) أقل من معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل، وهذا يعني أن جميع عبارات المقياس ثابتة، والمقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

٢.طريقة التجزئة النصفية: تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية عن طريق معامل سبيرمان وبراون، ومعامل جتمان، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) معاملات الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس التلوث النفسي (ن=٤٥)

مقياس التلوث النفسي	معاملات الثبات لسبيرمان وبروان	معامل الثبات لجتمان
المقياس ككل	0,842	0,807

يتضح من الجدول (٤) أن مقياس التلوث النفسي ككل يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وعطفاً على نتائج حساب الصدق والثبات يتضح أن جميع عبارات مقياس التلوث النفسي ككل صالحة للتطبيق على العينة الأساسية للدراسة الحالية.

المقياس في صورته النهائية: أصبح المقياس في صورته النهائية يشمل ما يلي: تعليمات تحتوي عنوان الدراسة، ومكونات الأداة، بيانات أولية عن شباب وشابات منطقة تبوك تتضمن (الجنس - العمر)، عبارات المقياس المكونة من (٢٤) عبارة.

طريقة الإجابة والتصحيح:

تتم الإجابة على المقياس على طريقة "ليكارت" للقياس المتدرج، حيث يُجاب عن كل عبارة من عبارات المقياس تبعاً لأربعة بدائل هي: (موافق بشدة = ٤ درجات، موافق = ٣ درجات، غير موافق = درجتان، غير موافق بشدة = ١)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبالتالي تكون أقل درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس (٢٤) درجة، وأعلى درجة (٩٦)، حيث إن الدرجات العالية تدل على مستوى مرتفع من التلوث النفسي، بينما تدل الدرجات المتدنية على مستوى منخفض منه، مع ملاحظة أن جميع العبارات تقيس (التلوث النفسي) في الاتجاه السالب عدا العبارتين (٣-٥) فإنها تقيسه بالاتجاه الموجب.

٢. مقياس المناعة النفسية (إعداد الباحث)

خطوات بناء المقياس:

قام الباحث بإعداد مقياس المناعة النفسية لدى الشباب، وذلك من خلال اتباع الخطوات التالية:

- الرجوع إلى التراث النفسي في المراجع العلمية والدراسات السابقة التي تناولت المناعة النفسية، والاطلاع على مقاييسها ومعرفة أبعادها وتحليل محتواها للاستفادة منها في بناء المقياس، ومنها: مقياس (Olah et al., 2010؛ زيدان، ٢٠١٣؛ أبو زيد، ٢٠١٨؛ المالكي ونصر، ٢٠١٩؛ Shapan & Ahmed, 2020)، ومن خلال فحص مقاييس الدراسات السابقة وما تضمنته من أبعاد لقياس التلوث النفسي، اتضح للباحث أنها لم تستقر على أبعاد واحدة، كما اختلفت تلك المقاييس في عدد عباراتها.

- بعدما قام الباحث بفحص أبعاد المقاييس، تمكن من تحديد أبعاد مقياس المناعة النفسية، وهي: الثقة بالنفس، التفكير الإيجابي، النضج الانفعالي.

- قام الباحث بصياغة (٣٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد بشكل غير متساوي، مع مراعاة الأهمية النسبية لكل بعد، وهي كالتالي:

* بُعد الثقة بالنفس: ويتضمن (٩) عبارات تحمل الأرقام من (١-٩).
* بُعد التفكير الإيجابي: ويتضمن (١٣) عبارة تحمل الأرقام من (١٠-٢٢).
* بُعد النضج الانفعالي: ويتضمن (١٠) عبارات تحمل الأرقام من (٢٣-٣٢).

- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (٧) محكمين متخصصين في علم النفس من جامعة تبوك، وبعض الجامعات السعودية بغرض إبداء ملاحظاتهم حول عبارات المقياس من حيث وضوح العبارات وانتمائها للمناعة النفسية، وقد اقترح المحكمون تعديل صياغة بعض العبارات، وحذف بعضها، وتم إجراء التعديلات التي أقرها المحكمون.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عددها (٤٥) شاباً وشابة من منطقة تبوك، وذلك بهدف معرفة الخصائص السيكومترية للمقياس من حيث صدقه وثباته وهي كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صدق المقياس: تم حساب صدق المقياس بطريقتين هما:

١. **الصدق الظاهري:** أظهر المحكمون اتفاقاً على صلاحية المقياس في صورته الأولية لقياس ما وضع لقياسه، وقاموا بإبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها لأهداف الدراسة ومدى انتمائها لتلوث النفسي، وقد استبعد المحكمون ثلاث عبارات أرقامها (٧، ١٩، ٢٥)، حيث كانت نسبة الاتفاق عليها أقل من (٨٥٪)، ليصبح عدد عبارات المقياس (٢٩) عبارة.

٢. **صدق العبارات:** قام الباحث بحساب صدق العبارات وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (محذوفاً منها درجة العبارة) باعتبار أن مجموع بقية العبارات محكاً للعبارة، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية لمقياس المناعة النفسية بعد حذف درجة العبارة (ن= ٤٥)

البعد الأول (الثقة بالنفس)		البعد الثاني (التفكير الإيجابي)		البعد الثالث (النضج الانفعالي)	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0,450**	٩	0,679**	٢١	0,571**
٢	0,346*	١٠	0,440**	٢٢	0,586**
٣	0,442**	١١	0,377*	٢٣	0,459**
٤	0,521**	١٢	0,488**	٢٤	0,576**
٥	0,398*	١٣	0,168	٢٥	0,566**
٦	0,410**	١٤	0,526**	٢٦	0,647**
٧	0,537**	١٥	0,609**	٢٧	0,416**
٨	0,524**	١٦	0,198	٢٨	0,636**
		١٧	0,657**	٢٩	0,610**
		١٨	0,611**		
		١٩	0,528**		
		٢٠	0,438**		

**** دال عند مستوى 0,01**

*** دال عند مستوى 0,05**

يتضح من الجدول (٥) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0,01 و0,05) عدا العبارتين (١٣ و١٦) من بُعد التفكير الإيجابي، حيث كان معامل ارتباط درجاتها بدرجة البعد الذي تنتمي إليه (مع حذف درجة العبارة) غير دالة إحصائياً، ويدل هذا على أن العبارتين غير صادقة ويتم حذفها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات المقياس:

١.**معامل ألفا كرونباخ:** قام الباحث بحساب معامل ألفا لأبعاد مقياس المناعة النفسية (مع حذف درجة كل عبارة من درجة البعد) والجدول رقم (٦) يوضح هذه النتائج:

جدول رقم (٦) معامل ألفا كرونباخ لمقياس المناعة النفسية (ن=٤٥)

البعد الأول (الثقة بالنفس)		البعد الثاني (التفكير الإيجابي)		البعد الثالث (النضج الانفعالي)	
رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة من البعد	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة من البعد	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف درجة العبارة من البعد
١	0,520	٩	0,755	٢١	0,744
٢	0,566	١٠	0,734	٢٢	0,733
٣	0,534	١١	0,681	٢٣	0,673
٤	0,541	١٢	0,723	٢٤	0,743
٥	0,540	١٣	0,784	٢٥	0,751
٦	0,577	١٤	0,718	٢٦	0,699
٧	0,548	١٥	0,758	٢٧	0,752
٨	0,565	١٦	0,811	٢٨	0,756
معامل ألفا للبعد الأول= 0,587		١٧	0,657	٢٩	0,749
		١٨	0,622	معامل ألفا للبعد الثالث= 0,759	
		١٩	0,691		
		٢٠	0,711		
		معامل ألفا للبعد الثاني= 0,768			

يتضح من الجدول (٦) أن جميع معاملات ألفا (مع حذف درجة العبارة) أقل من أو تساوى معامل ألفا للبعد الذي تنتمى إليه، ما عدا العبارتين (١٣و١٦) من البعد الثاني (التفكير الإيجابي)، حيث كانت معاملات ألفا مع حذف درجة العبارة لكل منهما أكبر من معامل ألفا للبعد، وهذا يدل على أن هاتين العبارتين غير ثابتة ويتم حذفهما، كما يلاحظ أن العبارتين (١٣و١٦) هما نفس العبارتين غير الصادقة.

١.التجزئة النصفية: قام الباحث بحساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، عن طريق معامل سبيرمان – بروان، ومعامل جتمان، والجدول رقم (٧) يوضح هذه النتائج:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٧) معامل الثبات بالتجزئة النصفية لمقياس المناعة النفسية (ن=٤٥)

الأبعاد	معامل سبيرمان- بروان	معامل جتمان
الثقة بالنفس	0,756	0,745
التفكير الإيجابي	0,743	0,739
النضج الانفعالي	0,744	0,740
المقياس ككل	0,795	0,786

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قد تراوحت للأبعاد بين (0,756 -0,739) وللمقياس ككل (0,786 -0,795) على الترتيب، وهذا يدل على أن مقياس المناعة النفسية يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة، ويمكن استخدامه بالدراسة الحالية. كما يتضح من إجراءات الصدق والثبات أنه تم حذف عبارتين غير صادقة وغير ثابتة (١٣و١٦) من البعد الثاني (التفكير الإيجابي)، وبذلك تكون الصورة النهائية لمقياس المناعة النفسية مكونة من (٢٧) عبارة، موزعة بشكل غير متساوي كما في الجدول رقم (٩):

المقياس في صورته النهائية: يشتمل المقياس في صورته النهائية على ما يلي: عنوان المقياس والتعليمات، بيانات أولية عن شباب منطقة تبوك تتضمن (الجنس – العمر)، عبارات المقياس موزعة على ثلاثة أبعاد بشكل غير متساوي كما في الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨) توزيع عبارات مقياس المناعة النفسية بالصورة النهائية

م	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	الثقة بالنفس	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨	٨
٢	التفكير الإيجابي	٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨	١٠
٣	النضج الانفعالي	١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧	٩

طريقة الإجابة والتصحيح:

تتم الإجابة على المقياس على طريقة "ليكارت" للقياس المتدرج، حيث يُجاب عن كل عبارة من عبارات المقياس تبعاً لأربعة بدائل هي: (تنطبق على بدرجة عالية = ٤ درجات، تنطبق على بدرجة متوسطة = ٣ درجات، تنطبق على بدرجة منخفضة = درجتان، لا تنطبق = ١)، وبالتالي تكون أقل درجة يحصل عليها المستجيب على المقياس (٢٧) درجة، وأعلى درجة (١٠٨)، حيث إن الدرجات العالية تدل على مستوى مرتفع من المناعة النفسية، بينما تدل الدرجات المتدنية على مستوى منخفض منها.

مع ملاحظة أن جميع العبارات تقيس (المناعة النفسية) في الاتجاه الموجب عدا العبارات (٢-١٩-٢٠-٢٢-٢٣-٢٦) فإنها تقيسها بالاتجاه السالب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشته: ينص السؤال على: (هل تتعدد المكونات العاملية للتلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك)، وللإجابة عليه استخدم الباحث التحليل العاملي، بطريقة المكونات الأساسية، والتدوير بطريقة (الفاريماكس)، والنتائج موضحة كما يلي:

أ. قيم الشيوع :كانت القيم الأولية والمستخلصة لقيم شيوع العبارات كما يوضح الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) قيم الشيوع لعبارات مقياس التلوث النفسي (ن= ١٨١ شاب وشابة)

رقم العبارة	قيم الشيوع	رقم العبارة	قسم الشيوع
١	0,490	١٣	0,458
٢	0,645	١٤	0,719
٣	0,634	١٥	0,826
٤	0,673	١٦	0,821
٥	0,611	١٧	0,853
٦	0,514	١٨	0,864
٧	0,805	١٩	0,792
٨	0,762	٢٠	0,808
٩	0,528	٢١	0,666
١٠	0,688	٢٢	0,799
١١	0,569	٢٣	0,739
١٢	0,680	٢٤	0,687

ويتضح من الجدول (٩) أن قيم الشيوع للعبارات كانت بين (0,458 – 0,864)، وهي قيم مرتفعة تدل على ارتفاع معامل الثبات لهذه العبارات، ومعنى أن قيمة شيوع العبارة رقم (١٣) مثلاً تساوي (0,458) معناه أن العوامل الناتجة من التحليل العاملي تفسر (0,458) من التباين الكلي لهذه العبارة، وأن قيمة شيوع العبارة رقم (١٨) تساوي (0,864) معناه أن العوامل الناتجة من التحليل العاملي تفسر (0,864) من التباين الكلي لهذه العبارة.

ب. تشبعات العبارات بالعوامل بعد التدوير: أظهر التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية (لهوتلنج)، والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفاريماكس (حسب معيار كايزر)، والجدول رقم (١٠) يعرض هذه العوامل، والجذر الكامن ونسبة التباين المفسرة، وتشبعات العبارات على العوامل المستخرجة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١٠) تشبعات عبارات مقياس التلوث النفسي على العوامل بعد التدوير

العبارات	تشبعات العبارات على العوامل بعد التدوير		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١٩	0,824		
٢٤	0,777		
١٣	0,765		
١١	0,746		
٢٣	0,735		
٩	0,694		
٨	0,631		
١٦	0,491		
١٥	0,472		
١٤	0,430		
٦		0,891	
٧		0,811	
٤		0,722	
١		0,676	
٢		0,623	
٣		0,577	
٥		0,499	
١٠		0,437	
٢٢			0,838
١٧			0,830
٢١			0,819
٢٠			0,523
١٢			0,518
١٨			0,470
الجذر الكامن	12,993	2,354	1,339
نسبة التباين	٪ 54,127	٪ 10,233	٪ 5,820

ولما كان الهدف هو استخراج عوامل عريضة تتسم بالاستقرار، وعدم التغيير، لذا فقد تم وضع معايير تحكمية ثلاثة هي:

- العامل الجوهري ما كان له جذر كامن ≤ 1,0
- محك التشبع الجوهري للبند على العامل ≤ 0,3

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أن يتشبع جوهرياً على العامل ثلاثة بنود على الأقل حيث إنها تعد بمثابة معيار له استقرار وقابل للتكرار.

وبناء على هذه المحكات تم استخراج ثلاثة عوامل فسرت مجتمعة (70,270٪) من التباين الكلي للعبارات، وهي نسبة جيدة ومقبولة، وهذا يبين أن متغير التلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك متعدد العوامل.

ويتضح من الجدول (١٠) أن العامل الأول والذي بلغ جذره الكامن (12,993) واستوعب 54,217٪ من التباين الارتباطي، قد تشبعت عليه (١٠) عبارات تحمل الأرقام (١٩، ٢٤، ١٣، ١١، ٢٣، ٩، ٨، ١٦، ١٥، ١٤)، وهي تختص بانفصال أفعال وتصرفات الفرد وطموحاته وحاجاته الفردية عن قيمته والهدف من حياته، وقد سُمي بعامل **"فقدان القيمة والهدف من الحياة"**.

وجاء هذا العامل في المرتبة الأولى، وقد يكون ذلك بسبب أنه لا يوجد شيء في هذه الدنيا يمكن أن يساعد الإنسان على البقاء حتى في أحلك الظروف مثل معرفته بأن هناك قيمه ومعنى وهدفاً لحياته، وفقدانها قد تجعل الفرد يبدأ بالتفكير في اللجوء إلى العنف والإجرام وتعاطي المخدرات والتفكير في الانتحار.

أما بالنسبة للعامل الثاني والذي بلغ جذره الكامن (2,354) واستوعب 10,233٪ من التباين الارتباطي، قد تشبعت عليه (٨) عبارات تحمل الأرقام (٦، ٧، ٤، ١، ٢، ٣، ٥، ١٠)، وهي تختص بمشاعر الشاب التي يحملها تجاه وطنه وقيمه ومعتقداته وتراثه، وتاريخه الحضاري، وقد سُمي بعامل **"التنصل من الهوية الحضارية"**.

وجاء هذا العامل في المرتبة الثانية، وقد يعود ذلك إلى أن الهوية منسوبة إلى (هو) وهي تعد عنوان وجود شخصية كل من (الفرد والمجتمع) والتي تميزهم عن غيرهم من الأفراد والأمم الأخرى، وأن محاولة التنصل منها والإساءة إليها، يعني نكران ذلك (الوجود) والإساءة إليه، ومهما حاول الإنسان جاهداً التنصل من هويته الحضارية، فإنها لابد أن تطفو على سطح صاحبها وتكشف زيفه (سلمان وعلوان، ٢٠١٥).

أما بالنسبة للعامل الثالث والذي بلغ جذره الكامن (1,399) واستوعب 5,820٪من التباين الارتباطي، قد تشبعت عليه (٦) عبارات تحمل الأرقام (٢٢، ١٧، ٢١، ٢٠، ١٢، ١٨)، وهي تختص بغياب العقل المنظم للقوانين والأنظمة والتشريعات التي تضمن الحقوق للجميع، وقد سُمي بعامل **"الفوضوية"**.

وجاء هذا العامل في المرتبة الثالثة، وقد يكون ذلك بسبب أنها سمة لكل فرد مسيطر عليه السلوك الفوضوي أو العشوائي، والفوضوية تعد مؤشراً لاستفحال الفساد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بكل أنواعه وشيوع الجهل. ويوجد هذا السلوك في الأغلب بين فئة الشباب وخاصة الذين يعانون من ضغوطات وحرمان، حيث يلجأ هؤلاء الشباب إلى ممارسة هذا السلوك لتحقيق ذواتهم وتأكيدها (الزعبي، ٢٠١٨).

وفي حدود علم الباحث لم توجد دراسة واحدة في المملكة العربية السعودية تناولت البنية العاملية للتلوث النفسي لدى فئة الشباب الذين تراوحت أعمارهم بين (١٥-٣٥ سنة) وتحديداً في منطقة تبوك. وبناء على ما سبق تتفق وتختلف مكونات البناء العاملي لمقياس التلوث النفسي في الدراسة الحالية من حيث عدد العوامل الأساسية المكونة له (٣ عوامل) ومسمياتها (فقدان القيمة والهدف من الحياة، التنصل من الهوية الحضارية، الفوضوية)، وعدد عباراته (٢٤)، مع مكونات وأبعاد مقاييس التلوث النفسي المستخدمة في بعض الدراسات السابقة، كدراسات (محمد، ٢٠٠٤؛ Al-Khafaji, 2013؛ رمضان والجباري، ٢٠١٥؛ الزعبي، ٢٠١٨؛ سليمان، ٢٠١٨؛ Al-Azzam et al., 2019؛ أزحيمان، ٢٠٢٢؛ Elias & Ali, 2022؛ القريقري وخليفة، ٢٠٢٢؛ رواشدة، ٢٠٢٣؛ الرحامنة، ٢٠٢٣؛ عوده، ٢٠٢٣). وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحث الحالي إلى اختلاف بيئة وثقافة أفراد عينة تلك الدراسات، وخصائصها.

وبهذا يمكن القول أن التلوث النفسي لدى الشباب يعتمد على توافر عوامل: فقدان القيمة والهدف من الحياة، التنصل من الهوية الحضارية، الفوضوية، حيث إن هذه العوامل تمثل المكونات الأساسية للتلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك، وربما إذا توفرت هذه العوامل لديهم فإنها تجعلهم عرضه للتلوث النفسي، فإذا شعر الشاب بفقدان قيمته والهدف من حياته، وتنصل من هويته الحضارية، وكانت سلوكياته تتسم بالفوضوية، فإن هذا يجعله عرضه للإصابة بالتلوث النفسي.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ينص السؤال على: (ما مدى انتشار التلوث النفسي بين شباب منطقة تبوك)، وللإجابة عليه قام الباحث بتحديد نقطة القطع لدرجات أفراد العينة على مقياس التلوث النفسي، وذلك بناءً على المدى الفعلي بين أعلى درجة وأدنى درجة، وحيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٩٦) في حدها الأعلى و(٢٤) في حدها الأدنى، وعند حساب نقطة القطع للمقياس، يكون المدى= ٩٦-٢٤= ٧٢، وعليه نصف المدى= ٣٦، وبناء على ذلك فإن نقطة القطع= ٣٦+٢٤= ٦٠، وبحساب التكرارات وتحديد النسب المئوية لمن يمتلك درجة أعلى من درجة القطع (٦٠) لدرجات أفراد العينة على مقياس التلوث النفسي، يمكن التعرف على مدى انتشار التلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك، والنتائج موضحة كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١١) النسب المئوية لدرجات أفراد العينة الأعلى من درجة القطع على مقياس التلوث النفسي (ن=١٨١)

عدد أفراد العينة	عدد الملوثين نفسياً	النسبة الإجمالية للعينة
181	23	٪ 12,71

يتضح من الجدول (١١) أن نسبة (12,71٪) من العينة الكلية قد حصلوا على درجات أعلى من درجة القطع في التلوث النفسي، وهي نسبة منخفضة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (طراد، ٢٠١٢، القريقري وخليفة، ٢٠٢٢؛ أزحيمان، ٢٠٢٢؛ عودة وآخرون، ٢٠٢٣) والتي أظهرت نسب أو مستويات منخفضة من التلوث النفسي لدى أفراد عينتها. في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (محمد، ٢٠٠٤؛ الدوري، ٢٠١٣؛ Al-Khafaji, 2013؛ رمضان والجباري، ٢٠١٥؛ ميرة، ٢٠١٧؛ الجاسم، ٢٠١٧؛ النواجحة، ٢٠١٧؛ الزعبي، ٢٠١٨؛ الخوالدة والتلاهين، ٢٠١٨؛ سليمان، ٢٠١٨؛ Al-Azzam et al., 2019؛ عطية وحجازي، ٢٠١٩؛ علي، ٢٠٢٣) والتي أظهرت نتائجها نسب أو مستويات متوسطة ومرتفعة من التلوث النفسي لدى أفراد عينتها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء استقرار حياة المواطن في المجتمع السعودي وخلوها من الحروب والصراعات والأزمات الاقتصادية وغيرها من أسباب التلوث النفسي، وشعوره بالولاء، وارتباطه العميق والمتجذر بدينه، وقيمه، وتاريخه، وحضارته. والولاء هنا يقصد به درجة تمثيل الفرد لقيم مجتمعه، وهو يعكس خطاً مستقيماً يربط حاجات الفرد بحاجات المجتمع العليا، وهذه السمة لا تكتسب بفرض القوة أو بالانصياع للأوامر أو بالمكافأت أو الحوافز، بل تكتسب من خلال التعزيز الذاتي (الزعبي، ٢٠١٨).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العينة وخصائصها، فالشباب هي مرحلة الانتقال من طفل يعتمد على الآخرين إلى شاب يحاول أن يكون مستقلاً بذاته معتمداً على نفسه، مشكلاً هويته الذاتية من خلال تبنى ثقافة الجماعة التي ينتمى إليها، والمجتمع الذي يعيش فيه، كما أن الحياة الاجتماعية في مرحلة الشباب أكثر شمولاً واتساعاً وتمايزاً عن حياة الطفولة، لأن الشباب هي الركيزة الأساسية لحياة الإنسان في رشدها واكتمال نضجها كما هي مرحلة الطفولة ركيزة أساسية للشباب.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ينص السؤال على :(ما مستوى المناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك)، وللإجابة عليه استخدم الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية، ويوضح الجدول رقم (١٢) هذه النتائج:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١٢) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى المناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك

رقم البعد	اسم البعد	م	ع	الترتيب	المستوى
١	الثقة بالنفس	3,26	0,667	١	مرتفع
٢	التفكير الإيجابي	3,20	0,537	٢	مرتفع
٣	النضج الانفعالي	2,85	0,529	٣	متوسط
المقياس ككل		3,10	0,519	مرتفع	

ويتضح من الجدول (١٢) أن مستوى المناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك على المقياس ككل كان بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (3,10)، وانحراف معياري (0,519)، أما أبعاد المناعة النفسية فقد جاء في المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة بُعد الثقة بالنفس بمتوسط حسابي (3,26)، وانحراف معياري (0,667)، فيما احتل المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة بُعد النضج الانفعالي بمتوسط حسابي (2,85)، وانحراف معياري (0,529).

وتتفق النتيجة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (أحمد، ٢٠١٩؛ عمر، ٢٠٢١؛ الأبيض، ٢٠٢٣؛ المقرن، ٢٠٢٤). والتي أظهرت مستويات مرتفعة من المناعة النفسية لدى أفراد عينتها، فيما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (Kalmar, 2015؛ دنقل، ٢٠١٨؛ الجزار وآخرون، ٢٠١٨؛ السطوحي، ٢٠٢٠؛ الزهراني، ٢٠٢٢؛ Li & Sun, 2022؛ أبو العنين، ٢٠٢٣؛ ثابت، ٢٠٢٤؛ زيزفون، ٢٠٢٤)، والتي أظهرت نتائجها مستويات منخفضة أو متوسطة من المناعة النفسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ثقافة المجتمع السعودي القائمة على منظومة من القيم والعادات والتقاليد التي تشجع على التحمل والصبر والمثابرة، وخلق بيئة داعمة ومشجعة على التواصل الاجتماعي وهذا مما يعزز من قدرة الشباب على اتخاذ قرارات صحيحة، والوقوف بثبات في مواجهة التحديات والظواهر النفسية السلبية بثقة وتوازن، هذا بالإضافة إلى ما يلقاه الأفراد من دعم أسري ومجتمعي في الأوقات العصيبة، حيث يلعب الترابط والتماسك الاجتماعي بين أفراد العائلة والمجتمع دوراً كبيراً في دعمهم نفسياً، وهذا مما يساعدهم على فهم وإدارة مشاعرهم وانفعالاتهم بشكل أفضل في تلك المواقف والأزمات.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته: ينص السؤال على: (هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات شباب منطقة تبوك في مقياس التلوث النفسي "العوامل والدرجة الكلية"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ودرجات مقياس المناعة النفسية "الأبعاد والدرجة الكلية)، وللإجابة عليه استخدم الباحث معامل الارتباط البسيط لبيرسون، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجات مقياس التلوث النفسي "العوامل والدرجة الكلية" ودرجات مقياس المناعة النفسية "الأبعاد والدرجة الكلية" (ن= ١٨١)

التلوث النفسي ومكوناته	معاملات الارتباط مع درجات المناعة النفسية			
	الثقة بالنفس	التفكير الإيجابي	النضج الانفعالي	الدرجة الكلية
العامل الأول: فقدان القيمة والهدف من الحياة	-0,418**	-0,421**	-0,463**	-0,443**
العامل الثاني: التنصل من الهوية الحضارية	-0,364**	-0,396**	-0,450**	-0,438**
العامل الثالث: الفوضوية	-0,342**	-0,374**	-0,425**	-0,407**
التلوث النفسي ككل	-0,353**	-0,416**	-0,448**	-0,422**

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط سالبة ودالة إحصائياً بين درجات التلوث النفسي ودرجات المناعة النفسية (جميع الأبعاد والدرجة الكلية)، حيث وجد أن الارتباط بين التلوث النفسي وجميع أبعاد المناعة النفسية دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وكذلك قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للتلوث النفسي والدرجة الكلية للمناعة النفسية دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، ومن خلال فحص قيم الارتباط نجد أن بعد الثقة بالنفس (أحد أبعاد المناعة النفسية) حصل على أعلى قيم الارتباط مع المكونات والدرجة الكلية للتلوث النفسي، وهذا يدل على أهمية بعد الثقة بالنفس في العلاقة بالتلوث النفسي.

وفيما يختص بتفسير وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التلوث النفسي ودرجاتهم على مقياس المناعة النفسية، وجد أن الدرجة المرتفعة على مقياس المناعة النفسية تشير إلى ارتفاعها، لذلك تعنى هذه النتيجة أنه كلما ارتفعت المناعة النفسية لدى شباب منطقة تبوك كلما انخفض التلوث النفسي لديهم، والعكس صحيح.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما تم الإشارة إليه في التراث النفسي عن التأثير الإيجابي للمناعة النفسية في حياة الأفراد، فهي تقوم بعمليتين متداخلتين، الأولى تعمل على الشفاء، وهي عملية تلقائية، تكيفية، ويمكن ملاحظة وقياس الآثار الناتجة عنها، أما النشاط الثاني فهو استباقي بهدف الوقاية، ويتضح ذلك من خلال إمكانية تنفيذ تدخلات هادفة ومقصودة من أجل تقوية جهاز المناعة (Rachman,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

2016). كما أنها تقوم بصقل تفكير الفرد وتوجيهه نحو كيفية التعامل مع المشاعر المتداخلة، والمشاكل التي تملأ بيئته، بل والنظر إليها على أنها فرص وتحديات تمكنه من التعلم والتطور(ثابت، ٢٠٢٤).

ويرى الباحث الحالي أن المناعة النفسية عبارة عن منظومة متكاملة ومتفاعلة من العمليات المعرفية والسلوكية والانفعالية الإيجابية، والتي تعزز النمو النفسي للفرد، فتحميه وتدافع عنه ضد التهديدات الخارجية أو الداخلية والأحداث والمواقف الصادمة والأفكار المدمرة له وللمجتمع الذي يعيش فيه، وتمنع استنزاف الطاقة والمقاومة النفسية لديه، وتكون بمثابة أجسام مضادة نفسية.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته: ينص السؤال على: (هل يوجد تأثير للجنس والعمر، والتفاعل بينهما على درجات التلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك؟)، وللإجابة عليه قام الباحث باستخدام اختبارات (Pillai's؛ Wilks؛ Hotelling؛ Roy) لمعرفة دلالة تأثير متغيرات الجنس والعمر والتفاعل بينهما على درجات التلوث النفسي، ويوضح الجداول رقم (١٤) هذه النتائج:

جدول (١٤) تأثير الجنس والعمر والتفاعل بينهما على التلوث النفسي (ن=١٨١)

المتغير المستقل	الاختبار	القيمة	ف	درجات الحرية	خطأ درجة الحرية	الدلالة
الجنس	Pillai's بيلاى	0,050	3,016	3,000	173,000	0,031
	Wilks ويلكس	0,950	3,016	3,000	173,000	0,031
	Hotelling's هوتلنج	0,052	3,016	3,000	173,000	0,031
	Roy's روى	0,052	3,016	3,000	173,000	0,031
العمر	Pillai's بيلاى	0,239	7,886	6,000	348,000	0,000
	Wilksويلكس	0,766	8,242	6,000	346,000	0,000
	Hotelling's هوتلنج	0,300	8,597	6,000	344,000	0,000
	Roy's روى	0,277	16,052	3,000	174,000	0,000
العمر*الجنس	Pillai's بيلاى	0,231	11,106	6,000	348,000	0,000
	Wilksويلكس	0,692	11,678	6,000	346,000	0,000
	Hotelling's هوتلنج	0,427	12,248	6,000	344,000	0,000
	Roy's روى	0,378	21,899	3,000	174,000	0,000

يتضح من الجدول (١٤) أن متغيرات الجنس والعمر والتفاعل بينهما مؤثرة ودالة إحصائياً عند مستوى (0,05) لمتغير الجنس، وعند مستوى (0,01) لمتغير العمر، والتفاعل بينهما، أي أنها تؤثر على درجات التلوث النفسي لدى شباب منطقة تبوك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولتحديد تأثير الجنس والعمر والتفاعل بينهما على درجات التلوث النفسي (الأبعاد، والمقياس ككل)، تم استخدم أسلوب تحليل التغاير (MANCOVA)، ذي التصميم العاملي (٢ × ٢)، ولمعرفه اتجاهه تم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد التلوث النفسي، والمقياس ككل، كما تم حساب مربع إيتا (Eta) للتعرف على حجم التأثيرات أو نسبة التباين في درجات أبعاد التلوث النفسي، والدرجة الكلية التي يفسرها متغيري الجنس والعمر والتفاعل بينهما، ويوضح الجدولان رقم (١٥) ورقم (١٦) هذه النتائج:

جدول رقم (١٥) المتوسطات الحسابية لأبعاد التلوث النفسي، والمقياس ككل تبعاً لمتغيري الجنس والعمر والتفاعل بينهما (ن= ١٨١)

المتغيرات			العدد	فقدان القيمة	التنصل من الهوية	الفوضوية	المقياس ككل
				المتوسط	المتوسط	المتوسط	المتوسط
الجنس	ذكر		116	2,990	1,849	1,734	2,158
	أنثى		65	2,892	1,757	1,551	2,099
العمر	(١٥- ٢١)		49	3,117	2,318	2,046	2,338
	(٢٢- ٢٨)		45	2,822	1,822	1,774	2,152
	(٢٩- ٣٥)		87	2,650	1,530	1,400	2,016
التفاعل بينهما الجنس * العمر	(١٥- ٢١)	ذكر	38	3,187	2,493	2,188	2,451
		أنثى	11	2,580	1,716	1,558	1,951
	(٢٢- ٢٨)	ذكر	26	3,018	1,986	1,912	2,176
		أنثى	19	2,630	1,559	1,586	2,121
	(٢٩- ٣٥)	ذكر	52	3,185	1,310	1,313	1,963
		أنثى	35	2,671	1,857	1,531	2,135

جدول (١٦) تحليل التغاير المتعدد لتأثير الجنس والعمر والتفاعل بينهما على التلوث النفسي (الأبعاد، والدرجة الكلية) (ن=١٨١)

مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مربع إيتا
الجنس	فقدان القيمة	2.125	1	2.125	*6.954	0,038
	التنصل من الهوية	1.488	1	1.488	*6.928	0,038
	الفوضوية	.326	1	.326	1.045	0,006
	المقياس ككل	0,493	1	0.493	3.809	0,021
العمر	فقدان القيمة	6.687	2	3.343	*15.339	0,149
	التنصل من الهوية	6.174	2	3.087	*10.102	0,104
	الفوضوية	5.610	2	2.805	*8.986	0,093

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المقياس ككل	0.797	2	0.399	*3.081	0,034
الجنس* العمر	فقدان القيمة	13.053	2	6.526	*29.943	0,255
	التنصل من الهوية	5.056	2	2.528	*8.272	0,086
	الفوضوية	3.877	2	1.938	*6.209	0,066
	المقياس ككل	2.688	2	1.489	*7.508	0,079
الخطأ	فقدان القيمة	54,629	175	0,312		
	التنصل من الهوية	53,475	175	0,306		
	الفوضوية	38,143	175	0,218		
	المقياس ككل	44,384	175	0,269		

*** دالة عند (0,05)**

يتضح من الجدول (١٦) وجود تأثير دال إحصائية للجنس في بُعدي (فقدان القيمة والهدف من الحياة، والتنصل من الهوية الحضارية)، وذلك لصالح الذكور، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور أعلى من متوسط الإناث. ويشير مربع إيتا أن متغير الجنس (ذكور/ إناث) قد فسر (3,8 ٪، 3,8 ٪) من التباين الكلي في درجات التلوث النفسي (فقدان القيمة والهدف من الحياة، والتنصل من الهوية الحضارية).

وتتفق النتيجة التي توصلت لها الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (محمد، ٢٠٠٤؛ AL-Khafaji, 2013؛ Kalmar, 2015؛ ميرة، ٢٠١٧؛ النواجحة، ٢٠١٧؛ الزعبي، ٢٠١٨؛ الخوالدة والتلاهين، ٢٠١٨؛ علي، ٢٠٢٣)، والتي أظهرت وجود فروق في التلوث النفسي بين الجنسين، ولصالح الذكور. وتختلف مع نتائج دراسات (الدوري، ٢٠١٣؛ رمضان والجباري، ٢٠١٥؛ الجاسم، ٢٠١٧؛ نعمه، ٢٠١٨، عطية وحجازي، ٢٠١٩؛ الطائي، ٢٠٢٢؛ رواشدة، ٢٠٢٣؛ زيزفون، ٢٠٢٤) والتي أظهرت وجود فروق لصالح الإناث أو عدم وجود فروق بين الجنسين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الفروق بين الجنسين في خصائص الشخصية، حيث يتصف الذكور بالاندفاعية نحو مختلف التطورات وأحداث العصر، والتعلق بالمظاهر الأجنبية التي تروج للثقافة الاستهلاكية الغربية، ولمظاهر الحياة في تلك الدول، والتي تجذب وتغري بعض الشباب من الذكور فتدفعهم لتبني النموذج الغربي في الثقافة والسلوك، والتمرد على العادات والقيم والأنظمة السائدة في المجتمع، والتنصل من الهوية الحضارية، والسعي نحو الاغتراب باسم الحرية والانفتاح.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العوامل البيئية والاجتماعية، فطبيعة المجتمع المحلي في منطقة تبوك ما زال محافظاً على العادات والتقاليد السائدة فيه،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد تُفرض على الأنثى أثناء عملية التنشئة الاجتماعية قيوداً وحدوداً لحريتها في بعض المواقف الاجتماعية، فما هو مسموح للذكر في موقف اجتماعي ما، قد يكون غير مسموح للأنثى على الاطلاق ولو كان بسيطاً، وهذا مما يجعلهن أكثر التزاماً بها.

كما يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية (١٥- ٢١/ ٢٢- ٢٨/ ٢٩- ٣٥) في جميع أبعاد التلوث النفسي (فقدان القيمة والهدف من الحياة، التنصل من الهوية الحضارية، الفوضوية) والدرجة الكلية لتلوث النفسي، وذلك لصالح الفئة العمرية (١٥- ٢١)، حيث كان المتوسط الحسابي لها أعلى من المتوسط الحسابي لبقية الفئات العمرية الأخرى.

ويشير مربع إيتا إلى أن متغير العمر (١٥- ٢١/ ٢٢- ٢٨/ ٢٩- ٣٥)، قد فسر (14,9 ٪، 10,9٪، 9,3 ٪، 3,4 ٪) من التباين الكلي في درجات التلوث النفسي (الأبعاد، والمقياس ككل). وتختلف النتيجة التي توصلت لها الدراسة الحالية عن نتائج دراسات (عبد الحليم، ٢٠٢١؛ الطائي، ٢٠٢٢؛ أزحيمان، ٢٠٢٢؛ الرحامنة، ٢٠٢٣)، والتي أظهرت عدم وجود فروق في التلوث النفسي يعزى للعمر.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عامل النضج للفئة العمرية (١٥- ٢١) فالأفراد في هذا العمر قد يواجهون بعض المشكلات النفسية والتكيفية التي تولد لديهم الشعور بالقلق والتوتر والإحباط والخوف من المستقبل، فيتبدد معها الكثير من الطموحات والأهداف المستقبلية بسبب عدم معرفتهم الكافية، وقلة خبرتهم في الحياة، فهم أقل قدرة على تخطي الصعوبات التي تواجههم، وأقل توافقاً مع المتطلبات الحياة اليومية، وبالتالي يكونون أكثر عرضه للتلوث النفسي.

كما يتضح من الجدول (١٦) وجود تأثير للتفاعل الثنائي بين الجنس والعمر على جميع أبعاد التلوث النفسي، والمقياس ككل، لصالح الذكور في الفئة العمرية (١٥- ٢١)، حيث كان المتوسط الحسابي لها في جميع المقارنات أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعات الأخرى: الذكور (٢٢- ٢٨)، والذكور (٢٩- ٣٥)، والإناث (١٥- ٢١)، والإناث (٢٢- ٢٨)، والإناث (٢٩- ٣٥).

ويشير مربع إيتا إلى أن التفاعل بين الجنس والعمر قد فسر (25,5 ٪، 8,6 ٪، 6,6 ٪، 7,9 ٪) من التباين الكلي لدرجات التلوث النفسي (الأبعاد، والمقياس ككل)، ونتيجة تأثير التفاعل الثنائي بين الجنس والعمر تتسق مع النتائج الفردية لهما.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن الذكور في هذه المرحلة العمرية (١٥- ٢١) قد يعيشون حالة من التلوث النفسي، وهذا راجع للغزو الثقافي وما تملكه الدول الغربية من تقنيات فائقة الإبهار في صناعة الصورة والفيديو، ومن ثم توجيه نحو قضايا وموضوعات فرعية وثانوية تتجه رسالتها إلى تغريب المجتمع عن هويته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتضعف من انتماءه وولائه الوطني، ترتب عليها غياب الأهداف، والتخلي عن الطموحات، مما أدى إلى عدم اهتمامهم بالدراسة في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي والمحاضرات والدروس والتكليفات، ومن ثم الانغماس في أدوات صناعة الثقافية الغربية (عوض، ٢٠١٩).

التوصيات والدراسات المستقبلية:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، فإن الباحث يوصي، ويقترح عدداً من الموضوعات التي يمكن بحثها مستقبلاً، وهي كالتالي:

أولاً: التوصيات:

١. أن تعمل إدارات التعليم العام والجامعي على الاهتمام بالإرشاد النفسي في توعية وتحصين الطلبة من خطر التلوث النفسي وآثاره السلبية على الفرد والمجتمع، وطرق الوقاية منه، وتنفيذ برامج تدريبية لغرس القيم الإيجابية، والانتماء للهوية الحضارية، في نفوس طلبتها، للوصول بهم إلى درجة عالية من الوعي الذاتي.
٢. توجيه دعوة للقائمين على إعداد المناهج في التعليم العام والجامعي إلى أهمية تضمين ظاهرة التلوث النفسي فيما يقدموه من موضوعات للطلبة بهدف تنمية نظام المناعة النفسية لديهم من خطرها وآثارها السلبية.
٣. إعداد برامج إرشادية متخصصة لتنشيط نظام المناعة النفسية لدى الشباب وخاصة طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية من خلال أقسام التوجيه الطلابي بإدارات التعليم، ومراكز الإرشاد النفسي بالجامعات.
٤. توجيه الدعوة لوسائل الإعلام المرئي لتثقيف الشباب بأهمية المناعة النفسية والتحلي بها، والدور الحيوي الذي تلعبه في حمايتهم من التلوث النفسي، وكل المظاهر السلبية التي تواجههم في حياتهم اليومية.

ثانياً: البحوث المستقبلية المقترحة:

١. فاعلية برنامج إرشادي انتقائي قائم على مهارات المناعة النفسية لخفض التلوث النفسي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية.
٢. دراسة علاقة التلوث النفسي مع متغيرات (المناخ الأسري، الذكاء الروحي، الأمن النفسي).
٣. دراسة علاقة المناعة النفسية مع متغيرات (أساليب التنشئة الوالدية، جودة الحياة، التشوه المعرفي).
٤. إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على مراحل عمرية أخرى، أو في مناطق إدارية سعودية أخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبو زيد، ريهام وليد (٢٠١٨م). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنشيط المناعة النفسية لخفض الحساسية الانفعالية لدى عينة من الأيتام في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأقصى، فلسطين.

أبو العنين، حنان عثمان (٢٠٢٣م). الإسهام النسبي للمناعة النفسية واليقظة العقلية في التنبؤ بالرفاهية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة افمام محمد بن سعود الإسلامية، ٦٩، ١٧- ٦٨.

أبو هاشم، السيد محمد (٢٠٠٩م). البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس القلق الإحصائي لدى عينتين "مصرية وسعودية" من طلاب الدراسات العليا باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، الندوة الإقليمية لعلم النفس وقضايا التنمية الفردية والمجتمعية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الفترة من ٢٥-٢٦ يناير، ٢٦٦-٣٢١.

الأبيض، محمد حسن (٢٠٢٣م). الإسهام النسبي للقيم وإدارة الذات في التنبؤ بالمناعة النفسية لدى طلبة الجامعة: دراسة عبر ثقافية، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، جامعة ذمار، ٥(٤)، ٦٢- ١١٣.

أحمد، ناهد فتحي (٢٠١٩م). الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات والتوجه نحو الهدف كمنبئات بالمناعة النفسية لدى المتفوقين دراسياً: المكونات العاملية لمقياس المناعة النفسية، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، ٢٩(٣)، ٥٤٩- ٦١٨.

أزحيمان، رند عمر (٢٠٢٢م). واقع التنشئة السياسية وعلاقتها بالصمود النفسي والتلوث النفسي لدى المراهقين في محافظة القدس، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ثابت، بسمة علي (٢٠٢٤م). مستوى المناعة النفسية لدى مرضى الجهاز المناعي في محافظة تعز في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والدراسات النفسية، جامعة تعز، ٣٨، ٤٠٩- ٤٣٥.

الجاسم، بشرى أحمد (٢٠١٧م). التلوث النفسي وعلاقته باتخاذ القرار لدى طلبة جامعة الشارقة، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس، ٤١(٣)، ١٩٠ – ٢٤٩.

الجزار، رانيا وسليمان، سناء ومجاهد، شيماء (٢٠١٨م). المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالذكاء الأخلاقي والأداء الأكاديمي، مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس، ١٩(١٥)، ٤٩٣- ٥٣٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحجيلي، عماد (٢٠١٦م). اعتماد الشباب الجامعي السعودي في الأردن على مواقع التواصل الاجتماعي كمصدر للمعلومات عن عاصفة الحزم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

الخوالدة، صالح سالم، والتلاهين، فاطمة محمد (٢٠١٨م). التلوث النفسي لدى طلبة الجامعات الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ٥(١)، ١٣ – ٤٣.

خميس، شيماء علي (٢٠١٦م). تأثير استراتيجيتي PQ4R وSWOM في تنمية التفكير العلمي والحد من التلوث النفسي لدى الرياضيين، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، ٩(٢)، ٣٢٦- ٣٦٦.

خميس، شيماء علي (٢٠١٨م). الأمل والتفاؤل محددان للصمود النفسي لعينة من طلبة الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، ١٩(٦)، ٣٠٧- ٣٣٣.

دنقل، عبير أحمد (٢٠١٨). ميكانيزمات الدفاع لدى مرتفعي ومنخفضي المناعة النفسية من طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٥٣(٢)، ٢٩- ٨٨.

الدوري، مريم شهاب (٢٠١٣م). أثر برنامج إرشادي لخفض التلوث النفسي لدى طالبات معاهد إعداد المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة تكريت، العراق.

الرحامنة، دعاء خالد (٢٠٢٣م). مستوى السلوك الانسحابي وعلاقته بالتلوث النفسي لدى عينة من طلبة ذوي الإعاقة البصرية في أكاديمية الشمال في طبربور، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

رمضان، هادي والجباري، جنار (٢٠١٥م). التلوث النفسي لدى طلبة كلية التربية وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة كركوك، ١٠(٢)، ١- ٣٣.

رواشدة، هيام جميل (٢٠٢٣م). التلوث النفسي وعلاقته بتشكيل الهوية لدى الطلبة في فلسطين، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

الزعبي، نزار محمد (٢٠١٨م). التلوث النفسي لدى خريجي كليات التربية في الجامعات الحكومية والخاصة العاطلين عن العمل في الأردن"، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٢٩(٣)، ٢٥٣٢ – ٢٥٤٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الزهراني، شوق غرام الله (٢٠٢٢م). المناعة النفسية وعلاقتها بالقلق لدى عينة من الموظفين السعوديين في ظل أزمة كورونا، مجلة الخدمة النفسية، جامعة عين شمس، ١٥، ١٦٨- ١٨١.

الزيات، فاطمة محمود (٢٠١٩م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الثقافي للخفض من التلوث النفسي لدى معلمي ما قبل الخدمة، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٦٨، ٢٦٦٧- ٢٧٥٢.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٩). البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها، المؤتمر السنوي السادس (جودة الحياة)، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣٧٣- ٤١٧.

زيدان، عصام محمد (٢٠١٣م). المناعة النفسية مفهومها وأبعادها وقياسها، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٥١، ٨١١- ٨٨٢.

السامرائي، صادق (٢٠١٣). نفوس داخل شرنقة، المجلة العربية للعلوم النفسية، شبكة العلوم النفسية العربية، ٤٠/٩٣، ١ -٤.

السطوحي، هاني عبد الحفيظ (٢٠٢٠م). المناعة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء حائجة كورونا ()، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣١(١٢٤)، ٦٥٩- ٦٩٢.

سعيدي، عتيقة (٢٠٢١م). التلوث النفسي، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ١٤(١)، ٤٧- ٥٧.

سلامة، ممدوحة محمد (١٩٩١م). المعاناة الاقتصادية وتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسات نفسية، رابطة الأخصائيين المصرية، ٣(١)، ٤٧٥- ٤٩٦.

سلمان، شروق وعلوان، طلل (٢٠١٥م). التلوث النفسي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، ٢٦(٢)، ٦٤٠- ٦٥١.

سويعد، مرفت ياسر (٢٠١٦م). الحصانة النفسية وعلاقتها بقلق المستقبل وجودة الحياة لدى الشباب في مراكز الإيواء في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

سليمان، علي داود (٢٠١٨م). أزمة الهوية وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، جامعة الأنبار، ٤، ٣٣٨- ٣٦٣.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شعبان، انتصار غانم (٢٠٢٤م). أثر برنامج إرشادي في خفض التلوث النفسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية للصف الخامس العلمي، مجلة رماح للبحوث والدراسات، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، ٩٨، ٩٥- ١٢٦.

شعبان، نسمة لطفي (٢٠٢٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٣٥(٢) ٤١- ٥٨.

الطائي، إيمان (٢٠٠٢م). التلوث النفسي في المجتمع العراقي وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ٧٢، ٤١٢- ٤٣٨.

طراد، حيدر عبد الرضا (٢٠١٢م). فاعلية برنامج إرشادي في خفض التلوث النفسي لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بابل، مجلة علوم التربية الرياضية، جامعة بابل، ٥(٣)، ٩١- ١٤٣.

عبد الحليم، الشيماء فتحي (٢٠٢١م). التلوث النفسي وعلاقته بقلق المستقبل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة في ظل جائحة كورونا، مجلة كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، ١٨، ٢٦٧- ٣٧٢.

عصفور، إيمان حسنين (٢٠١٣م). تنشيط المناعة النفسية لتنمية مهارات التفكير الإيجابي وخفض قلق التدريس لدى الطالبات المعلمات شعبة الفلسفة والاجتماع، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٤٢(٣)، ١١- ٦٣.

عطية، رانيا وحجازي، إحسان (٢٠١٩م). العلاقة بين التلوث النفسي والاتزان الانفعالي ومستوى كل منهما لدى طلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة دراسات تربوية، جامعة الزقازيق، ١٠٣، ٨٧- ١٦٣.

- علي، أماني عادل (٢٠١٩م). المناعة النفسية وعلاقتها بعوامل الصمود الأسري المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ٢٩(١٠٤)، ٥١- ١٠٤.

علي، عبد الرحمن عبد الوهاب (٢٠٢٣م). التلوث النفسي وعلاقته بسمات الشخصية لدى الطلبة الجامعيين، مجلة التواصل، جامعة عدن، ٤٦، ٤١٩ – ٤٨٠.

عمر، ليلى بابكر (٢٠٢١م). المناعة النفسية لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، ٢٧(٧)، ٦١- ١٠١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عودة، عدنان ودره، عمر وعريض، محمود (٢٠٢٣م). التلوث النفسي لدى الطلبة وأثره على مفهوم الذات، مجلة ريحان للنشر العلمي، مركز الفكر للدراسات والتطوير، ٤٠، ٤٥٠- ٤٨٣.

عوض، شريف محمد (٢٠١٩م). صناعة الثقافة في عصر العولمة: دراسة ميدانية لتحليل تأثيرها في تغيير ملامح الهوية الثقافية للشباب المصري، مجلة حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٤٠(٥٣٢)، ٩- ١٣٨.

القريقري، بيان وخليفة، فاطمة (٢٠٢٢م). التلوث النفسي والأفكار السلبية وعلاقتهما بالجنوح الكامن لدى عينة من المراهقين بمدينة جدة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١٤٣، ١٨١- ٢٢٤.

المالكي، خالد ونصر، فتحي (٢٠١٩م). الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، ٥٥، ١٩٥- ٢٠٦.

محمد، أسامة حامد (٢٠٠٤م). التلوث النفسي لدى طلبة جامعة الموصل، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

مسكون، نهال مجد (٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بالقلق في ظل جائحة كورونا لدى عينة من السوريين داخل وخارج سوريا، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، جامعة القدس المفتوحة، ١٢(٣٧)، ١٠٤- ١١٥.

المقرن، منيرة عبد الرحمن (٢٠٢٤م). العلاقة بين المناعة النفسية الاجتماعية وإجهاد العمل لدى المرأة السعودية العاملة، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٤٠(٤)، ٩٧- ١٥٦.

الملوحي، ناصر (٢٠١٤م). الجهاز المناعي النفسي، مجلة المعرفة، وزارة الثقافة، ٥٣(٦٠الحو٩)، ٩٧- ١٠٨.

ميرة، أمل كاظم (٢٠١٧م). التلوث النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي عند طلبة جامعة بغداد، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بغداد، ٢٢٠، ١٤٧- ١٦٦.

النملة، عبد الرحمن (٢٠٢٣م). المناعة النفسية: خط الوقاية الخفي، مجلة الفكر، مركز العبيكان للأبحاث والنشر، ٣٧، ٢٦- ٢٧.

النواجحة، زهير عبد الحميد (٢٠١٧م). التلوث النفسي لدى خريجي الجامعات العاطلين عن العمل في محافظة رفح، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، ٣(١)، ٢٦٧- ٢٨٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Al-Azzam, A. AL-Shoqran, K. AL Shammari, N. (2019). Psychological Pollution Level Among Sample of Irbid University College Students, In Light of Some Variables. Journal of Education and Practice, 10(20), 68-78.

Albert- Lorincz, E., Albert, M., Kadar, A., Krizbai, T., Marton, R (2011). Relationship between the characteristics of the psychological immune system and the emotional tone of personality in adolescents. The New Education Review, 23(1), 103- 115.

AL-Khafaji, H. (2013). Psychological Pollution Among the Students of The Physical Education Colleges of Middle Euphrates Universities (Contrastive Study). International Journal of Advanced Sport Sciences Research, 1(1), 54-64.

Bhardwaj, K. & Agrawal, G. (2015). Concept and Applications of Psycho-Immunity (Defense Against Mental Illness) Importance in Mental Health Scenario. Online Journal of Multidisciplinary Research, 1(3), 6- 15.

Bona, K. (2014). An Exploration of The Psychological Immune System in Hungarian Gymnasts. Unpublished Master Thesis, University of Jyvaskyla.

Bredacs, A. (2016). Psychological Immunity: Research to The Improvement of The Professional Teacher Training's National Methodological and Training Development. Practice and Theory in Systems of Education, 11 (2), 118-141.

Choochom, O. Umaporn, S. Chavanovanich, J. & Tellegen, P. (2019). A Model of Self-Development for Enhancing Psychological Immunity of the Elderly. International Journal of Behavioral Science, 14 (1), 84 – 96.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Dubey, A. & Shahi, D. (2011). Psychological Immunity and Coping Strategies: A Study on Medical Professional. Indian Journal Science Research, 8(1), 36- 47.

Elias, L. & Ali, K. (2022). Psychological Pollution and its Relationship to Emotional Maturity among Scout Leaders, Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte, 17(4), 153-154.

Essa, E. (2020). Modeling the relationships among psychological immunity, mindfulness and flourishing of university students. *International Journal of Education,13*(1),37-43.

Fairbrother, N. (2002). an investigation of the Ehlers - Clark cognitive theory of PTSD and the phenomenon of mental pollution (PhD), University of British Columbia.

Ferencz, E. (2012). Examination of psychological immune system On the Basis of Individual Psychological Interpretation of The Memories of Early Childhood, www.ganymebs.lip.united.hu.

Gilbert, T, Pinel, C, Wilson, D, Blumberg, J, & Wheatley, P. (1998). Immune neglect: a source of durability bias in affective forecasting. Journal of personality and social psychology, 75(3), 617-638.

Gupta, T., & Nebhinani, N. (2020). Building Psychological Immunity in Children and Adolescents. Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health, 16(2), 1–12.

Kagan, H. (2006). The Psychological Immune System: A New Look at Protection and Survival. Indiana: Author House.

Kalmar, S. (2015). Examination of Psychological Immune System among 932 Students in Eight Different Secondary School in Hungary. Research Papers. https://www.internetandpsychiatry.com

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Kushman, j. (1992). The Organizational Dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban Elementary and middle schools. Education Administration Quarterly, 28, 6.

Li, Y., & Sun, X. (2022). Data Analysis and Feedback System Construction of University Students' Psychological Fitness Based on Fuzzy Clustering. *Wireless Communications and Mobile Computing, 2022*.

Nagy, E & Nagy, B, E. (2016). coping with infertility: Comparison of coping mechanisms and psychological immune competence in fertile and infertile couples. Journal of Health Psychology, 21 (8), 1799-1808.

Olah, A., Nagy, H. & Toth, K. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. ETC-Empirical text and culture research, 4. 102-108.

Shapan, N. & Ahmed, A. (2020). Rationing of Psychological Immunity Scale on a Sample of Visually Impaired Adolescents. International Journal for Innovation Education and Research, 8 (3), 345-356.

Trivedi, P. (2020). Indigenous Approach for Improving Psycho-immunity With Special reference to (COV19) Pandemic. Dev Sanskriti Interdisciplinary International Journal, 16 (8), 16- 21.

Vasile, C. (2020). Mental health and immunity. Experimental and Therapeutic Medicine, 20 (6), 1-1.

Voitkane, S. (2004): Goal directedness in relation to life satisfaction, psychological Immune system and depression in first semester university students in Lativa. Baltic Journal of Psychology, 5 (2), 19-30.

Waters, L. & Moore, K. (2001). Coping with economic deprivation during unemployment, Journal of Economic Psychology, 22(4), 461- 482.

Wilson, T. (2004). Strangers to Ourselves: Discovering the Adaptive Unconscious. Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض

The Reality Of Applying The Rules Of Behaviour And Attendance By Public School Princpals In Ryidh City

إعداد

هيا بنت عبد الرحمن بن ناصر السنيدي

Haya Abdulrahman Nasser Al-Sunaidi

ماجستير الإدارة التربوية، ومشرف تربوي بإدارة التعليم بمنطقة الرياض

إدارة أداء التعليم/قسم التوجيه الطلابي

أ.د/ عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود البابطين

Prof. Abdulrahman Abdulwahab Saud Al-Babtain

أستاذ الإدارة التربوية - كلية التربية – جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.418607

استلام البحث : ١٥ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٥

السنيدي، هيا بنت عبد الرحمن بن ناصر و البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب بن سعود (٢٠٢٥). تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٧)، ٦٤٥ – ٦٨٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض

المستخلص:

هدفت الدّراسة الحالية إلى التعرف على درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة من خلال الأبعاد: (البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي) بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدِم المنهج الوصفي؛ لكونه المنهج المناسب للدراسة. كما اعتمدت الدراسة في جمع المعلومات على الاستبانة، وقد تكوّنت عينة الدراسة من (١٢٠) مديرة من مدارس التعليم العام بمدينة الرياض اختَرْن بالطريقة العشوائية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن درجة تطبيق الأبعاد: (البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي) لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض جاءت عالية.

كلمة مفتاحية: المنظمة السلوكية، التعليم العام، قواعد السلوك، المواظبة.

Abstract:

This current study aimed to recognize the extent of applying the rules of behavior and attendance by public school principals in Riyadh through various dimensions: (behavioral, educational, social, and economic dimension) from the study members' perspective. The study also aimed to identify the extent of difficulties in applying these rules of behavior and attendance by public school principals in Riyadh, from the study members' perspective, in the light of these variables (job title, educational qualification, and years of work experience). To achieve the objectives the descriptive method has been used as an appropriate method for this study. The data was collected by means of a questionnaire and the population was a random sample of (120) public school principals in Riyadh city. The result of this study showed the following:The extent of applying dimensions: (behavioral, educational, social, and economic dimension) for the rules of behavior and attendance was high among the public school principals in Riyadh city.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقدمة:

تكمن أهمية الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام؛ لكونها الإدارة التنفيذية التي تتبلور فيها جميع الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ويؤثر نجاح أو فشل هذه القيادة المدرسية في نوعية مخرجات المدرسة.

تسعى الإدارة المدرسية إلى إعداد الأفراد إعداداً تربوياً وفكرياً؛ وذلك باستثمار الموارد المادية والبشرية لمواجهة تغيرات العصر في ضوء فلسفة الدولة؛ باعتبارها جهداً جماعياً منظماً (الآغا، عساف،١٤٣٦، ٢٥).

لمدير المدرسة دور مميز وفعّال للنهوض بالمجتمع لنجاح العملية التعليمية التربوية التي تهتم برعاية وتوجيه النشء، وتهذيب الطلاب وتأديبهم ليكونوا مواطنين صالحين ومنتجين مطورين للبلد. ويُبرز هذا الدور وعي المدير بأهمية هذه الفئة؛ لكونهم أهم عناصر الإنتاج المتاحة للتقدم (غباري، ١٤٣٢ ،٣)، (العتيبي١٤٣٥ ،٩،١٢).

يحقق النظام الانضباط والاستقرار في المجتمعات وخاصة المجتمع المدرسي لكونه بيئة مؤثرة؛ لذا حرصت المؤسسات التعليمية على الاهتمام بالطلاب ورعايتهم منذ نشأتهم بغرس الأخلاق والقيم السلوكية النبيلة في نفوس الناشئة. ونظراً لما يصاحب التطور والتقدم السريع من مغريات وتغيير في الثقافات؛ الذي أحدث أثراً سلبياً على سلوك الطالب نتج عنه توتر وصراع في شخصياتهم؛ ذلك لما تمتاز به طبيعة مرحلتهم العمرية من سرعة التأثير والتأثر التي تتضح أثناء تفاعلهم الاجتماعي، وأصبحوا عرضة لارتكاب المخالفات السلوكية (أبو أسعد،١٤٣٤، ٢٩)، (جمعة ،١٤٣٥، ٢١).

تُعدُّ مرحلة الشباب مرحلة حاسمة في حياة الفرد. وينبغي على مدير المدرسة التعامل معهم بحكمة؛ لكونها أهم مراحل النمو لتكوين العادات والميول الحاكمة للسلوك السلبي والإيجابي لتميّزها بعدة خصائص، منها: الاجتماعية والنفسية التي تتمثّل في تكوين الصداقات، والميل للتجريب، وكثرة الانفعالات التي تحتاج لطريقة هادئة ومرنة في التعامل لتحقيق نوعٍ من التوازن والانضباط في الشخصية (فلمبان،١٤٢٩، ١١،١٢).

لذا أولت المملكة العربية السعودية -ممثلة في وزارة التعليم- الرعاية والاهتمام بسلوك الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية؛ لكونها مرحلة حرجة انتقالية من الكمون والاستقرار إلى مرحلة المراهقة وما يرافقها من تغيرات تحدث اهتزازاً في قيم الطلاب. (العصيمي، ١٤٣٠، ٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في ضوء ذلك أصدرت وزارة التعليم وثيقة خاصة لضبط سلوك طلاب المدارس أطلق عليها قواعد السلوك والمواظبة للمرحلة المتوسطة والثانوية. احتوت على الضوابط المنظّمة للعمل بقواعد السلوك والمواظبة، ووثيقة حقوق الطالب ومسؤولياته، والمخالفات السلوكية لطلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية، ومخالفات الطلاب تجاه الهيئة التعليمية والإدارية، وأحكام عامة في السلوك والمواظبة، ولجنة قضايا الطلاب والطالبات بإدارات التعليم هدفها ضبط الميدان التعليمي التربوي، وتوجيه وتصحيح السلوك السلبي. (وزارة التعليم،١٤٣٧).

صنفت الوثيقة القواعد إلى عدة مخالفات تختلف بحسب حدّتها تصاعدياً من مخالفة الدرجة الأولى إلى مخالفة الدرجة السادسة التي تعد الأكثر حدِّة، ويُصْدر قرارها مدير التعليم. وتنقسم هذه القواعد إلى قسمين: قسم لمخالفات الطلاب، وقسم لمخالفات الطلاب تجاه الهيئة الإدارية والتعليمية؛ حيث تعدّدت إصدارات الوثيقة لتتماشى مع التغيرات والتطورات السريعة التي تؤثّر على طبيعة وخصائص المرحلة العمرية للمرحلة المتوسطة والثانوية. صدر إصدار للوثيقة حمل شعار (أخلاقي أسمو)؛ الذي هدف إلى مساعدة الطلاب على تحقيق الانضباط السلوكي المدرسي. (وزارة التعليم ,١٤٣٧). وكان آخر إصدار للوثيقة دليل قواعد السلوك والمواظبة لطلاب وطالبات التعليم االعام؛ الذي هدف إلى ضبط السلوك والمواظبة لدى طلاب وطالبات التعليم العام بما يتوافق مع المبادئ الإسلامية والقيم وثقافة المجتمع. (وزارة التعليم ,١٤٤٥).

في هذا الصدد أشارت دراسة كيلي (Kelly, 2013) إلى أن قصور القيادات المدرسية في مراقبة وتطبيق الأنظمة السلوكية بصورة جيدة على الطلاب -ينعكس سلباً على سلوكهم وتحصيلهم الدراسي. وأشارة دراسة (جبارين، ٢٠٢٣،٥٦٧) إلى أن الأنظمة والقوانين مهمة ولكن بالنظر للحالات التي نتعامل معها وهي من الطلبة فأن القوانين والأنظمة الغاية منها ليس العقاب انما الردع وعدم تكرار السلوك فلذلك في بعض الحالات أُفضّل عدم استخدامها ؛ لذا يعدُّ الانضباط في الميدان التربوي والتعليمي حجر زاوية في بناء النشء والتنمية الاجتماعية الذي يتحقق خلال قيادة مدرسية تهيّئ لهم بيئة تعليمية تربوية منظمة، تحدد معايير السلوك السوي وغير السوي خلال تطبيق لوائح وأنظمة تنظم العلاقات في المدرسة بين الطلاب والهيئة التعليمية والإدارية والطلاب أنفسهم؛ لذا تهتم الدراسة الحالية بدرجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

قدّمت المملكة العربية السعودية جهوداً عظيمة للارتقاء والاهتمام بالتعليم، وكان للقيادة المدرسية نصيب كبير من هذا الاهتمام؛ حيث أُصْدِرت عدة لوائح وأنظمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مساعدة وضابطة للعمل الميداني؛ كالدليل التنظيمي للعمل في مدارس التعليم العام، وقواعد السلوك والمواظبة للمرحلتين المتوسطة والثانوية؛ حيث اشتملت على توصيف عام وخاص للأدوار المناطة للقيادة المدرسية التي أجمعت على الاهتمام بالطالب الذي يُعدُّ محور العملية التعليمية التربوية، وكان لمشروع الملك عبدالله - رحمه الله- "تطوير" دور بارز بالمشاركة في إعداد اللوائح، وتوصيف أدوار القائد والقيادة المدرسية. (الجهني,١٤٣٤, ٤).

احتلت التربية السلوكية في المدرسة جانباً مهماً يتمثّل في تقويم وضبط سلوك الطلاب بتطبيق قواعد السلوك والمواظبة؛ ولكن واقع السلوك والمواظبة يشير إلى أن هناك بعض الصعوبات في التطبيق؛ حيث أشارت الدراسات المحلية إلى ضعف الالتزام بتطبيق قواعد السلوك والمواظبة الصادرة -تمثّلت في الإدارة المدرسية وصعوبة تطبيق قواعد السلوك والمواظبة؛ بسبب كثرة الأعمال الإدارية الملقاة على عاتق مدير المدرسة، وضعف التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، وضعف دور التوجيه والإرشاد في التطبيق (حكمي،١٤٣٣، الدوسري،١٤٣٣، الرشيدي ،١٤٣٤، أبيض،١٤٣٦، البلوي، ١٤٣٧).

مما دعت الحاجة إلى تعديل درجة بعض المخالفات؛ حيث تمّ حذف وإضافة وتصعيد درجة من بعض المخالفات؛ مثل: حذف مخالفة رمي الطعام والنفايات في أماكن غير مخصصة لها. إحضار أجهزة الاتصال الشخصي أيّاً كان نوعها؛ حيث كانت سابقاً في الدرجة الثانية، ولتكرر صدورها في الميدان المدرسي صُعِّدت إلى الدرجة الثالثة. نقل مخالفة الشجار والمضاربة مع الزملاء من الدرجة الثانية إلى الدرجة الثالثة. إحضار مجسمات ممنوعة أخلاقياً أُضِيْفت من ضمن مخالفات الدرجة الثالثة. إضافة جرائم معلوماتية، وممارسة أعمال السحر للدرجة السادسة (وزارة التعليم،١٤٣٧).

بالنسبة لحسم درجة السلوك للطالب المخالف حصل بعض التعديلات منها في الإصدار ١٤٣٤هـ يحسم في مخالفة الدرجة الثالثة -الإجراء الثاني- بينما الإصدار ١٤٣٧في الإجراء الأول (وزارة التعليم، ١٤٣٧).

عند الاطلاع على الدراسات التي أُعدّت في هذا المجال -وجدت ندرة في الدراسات الميدانية عن واقع تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بنسختها المحدّثة ١٤٣٧ – ١٤٣٨ هـ. ونظراً للخبرة في مجال مدارس التعليم العام؛ حيث لوحظ بعض القصور في تطبيق آلية قواعد السلوك والمواظبة؛ لذا فإن الأمر يتطلب التعرف على درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام. وكذلك تتضح الحاجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى إجراء دراسة لمعرفة درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض.

أهداف الدّراسة: سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-التعرف على درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض.

٢-التعرف على درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض من خلال الأبعاد: (البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي).

أسئلة الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١-ما درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

٢-ما درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض من خلال الأبعاد: (البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي) من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١-يؤمّل أن يفيد موضوع الدراسة مديرات مدارس التعليم العام للمرحلة المتوسطة والثانوية في تطبيق قواعد السلوك والمواظبة.

٢- يؤمّل أن تثري هذه الدراسة المكتبة المحلية والعربية فيما يخص هذا المجال.

٣- يمكن أن توضح أهمية دور مديرات المدارس في العملية التعليمية التربوية وما ينعكس على مخرجات المدرسة.

الأهمية التطبيقية:

٤- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة مديرات مدارس التعليم العام في كيفية التغلب على واقع تطبيق قواعد السلوك والمواظبة من خلال السبل المقترحة بالدراسة.

٥- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في الإدارة العامة والإشراف التربوي في متابعة تطبيق قواعد السلوك والمواظبة، وتفعيل دور التوجيه والإرشاد الطلابي لمديرات المدارس بمدينة الرياض.

٦- يؤمّل أن تفتح هذه الدراسة مجالات عديدة لإجراء دراسات مماثلة على مستوى مناطق المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصطلحات:

قواعد السلوك والمواظبة: Rules Of conduct And Attendance

هي لائحة تنظيمية صادرة من وزارة التعليم تهدف إلى تنظيم سلوك الطلاب وضبطه بإجراءات محددة، وتضمّنت هذه القواعد عدّة مواد، هي: التعريفات الإجرائية، الأهداف، تعزيز السلوك، مسؤوليات الأسرة الوقائية، تقويم السلوك ودرجات فرص التعويض، أدوار العاملين بالمدرسة في تطبيق قواعد السلوك والمواظبة (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ).

توجيه السلوك: Guiding Behavior

استخدام القائمون على المدرسة أساليب وإجراءات نفسية وإرشادية وتربوية وإنمائية ووقائية وعلاجية في المجتمع المدرسي لمساعدة الطالب على تحقيق الانضباط السلوكي الذاتي داخل المدرسة وخارجها (وزارة التعليم، ١٤٣٧هـ). وتتبنّى الدراسة هذا التعريف.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على التعرف على درجة تطبيق وصعوبات مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة، وتنحصر في الأبعاد: (البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي).

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الحكومي بنات للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: مديرات مدارس التعليم العام.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٨هـ- ١٤٣٩هـ. الفصل الدراسي الثاني.

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة العربية والأجنبية قواعد السلوك والمواظبة. وقد رُتّبت الدراسات وفقاً لتسلسلها من الأقدم إلى الأحدث.

أشارت دراسة الجدي (١٤٢٩) التي هدفت إلى الكشف عن ممارسة المديرات في المدراس الثانوية للبنات في معالجة مشكلات الطالبات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على المدارس الثانوية بمحافظة غزة بنات. وشملت (٥٠) معلمة عيّنة استطلاعية، و (٣٠٠) معلمة عيّنة دراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تعزيز مبدأ العمل بروح الفريق؛ لأن المشكلات الطلابية لا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتم حلها إلا بتضافر الجهود بين مديرة المدرسة والمعلمات والمرشدة والطالبات وأولياء الأمور.

وأوضحت **دراسة بن عيبان (١٤٣١)** التي هدفت إلى معرفة مدى إسهام إجراءات قواعد تنظيم السلوك والمواظبة في تحقيق الضبط الاجتماعي في المدارس الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة تكونت من (٢٥) مديراً في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية النهارية بنين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: التأكيد وبشدة على وجود لجان فعالة لرعاية الحالات السلوكية الطارئة في المدارس. وأسهمت بدرجة "متوسطة " إجراءات قواعد تنظيم السلوك والمواظبة في تحقيق الضبط الاجتماعي في المدراس الثانوية.

بينما دراسة الهذلي (١٤٣٢) التي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى قصور الضبط الاجتماعي في المرحلة الثانوية، التعرف على أساليب الضبط المدرسي ومدى فاعليته في المدارس الثانوية للبنات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على ست مدارس في مناطق المملكة العربية السعودية من المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية بنات: (تقليدي، مدارس تحفيظ القرآن، مقررات، مدارس مشروع تطوير) في منطقة الرياض، منطقة مكة المكرمة، منطقة الشرقية، منطقة عسير، منطقة القصيم، منطقة حائل. وشملت (٢٣٤٥) معلمة، و (١٥٧) مرشدة طلابية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وافقت أفراد عينة الدراسة بشدة على أسباب تحقيق ضبط السلوك في المدرسة المتعلقة بكل من: الإدارة: توضيح اللوائح والقوانين للطالبات منذ بداية العام الدراسي في المرتبة الأولى. تعيين موظفات مؤهلات للقيام بأدوار الضبط في المدرسة في المرتبة الثانية. الطالبة: اعتقاد الطالبة أن الأنظمة واللوائح والقوانين كلها شكلية ولا يتم تطبيقها. الأسرة: غفلة الأسرة عن متابعة ابنتها في المرتبة الأولى. ارتفاع المستوى الاقتصادي للأسرة في المرتبة الثانية. التفكك الأسري في المرتبة الثالثة. عوامل خارجية: تأثير رفيقات السوء على الطالبة في المرتبة الأولى. التأثير السلبي للاستخدام المفرط لوسائل الإعلام والاتصال والإنترنت على الطالبات في المرتبة الثانية. عدم تأكد أفراد عينة الدراسة من أسباب تحقيق ضبط السلوك في المدرسة المتعلقة بكل من: المدرسة: نقص تدريب منسوبات المدرسة على الآليات الأنسب للتعامل مع الانتهاكات للضبط المدرسي في المرتبة الأولى. ضعف الرقابة على الطالبة داخل المدرسة في المرتبة الثانية. ضعف شخصية المعلمة يعيق تحقيق الانضباط في المرتبة الثالثة. من حيث موافقة أفراد الدراسة: اتباع أساليب خاطئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في التعامل مع الطالبات في المرتبة الأولى. غياب القدوة الحسنة داخل المدرسة جاءت في المرتبة الثالثة.

وأما **دراسة حلس، شلدان (١٤٣٢)** التي هدفت إلى التعرف على سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط المدرسي. وأسسها العلاقة بين إدارة المدرسة والمعلمين من جهة، والإدارة المدرسية من جهة أخرى. وأنظمة السلوك، وطرق التعامل مع الطلاب. وتحديد أهم العوامل التي تكمن وراء عدم الانضباط السلوكي في المدرسة الثانوية وصولاً لإيجاد إستراتيجية أمنية للوقاية من ظاهرة عدم الانضباط، وإيجاد بيئة تعليمية ذات جو اجتماعي يساعد على ضبط سلوك الطلاب واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على المدراس الثانوية بنين بمحافظة قطاع غزة. وشملت (١٠٠) معلمٍ. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تأثير البيئة التعليمية على الانضباط السلوكي بشكل عالٍ. ونسبة عالية تؤكد دور مدير المدرسة الفعال في توجيه الطلاب من خلال تفعيل دوره التوجيهي.

وتوصلت **دراسة الرشيدي (١٤٣٣)** التي هدفت إلى التعرف على المعوقات التي تحول دون تطبيق قواعد تنظيم السلوك والمواظبة. استخدم الباحث المنهج الوصفي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة تمثلت في (١٤٤) من أعضاء لجنة التوجيه والإرشاد، تتكون من:(مدير المدرسة، وكيل المدرسة، المرشد الطلابي، ثلاثة معلمين). وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ضعف المتابعة بين المدرسة وبعض أولياء الأمور في المجالات لاسيما المجال السلوكي بدرجة كبيرة. وضعف التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور بدرجة كبيرة. وبدرجة كبيرة جداً احتلت الأساليب العلاجية التوعية الكاملة للطلاب بالمخالفات السلوكية من خلال الوسائل المتاحة في المدرسة؛ مثل: تعزيز دور المرشد الطلابي في وقاية الطلاب من الوقوع في الانحرافات السلوكية. العناية باختيار لجنة التوجيه والإرشاد.

وأشارت **دراسة حكمي (١٤٣٣)** التي هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق قواعد تنظيم السلوك لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف لمواجهة المخالفات السلوكية، والتعرف على الأدوار النمائية والوقائية للمدرسة المتوسطة تجاه المخالفات السلوكية التي تحتاج إلى تفعيل، واقتراح أساليب وآليات تساعد المدرسة على تفعيل دورها النمائي والوقائي لتطبيق قواعد تنظيم السلوك لطلاب المرحلة المتوسطة في مدينة الطائف. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وطبقت أداة الاستبانة على عينة شملت (٤٠٠) معلمٍ بالمرحلة المتوسطة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم تطبيق اللوائح والأنظمة المدرسية، وجهل الطالب بها: موافق بدرجة كبيرة. والمشكلات الأسرية والمشكلات النفسية: موافق بدرجة متوسطة. وسوء البيئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتنشئة الاجتماعية، وغياب القدوة الحسنة كانت موافقاً بدرجة كبيرة. وكثرة الطلاب في الفصل وصعوبة السيطرة عليهم: موافق بدرجة كبيرة جداً. وعدم تفهم مراحل نمو الطلاب وخصائصها في التعامل مع سلوكياتهم: موافق بدرجة متوسطة. والعزلة الاجتماعية وضعف الارتباط بالآخرين: موافق بدرجة متوسطة.
التعصب بكافة أنواعه لدى الطلاب: موافق بدرجة متوسطة.

وأوضحت **دراسة الدوسري (١٤٣٣)** الكشف عن مدى تحلي طلاب المرحلة الثانوية بالسلوك المفترض منهم داخل مدرستهم؛ والمنصوص عليه في قواعد السلوك والمواظبة من وجهة نظر لجنة التوجيه والإرشاد. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة شملت جميع لجان التوجيه والإرشاد المكونة من مدير المدرسة ووكيله والمرشد الطلابي ومعلمين اثنين لكل مدرسة الذين يزاولون العمل في العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: الإجراءات الواجب تنفيذها بحق الطالب غير المنضبط في السلوك في عملية الضبط الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر لجنة التوجيه والإرشاد: فإن درجة فاعلية إجراءات لائحة السلوك في عملية الضبط الاجتماعي درجة عالية. وجاءت درجة فاعلية إجراءات تقويم السلوك الطلابي في عملية الضبط الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر لجنة توجيه وإرشاد عالية. والإجراءات الواجب تنفيذها في حق الطالب غير المنضبط في المواظبة في عملية الضبط الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر لجنة توجيه والإرشاد: فإن درجة فاعلية إجراءات لائحة المواظبة في عملية الضبط الاجتماعي هي درجة عالية.

وتوصلت **دراسة جوليا (julie،2011)** التي هدفت إلى تحديد التطوير المهني الذي يلقاه مديرو مدرسة فرجينيا الابتدائية في مجال التعامل مع الانضباط الطلابي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وطبقت أداة الدراسة دراسة استقصائية على عينة شملت (١٠٣) من مديري مدارس المرحلة الابتدائية في فرجينيا. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: موافق وبشدة أن المديرين لم يتلقوا تدريباً شاملاً في مجال التعامل مع الانضباط الطلابي. وعلى وجه التحديد كان هناك نقص شديد في التدريب المتعلق بالأعداد الكبيرة من الأقليات؛ بينما كان التدريب حول السلامة والأمن هو الأكثر انتشاراً في برامج التدريب. وأشار (٤٩) مديراً إلى ضعف برامج إعداد المديرين؛ لأنها لم تتناول انضباط الطلاب في الدورات الدراسية المطلوبة.

أما **دراسة العتيبي (١٤٣٤)** التي هدفت إلى التعرف على الأساليب التي يمارسها مدير المدرسة لمعالجة المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محافظة الدوادمي، والتعرف على معوقات قيام مدير المدرسة بدور فعّال في علاج المشكلات لدى طلاب المدارس المتوسطة. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة شملت (١٧٤) مدرسة، ومثّل مجتمع الدارسة مديرو ووكلاء ومرشدو المدراس بالمرحلة المتوسطة، ومشرفو الإدارة المدرسية بمحافظة الدوادمي. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أفراد عينة الدراسة يرون أن مدير المدرسة يقوم بدوره بدرجة متوسطة تجاه الطلاب للحدّ من المشكلات السلوكية بدرجة متوسطة. وأفراد عينة الدراسة يرون أن هناك عدداً من الأساليب التي يمارسها مدير المدرسة لمعالجة بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدرجة كبيرة؛ مثل: تعزيز إنجازات الطالب الإيجابية، اطِّلاع ولي الأمر باستمرار على المشكلة السلوكية المتعلقة بابنه، تفعيل برامج مدرسية لإرشاد الطلاب وتعديل سلوكهم. وأفراد عينة الدراسة يرون أن درجة حدّة معوقات قيام مدير المدرسة بدور فعّال في علاج المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدرجة كبيرة؛ مثل: رغبة الطالب في لفت الأنظار إليه، التفكك الأسري، انسحاب الآباء وغيابهم عن المؤسسة التعليمية -تعود إلى عدة عوامل: سلوكية، اجتماعية، تربوية، إدارية.

بينما **دراسة بوعيشة، ابن عمار (١٤٣٤)** التي هدفت إلى التعرف على أهم المعوقات التي تعيق معلمي المرحلة الابتدائية عن تنمية السلوك الصفي المقبول لتلاميذهم. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة شملت (١٣٠) معلماً ومعلمة بالمرحلة الابتدائية بدائرة تمارسين ولاية ورقلة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: النسبة مرتفعة في بُعْد الإدارة المدرسية، ويمكن تفسير إدراك المعلمين لمعوقات الإدارة المدرسية من خلال إدراكهم للدور الذي تلعبه هذه المعوقات في عرقلة سير العملية التعليمية؛ مثل: لا تتعاون الإدارة المدرسية مع المعلم في تحسين سلوك التلميذ، عدم وجود غرف صفية واسعة للتلميذ.

وتوصلت **دراسة أبيض (١٤٣٥)** التي هدفت إلى التعرف على أهم عوامل نجاح قواعد السلوك في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين من حيث درجة التطبيق. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة شملت (٧٨) مرشداً طلابياً في المدارس الثانوية الحكومية، و(١٢) مرشداً طلابياً في المدارس الثانوية الأهلية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عوامل نجاح قواعد السلوك والمواظبة فيما يخص القيادة المدرسية بدرجة كبيرة جداً: احترام الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة لكرامة الطالب. وتعاون القيادة المدرسية والأسرة في حل مشكلات الطالب. وملاحظة المعلم لسلوكيات الطالب داخل الفصل الدراسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي **دراسة باحبيل (١٤٣٥)** التي هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى الممارسات السلوكية المنحرفة عند طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الدمام، والتعرف على الأساليب المتبعة في معالجة السلوكيات المنحرفة في المجتمع المدرسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على جميع الطلاب الذين وقعت منهم ممارسات سلوكية منحرفة في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الدمام. وشملت (١٤٤) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: العوامل المتعلقة بالقيادة المدرسية وبدرجة كبيرة: عدم اتخاذ القيادة المدرسية أساليب العقاب المناسبة التي تحدّ من وقوع الممارسات السلوكية السلبية ويعود إلى تهاون القيادة المدرسية في تطبيق العقاب المناسب. وتقصير القيادة المدرسية في إتاحة وسائل الاتصال المختلفة أمام أولياء الأمور للتواصل مع المدرسة كمجال الآباء والمعلمين والاجتماعات وغيرها.

وأشارت **دراسة العيبان (١٤٣٥)** التي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تحدّ من ممارسة معلمي التربية الإسلامية للأدوار المتوقعة منهم في ضبط سلوك الطلاب في الميدان التربوي؛ والتي يمكن إرجاعها للإدارة التعليمية والمدرسية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على مدارس المرحلة الثانوية عينة شملت (٦٤) معلماً بالمملكة بمحافظة القويعية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: العوامل التي تحدّ من قيام معلمي التربية الإسلامية بالأدوار المتوقعة منهم في ضبط سلوك الطلاب في الميدان التربوي بدرجة عالية هي: (عدم التحاق المعلم بدورات متخصصة في معالجة السلوك، انهماك المعلم في شرح الدرس لضغط المنهج، الأنظمة والتعليمات التي تمنع استخدام ألوان معينة من العقاب، كثرة الانفعالات السلوكية بين طلاب المدرسة).

وأما **دراسة سكلز (٢٠١٣، sculles)** التي هدفت الدراسة إلى التعرف على تجارب وأسباب خمسة طلاب من مدرسة معينة في المرحلة المتوسطة كان لديهم غياب متكرر من خلال الاستماع إلى آرائهم وآراء آبائهم، أو من يعولهم. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وطبقت أداة الدراسة المقابلة على مدارس المرحلة المتوسطة بنين في الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية مجتمع حضري. وشملت (٥) طلاب من كل مدرسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أسباب غياب الطلبة المتكرر والمزمن مرتبطة بتلك التي ذكرتها أبحاث سابقة تتعلق: بالطالب، ولي أمره أو من يعوله، الأقران، المدرسة. ولم يتضح من النتائج الشخص المسؤول عن متابعة مشكلات الطلاب بدرجة عالية. وبعض القيادات المدرسية بانتظار من يخبرهم أو يطلب منهم التدخل في مشكلات الطلاب، ورشح البعض أن هذا الدور ينصب على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المسؤولين، وهم: (القائد، الوكيل، المرشد، المعلم، فريق حل المشكلات) من وجهة نظر أفراد الدراسة موافقة بشدة. وموافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على عدم الوضوح والتذبذب من الشخص المسؤول عن معالجة نسبة الغياب في المدرسة.

بينما **دراسة البلوي (١٤٣٧)** التي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق اللائحة السلوكية للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانة على عينة شملت (٣٤) قائداً تربوياً، و(٣٩) وكيلاً، و(٢٨) مرشداً طلابياً، و (١١٠) معلّمين في المرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: معوقات تختص بمدير المدرسة بدرجة موافقة عالية، وهي: كثرة الأعمال الأدرية الملقاة على عاتقه. و قناعة القيادة المدرسية بأن الحلول الجانبية الأخرى في معالجة سلوك الطلاب السلبية أفضل من تطبيق اللائحة. ونقص المهارات الإدارية في المجال التعليمي لدى قادة المدارس. وتحرّج القيادة المدرسية من تطبيق بعض الإجراءات. و تطبيق اللائحة لا يدخل ضمن التقييم السنوي لمنسوبي المدرسة. وضعف تأهيل المرشدين في المدرسة. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه المديرين والوكلاء حول (المعوقات التي تختص بمدير المدرسة) لصالح قادة المدارس.

وإشارت **دراسة السكران (١٤٣٧)** التي هدفت إلى التعرف على مدى واقعية هذه اللائحة ومدى تطبيقها في المرحلة الثانوية من وجهه نظر المرشد الطلابي ومشرف التوعية الإسلامية بالمدرينة المنورة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وطبقت أداة الدراسة الاستبانه على عينه شملت (٩٤) مرشد تربوياً ومشرف التوعية الإسلامية ينقسمون إلى (٨٢) مرشد و(١٢) مشرفي توعية إسلامية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: كفاية لائحة قواعد السلوك والمواظبة لسلوك طلاب المرحلة الثانوية في المدارس كانت (متوسطة) بصورة عامة من وجهه نظر أفراد العينة. والنسبة مرتفعة في البعد الأول: ملائمة اللائحة للمشكلات السلوكية، يلية البعد الثالث: فعالية فرص التعويض في تعزيز السلوك الإيجابي والحد من ارتكاب المخالفات السلوكية. ثم البعد الثاني: ملائمة إجراءات تنفيذ اللائحة بحق الطالب، وأقل الابعاد درجة البعد الرابع: ملائمة اللائحة في إلزام الطالب بالحضور إلى المدرسة حسب المواعيد الرسمية من بداية اليوم الدراسي إلى نهايته وكانت كفاية الأبعاد وملائمتها (متوسطة)، بأستثناء البعد الأول:"ملائمة اللائحة للمشكلات السلوكية"، حيث كانت درجة الملائمة والكفاية فيه(مرتفعة). وأن أهم الجوانب التي تكون فيها لائحة قواعد السلوك والمواظبة لسلوك طلبة المرحلة الثانوية ملائمة للمشكلات السلوكية بدرجة(مرتفعة) تتمثل في: وضوح فقرات اللائحة بالنسبة للمرشد الطلابي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تضم مخالفات من واقع المجتمع المدرسي، تضمّ أغلب المشكلات السلوكية للطلاب، تفسّر المخالفات لكل مشكلة سلوكية، وضوح فقرات اللائحة بالنسبة للمشرفي التوعية الإسلامية، ملائمة لطلاب الثانوية العامة سواء في المدارس الحكومية والأهلية. وأن أقل الجوانب التي تكون فيها لائحة قواعد السلوك والمواظبة لسلوك طلاب المرحلة الثانوية ملائمة للمشكلات السلوكية بدرجة (متوسطة) تتمثل فيما يلي: تسهم بشكل كبير في حل المشكلات السلوكية تعزّز من دور المرشد في تعديل السلوكيات السلبية، من دور مشرف التوعية الإسلامية في تقويمم السلوكيات السلبية. وأن أهم الجوانب التي تكون فيها إجراءات تنفيذ اللائحة بحق الطالب ملائمة بدرجة (متوسطة) تتمثل في الجوانب الآتيه: وجود إجراءات كفيلة بتصحيح المخالفة والحد منها تساعد على ضبط السلوك، تتميز بوضوح أثرها على الطلاب، قبول الطالب لتلك الإجراءات.

بينما **دراسة كرنوبوري (Crnobori ،2016)** التي هدفت الدراسة إلى التعرف على انطباعات المعلمين حول جدوى ومصداقية تقييم السلوك الوظيفي وخطط التدخل السلوكي لاستخدامها مع طلبة المرحلة الابتدائية الذين لديهم سلوكيات صعبة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وطبقت أداة الدراسة الملاحظة المباشرة والمقابلة على مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية ناشفل مترو بالولايات المتحدة الأمريكية. وشملت (١٤٤) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: موافقة أفراد الدراسة بشدة على أن هناك حاجة لتعديل خصائص التدخلات السلوكية والخطط لتعزيز المصداقية والجدوى الاجتماعية، والتشجيع على التوازن بين الفعالية والكفاءة لجعل هذه التقنية فعّالة متاحة أكثر لممارستها في المدرسة.

وأوضحت **دراسة العواد (١٤٣٩)** التي هدفت إلى التعرف على صعوبات تطبيق معايير القيادة المدرسية بمنظومة الأداء الإشرافي والمدرسي بوسط مدينة الرياض، التعرف على المقترحات التي تساعد في التغلب على صعوبات تطبيق معايير القيادة المدرسية من وجهة نظر قائدات ووكيلات المدارس بوسط مدينة الرياض. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي. طبقت أداة الاستبانة على عينة شملت (١٨٠) قائدة ووكيلة بمدارس التعليم العام: (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وسط مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: جاء بدرجة مرتفعة بين أفراد الدراسة على أن هناك صعوبات تواجه قائدات ووكيلات المدراس بوسط مدينة الرياض عند تطبيق معايير القيادة المدرسية بالمنظومة: معيار الانضباط المدرسي بالمرتبة الأولى؛ مثل: قلة تعاون أولياء الأمور في مسالة تأخر وغياب الطالبات. ومعيار التربية السلوكية للطالبات بالمرتبة الثانية؛ مثل: قلة وعي أولياء الأمور بدور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرشدة الطلابية، كثرة البرامج الوزارية والتقارير المطلوبة من المرشدات الطلابيات.

أما **دراسة العتيبي (١٤٤٠)** التي هدفت إلى التعرف على تطبيق المدارس للائحة السلوك والمواظبة في المدارس الثانوية والمتوسطة بمحافظة الخرج من وجهة نظر قادة المدراس والوكلاء والمرشدين الطلابيين، التعرف على التحديات والمعوقات التي تواجه قادة المدارس في تطبيق لائحة السلوك والمواظبة في محافظة الخرج من وجهة نظر قادة المدراس والوكلاء والمرشدين الطلابيين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وطبق أداة الاستبانة على عينة شملت (٨١) قائد (١٠٠) وكيل (٨٢) مرشد طلابي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: قصور موافقة أفراد الدراسة درجة عالية على عبارات محور (واقع تطبيق المدراس للائحة السلوك والمواظبة بالمرحلة الثانوية والمتوسطة في محافظ الخرج). كما أنهم يرون أن لائحة السلوك والمواظبة بالمرحلة الثانوية والمتوسطة مطبقة بدرجة عالية في مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة الخرج ومن أهم التطبيقات(الاتصال بالأسرة فوراً عند غياب الطالب أو تأخره – تكريم الطالب المثالي الأكثر التزاماً بالسلوك والمواظبة في الطابور الصباحي- إتاحة الفرصة لتعديل درجة السلوك والمواظبة للطلاب المخالفين في حال تحسن سلوكهم – تعزيز السلوك الإيجابي الصادر من الطلاب –توعية الطلاب ببنود لائحة السلوك والمواظبة –أخذ تواقيع الطلاب على العقد السلوكي – التعرف على حاجات ومشكلات الطلاب).

بينما **دراسة المالكي (١٤٤٥)** التي هدفت إلى الكشف عن واقع مشكلة التنمُّر لدى طلاب مدراس التعليم العام بمحافظة الداير وتحديد درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية في الحدّ من تلك المشكلة، في ضوء الدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة. استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي. وطبق أداة الاستبانة على عينة شملت (٢٧٠) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن أفراد عينة الدراسة يرون أن مشكلة التنمر المدرسي منتشرة بدرجة متوسطة بين طلاب المدارس بمحافظة الداير. أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة عالية على ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية في معالجة ظاهرة التنمر المدرسي في ضوء الدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة. بينما حصل بُعد تنفيذ اللوائح والقوانين على موافقة بدرجة متوسطة، يلية بُعد الإرشاد الطلابي، ثم بُعد الأنشطة الطلابية، بينما جاء بُعد المشاركة المجتمعية في المرتبة الأخيرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع بعض من الدراسات السابقة في عنوانها؛ كدراسة (ابن عيبان ١٤٣١)، (حكمي، ١٤٣٣)، (الرشيدي، ١٤٣٣)، (أبيض، ١٤٣٥)، (البلوي، ١٤٣٧)، (العتيبي،١٤٤٠).

كما اتفقت الدراسة الحالية في هدفها مع بعض الدراسات السابقة؛ كدراسة (الرشيدي ،١٤٣٣)، (البلوي، ١٤٣٧) في التعرف على درجة التطبيق لدى قائدات مدراس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة في مدينة الرياض، والتعرف على معوقات تطبيق اللائحة السلوكية في التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس. وكدراسة (حكمي، ١٤٣٣) في التعرف على واقع تطبيق قواعد السلوك والمواظبة لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، ودراسة (العتيبي، ١٤٣٤) في التعرف على الأساليب التي يمارسها مدير المدرسة لمعالجة المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الدوادمي. ودراسة (العتيبي،١٤٤٠) في التعرف على تطبيق المدارس للائحة السلوك والمواظبة في المدارس الثانوية والمتوسطة بمحافظة الخرج من وجهة نظر قادة المدراس والوكلاء والمرشدين الطلابيين، التعرف على التحديات والمعوقات التي تواجه قادة المدارس في تطبيق لائحة السلوك والمواظبة في محافظة الخرج من وجهة نظر قادة المدراس والوكلاء والمرشدين الطلابيين. ولم تتطرق أي من الدراسات للنسخة المحدثة لقواعد السلوك والمواظبة فيما يخص الطالبات الإصدار ١٤٣٧ه

كذلك اتفقت الدِّراسة الحالية في تطبيقها الاستبانة أداة للدراسة مع أغلب الدراسات السابقة؛ كدراسة (الجدي، ١٤٢٩)، (ابن عيبان، ١٤٣١)، (الهذلي، ١٤٣٢) / (حلس، ١٤٣٢)، (الرشيدي، ١٤٣٣)، (حكمي، ١٤٣٣)، (الدوسري، ١٤٣٣)، (العتيبي، ١٤٣٤)، (بوعيشة، ١٤٣٤)، (أبيض، ١٤٣٥)، (باحبيل، ١٤٣٥)، (العيبان ،١٤٣٥)، (البلوي، ١٤٣٧)، (السكران،١٤٣٧)، (العواد، ١٤٣٩)، (العتيبي،١٤٤٠)، (المالكي، ١٤٤٥).

أما فيما يخص عينة الدراسة فقد اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في اختيار عينتها التي تمثلت في قائدات المدارس؛ كدراسة (ابن عيبان،١٤٣١)، (الرشيدي، ١٤٣٣)، (العتيبي، ١٤٣٤)، (أبيض، ١٤٣٥)، (البلوي، ١٤٣٧)، (العواد، ١٤٣٩)، (العتيبي،١٤٤٠)، (المالكي،١٤٤٥)، (جوليا Julie، ٢٠١١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

تختلف الدراسة الحالية في عنوانها مع أغلب الدراسات السابقة؛ كدراسة كلّ من دراسة (الهذلي، ١٤٣٢) بعنوان: واقع الضبط المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمرشدات. ودراسة (حلس، ١٤٣٢) بعنوان: المدرسة الفاعلة في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط السلوكي من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. ودراسة (الدوسري، ١٤٣٣) بعنوان: مدى فاعلية لائحة السلوك والمواظبة في عملية الضبط الاجتماعي. ودراسة (العيبان،١٤٣٥) بعنوان: العوامل التي تحدّ من ممارسة معلمي التربية الإسلامية للأدوار المتوقعة منهم في ضبط سلوك الطلاب في الميدان التربوي. ودراسة جوليا (Julie، ٢٠١١) بعنوان: تدريب مسؤولي المدرسة الابتدائية في مجال التعامل مع الانضباط. ودراسة (السكران،١٤٣٧) بعنوان: دراسة تقويمية للائحة قواعد السلوك والمواظبة في المدارس الثانوية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ومشرفي التوعية الإسلامية بالمدينة المنورة. ودراسة (المالكي،١٤٤٥) بعنوان: دور مديري المدارس بمحافظة الداير في الحدّ من ظاهرة التنمُّر المدرسي في ضوء الدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة من وجهة نظر المعلمين.

اختلفت أهداف الدراسات الحالية – جزئياً- عن الدراسة السابقة التالية؛ مثل: دراسة (ابن عيبان،١٤٣١) (الهذلي، ١٤٣٢) اللتان هدفتا إلى التعرف على مدى إسهام إجراءات قواعد تنظيم السلوك والمواظبة في تحقيق الضبط الاجتماعي في المدارس الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس. ودراسة كلٍّ من (حلس، ١٤٣٢)، (الدوسري، ١٤٣٣)، (بوعيشة، ١٤٣٤)، (باحبيل، ١٤٣٥)، (أبيض، ١٤٣٥)، (العيبان، ١٤٣٥) وقد هدفت إلى التعرف على سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط المدرسي، والعوامل والأساليب التي تؤدي إلى قصور الضبط الاجتماعي والمدرسي، ومدى تحلي الطلاب بالسلوك المفترض منهم داخل مدارسهم. ودراسة (السكران،١٤٣٧هـ) هدفت إلى التعرف على مدى واقعية هذه اللائحة ومدى تطبيقها في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشد الطلابي ومشرف التوعية الإسلامية بالمدينه المنورة. ودراسة (العواد، ١٤٣٩) التي هدفت إلى التعرف على صعوبات تطبيق معايير القيادة المدرسية بمنظومة الأداء الإشرافي والمدرسي، ودراسة (المالكي،١٤٤٥) هدفت إلى الكشف عن واقع مشكلة التنمُّر لدى طلاب مدارس التعليم العام بمحافظة الداير وتحديد درجة ممارسة مديري المدارس لأدوارهم القيادية في الحِدّ من تلك المشكلة، في ضوء الدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة. ودراسة جوليا (Julie، ٢٠١١) وهدفت إلى تحديد التطوير المهني الذي يلقاه مديرو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدرسة فرجينيا الابتدائية في مجال التعامل مع الانضباط الطلابي. ودراسة سيكلز (Sculles، ٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على تجارب وأسباب غياب خمسة طلاب من مدرسة معينة في المرحلة المتوسطة كان لديهم غياب متكرر. ودراسة كرنوبوري (Crnobori، ٢٠١٦) وهدفت إلى التعرف على انطباعات المعلمين حول جدوى ومصداقية تقييم السلوك الوظيفي وخطط التدخل السلوكي لاستخدامها مع طلبة المرحلة الابتدائية الذين لديهم سلوكيات صعبة.

-كما اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تطبيق أدوات الدراسة؛ مثل: دراسة جوليا (Julie، ٢٠١١) طبقت دراسة استقصائية. ودراسة سيكلز (Sculles، ٢٠١٣) طبقت أداة المقابلة. ودراسة كرنوبوري (Crnobori، ٢٠١٦) طبقت الملاحظة المباشرة.

-تختلف عينة الدراسة الحالية قائدات المدارس مع عينة بعض الدراسات السابقة؛ مثل دراسة كلّ من (الجدي، ١٤٢٩) التي اشتملت على معلمات. (الهذلي، ١٤٣٢) التي اشتملت على معلمات ومرشدات طلابيات. (حلس، ١٤٣٢) التي اشتملت على المعلمين. (السكران،١٤٣٧) التي اشتملت على المرشدين الطلابين ومشرفي التوعية الإسلامية. (المالكي،١٤٤٥) التي اشتملت على معلمين.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة العربية والأجنبية في:

- حدود وأبعاد طرح الموضوع بناء على ما طرح في الدراسات السابقة.
- تحديد عناصر الأدب النظري.
- الاستفادة من الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة وهذه أهم فائدة على الإطلاق.
- تحديد عينة الدراسة وبناء واختيار منهج الدراسة.
- الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة في تقديم التوصيات والمقترحات.
- ساعدت الدراسات السابقة في رصد مدى الاتفاق والاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

وعلى ذلك تتضح -هنا- أهمية دور الدراسات السابقة في إثراء الدراسة الحالية.

تميزت الدراسة الحالية بعدة جوانب وهي:

- إنها دراسة أولى الدراسات التي تناولت درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض من خلال الأبعاد: البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي.
- تركز على بُعْد جديد من حيث قياس واقع التطبيق لقواعد السلوك والمواظبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ركّزت على الطالبات بمدينة الرياض؛ حيث لم يسبق أن تم تناول الدراسة على مستوى الطلاب والطالبات؛ خاصة في دراسة واقع تطبيق قواعد السلوك والمواظبة المحدثة ١٤٣٧هـ، وهذا ما يميز الدراسة الحالية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتناول هذا الجزء إيضاحاً لمنهج الدَّراسة ومجتمع الدَّراسة وعيّنتها، وأداة الدَّراسة، وأساليب المعالجة الإحصائية.

منهج الدَّراسة:

لتحقيق أهداف الدَّراسة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لدراسة الأوضاع الراهنة أو الواقع للظواهر وأشكالها، والعوامل المؤثرة فيها؛ حيث يهتم بوصفها بدقة وتصويرها بشكل كمّي عن طريق جمع معلومات وبيانات مقننة للواقع؛ والذي عرف بأنه هو: " أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة (ملحم ،١٤٣٠ ، ٣٦٩)؛ وذلك لبيان درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من مديرات مدارس التعليم العام للمرحلة المتوسطة والثانوية حكومي؛ والبالغ مجمل عددهن تقريباً (٦٦٤) مديرة، موزعة على مكاتب التعليم التسعة بمدينة الرياض: (الشفا جنوب، الروابي، غرب، الحرس، النهضة، شمال، وسط، البديعة) حسب إحصائية عام (١٤٣٩هـ) من الهيئة العامة للإحصاء في مدينة الرياض (وزارة التعليم، ١٤٣٩ه).

عينة الدَّراسة:

تكونت عيّنة الدَّراسة من (١٢٠) مديرة من مديرات المدارس للمرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، اخترْن بالطريقة العشوائية البسيطة، وهي عينة ممثلة وفقاً لمعادلة ستيفن ثامبسون؛ حيث كشفت المعادلة على أن حجم العينة الممثل للمجتمع يبلغ (٦٦٤) هو (١٢٠) مديرة؛ أي: بنسبة ٢٠ %. وقد وزّعت الاستبانة إلكترونياً على مديرات المدارس بمدينة الرياض، وقد رجعت (٢٥٢) إجابة من مجتمع الدّراسة.

أداه الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات وعلى المنهج المتبع في الدَّراسة فإن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدَّراسة هي " الاستبانة "؛ لكونها أفضل الطرق لجمع البيانات. وعرّفت بأنها: " تلك الوسيلة التي تستعمل لجمع بيانات أولية وميدانية حول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة أو ظاهرة البحث العلمي " (النوح، ١٤٣٢، ١٠٤). وقد بُنِيت أداة الدَّراسة بالرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدَّراسة، ولقد تكونت أداة الدَّراسة في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدَّراسة؛ مثل: المسمّى الوظيفي، المؤهل الدراسي (جامعي، ماجستير، دكتوراة، أخرى)، سنوات الخدمة في العمل الحالي.

القسم الثاني: يتكون من (٣٢) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد على النحو التالي:

البُعْد السلوكي يتكون من (٧) عبارات.

البُعْد التربوي يتكون من (٨) عبارات.

البُعْد الاجتماعي يتكون من (٨) عبارات.

البُعْد الاقتصادي يتكون من (٩) عبارات.

وطلب من أفراد الدَّراسة الإجابة عن كلّ عبارة بوضع علامة (√) أمام كل الخيارات التالية:

١.عالية ٢. متوسطة ٣. منخفضة ٤. منخفضة جداً

ولتسهيل تفسير نتائج هذا السؤال استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود السؤال؛ حيث أُعْطي وزن للبدائل:(عالية = ٤، متوسطة = ٣، منخفضة = ٢، منخفضة جداً = ١)، ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى أربعة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٤-١) ÷ ٤ = ٠،٧٥

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (١) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
عالية	٣.٢٦- ٤.٠٠
متوسطة	٢.٥١- ٣.٢٥
منخفضة	١.٧٦- ٢.٥٠
منخفضة جداً	١.٠- ١.٧٥

صدق أداة الدَّراسة:

صدق الأداة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف، ١٤٣٣هـ، ٤٢٩)، ولقد تأكّد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصدق الظاهري:

بعد الانتهاء من بناء أداة الدَّراسة التي تتناول " واقع تطبيق قائدات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة في مدينة الرياض " عُرِضت على عدد من المحكّمين بلغ عددهم (١٥) محكّماً للاسترشاد بآرائهم.

وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات، ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدَّراسة.

وبناء على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكّمون أجرت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكّمين من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدَّراسة طبّقت إلكترونياً، وتمّ حساب معامل الارتباط بيرسون الذي عرف بأنه: " يعتمد على القيم الأصلية مباشرة، وتكون قيمته محصورة بين الصفر و (+، -١). ويدعى الارتباط موجباً إذا كانت العلاقة بين المتغيرين طردية، كما يدعى الارتباط سالباً إذا كانت العلاقة عكسية. ويعد هذا المقياس أفضل مقاييس العلاقة " (النوح، ١٤٣٢، ١٩١). ولمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حُسِبت معامل الارتباط بين درجة كل من عبارات أداة الدَّراسة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، كما هو موضح في الجداول التالية:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات واقع تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض، وبالدرجة الكلية لكل بُعْد منتمية إليه

البُعْد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
البُعْد السلوكي	١	٦٠،٠	٥	٠.٤٩
	٢	٠.٦٩	٦	٠.٦١
	٣	٠.٧٥	٧	٠.٥٨
	٤	٠.٧٣		
البُعْد التربوي	٨	٠. ٨٥	١٢	٠.٨٩
	٩	٠.٩٠	١٣	٠.٧٨
	١٠	٠.٨٨	١٤	٠.٨٥
	١١	٠.٩٠	١٥	٠.٧٤
البُعْد الاجتماعي	١٦	٠.٩٥	٢٠	٠.٨٢
	١٧	٠.٩٥	٢١	٠.٩٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	١٨	٠. ٩٢	٢٢	٠. ٩٦
	١٩	٠. ٩٤	٢٣	٠. ٩٠
البُعْد الاقتصادي	٢٤	٠. ٥٩	٢٩	٠. ٨٤
	٢٥	٠. ٦٤	٣٠	٠. ٩٠
	٢٦	٠. ٤٧	٣١	٠. ٨٥
	٢٧	٠. ٨٢	٣٢	٠. ٧٩
	٢٨	٠. ٨٥		

**دال عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من خلال الجداول (٢) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (٠،٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي؛ كما يشير إلى مؤشرات صدق عالية وكافية، ويمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدَّراسة الحالية.

ثبات أداة الدَّراسة: ثبات الأداة يقصد به التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، ١٤٣٣، ٤٣٠)، وقد قِيْس ثبات أداة الدَّراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ). والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات لأبعاد الدَّراسة على النحو التالي:

جدول رقم (٣) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الدراسة

البُعْد	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البُعْد السلوكي	٧	٠.٧٦
البُعْد التربوي	٨	٠.٩٤
البُعْد الاجتماعي	٨	٠.٩٧
البُعْد الاقتصادي	٩	٠.٩٠
درجة تطبيق مديرات المدارس لقواعد السلوك والمواظبة	٣٢	٠.٩٧

يوضح الجدول (٣) درجة التطبيق: أن مقياس الدَّراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائياً؛ حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (٠.٩٧)، وهي درجة ثبات عالية؛ كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدَّراسة ما بين (٠.٧٦، ٩٧.٠)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدَّراسة الحالية.

أساليب المعالجة الإحصائية:

اسْتُخْدِمت بعض الحزم والأساليب الإحصائية المناسبة للعلوم الاجتماعية؛ Statistical Package For Social Sciencesوالتي يرمز لها –اختصاراً - بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك حُسِبت المقاييس الإحصائية الآتية:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)؛ لحساب صدق الاتساق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدّاخلي لأداة الدِّراسة.
٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbachis)؛ لحساب معامل ثبات الأبعاد المختلفة لأداة الدراسة.
٣. التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على الخصائص الوظيفية لأفراد عينة الدراسة.
٤. المتوسط الحسابي (Mean)، لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد الدِّراسة عن الأبعاد الرئيسية (متوسطات العبارات).
٥. اسْتُخْدِمت الانحراف المعياري ((Standard Deviation؛ للتعرف على مدى انحراف إجابات أفراد الدِّراسة لكلّ عبارة من عبارات متغيرات الدِّراسة.
٦. اسْتُخْدِم تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)؛ للتعرف على الفروق في إجابات أفراد الدِّراسة باختلاف متغيرات الدِّراسة حسب متغيرات: (المسمّى الوظيفي، المؤهل الدراسي، سنوات الخدمة).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدَّراسة الميدانية ومناقشتها عن طريق عرض إجابات أفراد الدِّراسة عن عبارات الاستبانة؛ وذلك خلال الإجابة عن أسئلة الدِّراسة على النحو التالي:

السؤال الأول: ما درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض؟

للتعرف على درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة في مدينة الرياض اسْتُخْدِمت المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد الدِّراسة؛ كما رُتِّبت العبارات تنازلياً.

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية وترتيب العبارات تنازلياً لأبعاد الدراسة

الأبعاد	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
البُعْد الاجتماعي	٣.٦٣	عالية	١
البُعْد التربوي	٣.٦٣	عالية	١ مكرر
البُعْد السلوكي	٣.٥٩	عالية	٣
البُعْد الاقتصادي	٣.٤٦	عالية	٤
الدرجة الكلية لتطبيق قواعد السلوك والمواظبة	٣.٥٧	عالية	

يتضح من الجدول رقم (٤) مايلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تكونت استبانة الدّراسة من أبعاد تمثل واقع تطبيق مديرات مدراس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض من خلال الأبعاد: (البُعد السلوكي، البُعد التربوي، البُعد الاجتماعي، البُعد الاقتصادي).
- تراوح المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض ما بين (٤٦, ٣) وبين (٦٣. ٣) وعلى هذا كانت درجة التطبيق لجميع أبعاد الدّراسة عالية.
- أن المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات أبعاد الدراسة بلغ (٥٧. ٣) من أصل (٤)، وهذا يعني أن مديرات المدارس يؤكدن أن درجة التطبيق عالية.
- تطبق جميع عبارات الأبعاد: (البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي)، لمديرات المدارس الواردة في الاستبانة بدرجة عالية. وأخيراً لم تحصل أية عبارة من الابعاد الاربعة على درجة متوسطة أو منخفضة أو منخفضة جداً.
- جاء ترتيب ابعاد الدّراسة حسب درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض – جاءت مرتبة تنازلياً – حسب قيم المتوسطات الحسابية.

- جاء في المرتبة الاولى البُعْد الأجتماعي بمتوسط حسابي (٦٣. ٣).
- جاء في المرتبة الاولى مكرر البُعْد التربوي بمتوسط حسابي (٦٣. ٣).
- جاء في المرتبة الثالثة البُعْد السلوكي بمتوسط حسابي (٥٩. ٣) .
- جاء في المرتبة الرابعة البُعْد الإقتصادي بمتوسط حسابي (٤٦ .٣).

وقد يعزى ذلك إلى دور مديرات مدارس التعليم العام في تطبيق قواعد السلوك والمواظبة خلال الأبعاد: (البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي)، وذلك خلال وضوح المهام المناطة لهم وفق الأدلة والتنظيمات الإدارية الصادرة من وزارة التعليم؛ التي تسهم في تعزيز الجانب الوقائي والنمائي لضبط سلوك الطالبات من خلال تطبيق الإجراءات الوقائية بالمشاركة مع منسوبات المدرسة في عملية التطبيق والتفعيل الذي يسهم - بشكل كبير- في الحدِّ من السلوكيات السلبية الصادرة من الطالبات التي -بدورها- تعيق تطوير العملية التعليمية التربوية.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حكمي (١٤٣٣ ه)؛ حيث أشارت إلى تطبيق قواعد السلوك والمواظبة لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف لمواجهة المخالفات السلوكية؛ كما أن وجود قيادات مدرسية مؤهلة وفاعلة تمتلك درجة عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من المهارة والكفاءة الإدارية التي تساهم في تحسين العملية التعليمية التربوية لتحقق - بدورها- الأهداف المنشودة في بناء شخصية الطالب من خلال إيجاد بيئة مدرسية آمنة بين منسوبات المدرسة والطالبات الذي -بدوره- يساعد بدرجة كبيرة على ضبط سلوك الطالب.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جوليا (٢٠١١ م، Julie) التي هدفت إلى ضرورة تحديد التطور المهني الذي يلقاه مديرو المدارس في مجال التعامل مع الانضباط المدرسي؛ كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجدي (١٤٢٩هـ) التي توصلت إلى تعزيز مبدأ العمل بروح الفريق؛ لأن المشكلات الطلابية لا يتم حلها إلا بتضافر الجهود بين مدير المدرسة ومنسوبيها وأولياء الأمور.

بينما تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة ابن عيبان (١٤٣١هـ) التي توصلت إليه من درجة متوسطة في إسهامات إجراء قواعد السلوك والمواظبة في تحقيق الانضباط الاجتماعي في المدارس.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة العتيبي (١٤٣٤هـ) التي توصلت إليه بدرجة عالية من الصعوبة في قيام قائد المدرسة بدور فعّال في علاج المشكلات السلوكية لدى الطلاب يعود إلى عوامل: سلوكية، واجتماعية، وتربوية، وإدارية.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة سكلر (٢٠١٣، sculles) التي توصلت إليه بدرجة عالية في عدم وضوح دور الشخص المسؤول عن تطبيق القواعد؛ والذي يقوم بالتدخل في مشكلات الطلاب.

السؤال الثاني: ما درجة تطبيق مديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة في مدينة الرياض من خلال الأبعاد: (البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي) من وجهة نظر أفراد الدراسة؟

للتعرف على درجة تطبيق الأبعاد الأربعة لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض؛ اسْتُخْدِمت المتوسطات الحسابية؛ كما رُتِّبت العبارات تنازلياً.

البُعْد السلوكي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية وترتيب العبارات تنازلياً للبُعْد السلوكي

م	العبــارة	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
٢	تحث منسوبات المدرسة على تطبيق العدالة بين الطالبات عند تنفيذ إجراءات قواعد السلوك والمواظبة.	٣.٧٩	عالية	١
٥	تفوّض مساعدة شؤون الطالبات بشرح قواعد السلوك والمواظبة بداية كل عام دراسي.	٣.٧١	عالية	٢
٣	تنفذ قرارات لجنة التوجيه والإرشاد في تقديم الدعم السلوكي اللازم للطالبات.	٣.٦٦	عالية	٣
٦	تلزم الطالبات بقواعد السلوك والمواظبة.	٣.٦٣	عالية	٤
١	تفوّض مساعدة شؤون الطالبات بتطبيق قواعد السلوك والمواظبة	٣.٦١	عالية	٥
٤	تؤمن بجدوى تطبيق قواعد السلوك والمواظبة في تعديل السلوك السلبي.	٣.٤٧	عالية	٦
٧	تحمي حقوق الطالبات الشخصية من قبل الجهات ذات العلاقة (دار الحماية).	٣.٢٩	عالية	٧
المتوسطالحسابي العام للبعد		٣.٥٩	عالية	

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

- يتضمن البُعْد السلوكي لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض على (٧) عبارات جاءت جميعها بدرجة تطبيق عالية.

جاءت إجابات أفراد العينة من مديرات المدارس ومساعدات شؤون الطالبات في مدارس التعليم العام بمدينة بمدينة الرياض إذ أجمعت جميعها حول درجة تطبيق عالية من الإجابات؛ حيث انحصر متوسطها الحسابي بين (٣.٧٩)، وجميعها أشارت إلى درجة عالية.

- جاءت إجابات عبارات البعد الأول الذي يقيس درجة تطبيق البُعْد السلوكي لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض بدرجة عالية، وبلغ متوسط الحسابي (٣.٥٩)، وهذا يدل على أن درجة تطبيق البُعْد السلوكي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض عالية بشكل عام.

- العبارة (٢) التي نصت على: تحث منسوبات المدرسة على تطبيق العدالة بين الطالبات عند تنفيذ إجراءات قواعد السلوك والمواظبة بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٣،٧٩)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تتبع الوائح والإجراءات الواردة في الدليل التنظيمي والإجرائي لقواعد السلوك والمواظبة الصادرة من وزارة التعليم فيما يخص التربية السلوكية. ويعزو ذلك إلى أن التزام مديرة المدرسة باللوائح والتعليمات الواردة في الدليل التنظيمي لقواعد السلوك والمواظبة تُسهم في زيادة قدرة المدرسة على إيجاد بيئة مدرسية آمنة تسودها المحبة والعدالة والمساواة، وقادرة على ضبط سلوك الطالبات الذي من خلاله نستطيع زرع القيم الصالحة لتكوين وبناء شخصية متزنة قادرة على الانسجام مع مجتمعها وخدمته؛ لذا فالتزام الجميع بمهامه وأدواره المناطة له كما ذكرت بشكل صريح في الدليل التنظيمي الخاص بقواعد السلوك والمواظبة سيؤدي إلى تطوير العملية التعليمية التربوية داخل المدرسة. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجدي (١٤٢٩هـ) التي توصلت إليه بإلزام منسوبات المدرسة بمبدأ العدالة عند حل المشكلات بين الطالبات.

- جاءت العبارة (٥) التي نصت على: تفوض مساعدة شؤون الطالبات بشرح قواعد السلوك والمواظبة بداية كل عام دراسي بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣،٧١) ، وهذا يدل على أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدّراسة على أن مديرة المدرسة تفوّض مساعدة شؤون الطالبات بشرح قواعد السلوك والمواظبة بداية كل عام دراسي للطالبات ومنسوبات المدرسة، وهذا يعزز دور المساعدة نظراً لطبيعة عملها المباشرة مع الطالبات ومنسوبات المدرسة؛ حيث ستكون على دراية تامة بالأدوار والمهام المحددة، وأحوال المدرسة من جميع الجوانب المادية والبشرية، وبذلك تستطيع نقل المعلومات بشكل مبسط وواضح للجميع.

- جاءت العبارة (٣) التي نصت على: تنفذ قرارات لجنة التوجيه والإرشاد في تقديم الدعم السلوكي اللازم للطالبات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٦٦)، وهذا يدل على أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدّراسة على أن مديرة المدرسة تنفذ قرارات لجنة التوجيه والإرشاد في تقديم الدعم السلوكي اللازم للطالبات، وهذا يدل على وعي القائدة بحسن الاختيار لأعضاء اللجنة وفق معايير معينة لما له دور فعّال في معالجة السلوك السلبي =.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جاءت العبارة (٦) التي نصت على: تلزم الطالبات بقواعد السلوك والمواظبة بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣.٦٣)، وهذا يدل على أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدّراسة على أن المديرة تطبق القواعد بالإلزام، وتلتزم بما ورد فيها من تعليمات؛ لاعتقادها أنها سبب في ضبط سلوك الطالبات. تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة حلس (١٤٣٢ه) التي توصلت إليه العبارة من حصولها على درجة متوسطة. ويذكر أنه في حال تخلل هذا الإلزام الشدة دون التعريف بالجانب الوقائي مسبقاً فسيشكل خطراً كبيراً على سلوك الطالبة واستقرار الوضع المدرسي؛ مما سيعيق سير العملية التعليمية التربوية. وبذلك ستكون المديرة أمام صعوبات تحدٍّ من تحقيق الفائدة من تطبيق القواعد.

- جاءت العبارة (١) التي نصت على: تفوّض مساعدة شؤون الطالبات أمر تطبيق قواعد السلوك والمواظبة بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣.٦١)، وهذا يدل على أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدّراسة على أن المديرة تمارس مهارات إدارية عالية منها لامركزية، وتتمثل التفويض لمساعدة شؤون الطالبات أمر تطبيق القواعد.

- جاءت العبارة (٤) التي نصت على: تؤمن بجدوى تطبيق قواعد السلوك في تعديل السلوك السلبي بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣.٤٧)، وهذا يدل على أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدّراسة على أن المديرة مطلعة على جميع متطلبات تطبيق قواعد السلوك والمواظبة؛ مما يعزز تفعيلها وتطبيقها بالشكل المطلوب الذي سيقلل من المخاطر المترتبة على التطبيق السلبي.

- جاءت العبارة (٧) التي نصت على: تحمى حقوق الطالبات الشخصية من قبل الجهات ذات العلاقة (دار الحماية) بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢٩. ٣)، وهذا يدل على أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدّراسة على أن المديرة متابعة لكل ما يستجد من الآليات واللوائح الخاصة بحماية حقوق الطالبة على مستوى الدولة وعلى مستوى وزارة التعليم (اللائحة التنفيذية لنظام الحماية)؛ مما أسهم في معرفة الطالبة بحقوقها التي تستطيع أن تطالب بها دون حرج.

تعزو هذه النتيجة إلى أن البُعْد السلوكي يعزز من التزام منسوبات المدرسة بمهامهن المناطة بهن؛ حيث إن عدم الالتزام بأداء تلك المهام قد يعرض المدرسة إلى الفوضى؛ مما يعيق تطوير سير العملية التعليمية داخل المدرسة. إن وضوح المهام والالتزام بها يحدّ من ارتكاب الاخطاء تجاه سلوك الطالبات الذي -بدوره- ينعكس على استقرار المؤسسة التعليمية. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجدي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(١٤٢٩ه)؛ التي توصلت إلى أن درجة تطبيق البُعْد السلوكي في قواعد السلوك والمواظبة لمديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض جاءت بدرجة عالية.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة باحبيل (١٤٣٥هـ) التي توصلت إليه بدرجة عالية في عدم اتخاذ الإدارة المدرسية أساليب العقاب المناسب التي تحدّ من وقوع الممارسات السلوكية السلبية، ويعود ذلك إلى تهاون الإدارة المدرسية في تطبيق العقاب المناسب والرادع يشجع الطالب على ممارسة السلوكيات المنحرفة. ولو كان هناك عقوبة يعي الطالب أنها ستطاله في حال ممارسة سلوكاً فإنه يدفعه إلى عدم الإقدام على ممارسة مثل هذه السلوكيات. تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهذلي (١٤٣٢هـ) التي توصلت إليه باعتقاد أن القواعد شكلية لا يتم تطبيقها.

ويعزو ذلك إلى أن مديرات المدارس على حرص تام بالجانب الوقائي لتطبيق قواعد السلوك والمواظبة، وذلك من خلال تعزيز الجانب الوقائي لدى طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية؛ الذي له دور كبير في تشكيل وبناء شخصية الطالبة، وتنمية روح الالتزام واحترام النظام. وفي حال نفّذ -بالشكل المطلوب- هذا الجانب فسوف يحدّ من الوقوع وارتكاب المشكلات؛ خاصة في حال أحسنت قائدة المدرسة البناء والتوجيه لمنسوبات المدرسة والطالبات.

البُعْد التربوي:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية وترتيب العبارات تنازلياً للبُعْد التربوي

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
٨	تحافظ على سرية المعلومات التي تدلي بها الطالبات.	٣.٨٦	عالية	١
٤	تعزز دور الإرشاد الطلابي في حل المشكلات.	٣.٧٠	عالية	٢
٥	تُفعل تعزيز السلوك الإيجابي لدى الطالبات المخالفات الذي يسمح بإعادة درجة حسم السلوك.	٣.٦٨	عالية	٣
١	تفضل تطبيق الإجراءات الوقائية على الطالبات.	٣.٦٥	عالية	٤
٦	تطبق جميع الإجراءات دون حرج.	٣.٥٧	عالية	٥
٣	تتيح مناخاً من الحرية المنضبطة للتعبير عن الآراء لدى الطالبات.	٣.٥٦	عالية	٦
٢	تعمّق مفاهيم الرقابة الذاتية لدى الطالبات.	٣.٥٥	عالية	٧
٧	تنفذ لقاءات تربوية مع الطالبات للتعرف على مشكلاتهن.	٣.٤٤	عالية	٨
	المتوسط الحسابي العام للبعد	٣.٦٣	عالية	

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يتضمن البُعْد التربوي لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض (٨) عبارات جاءت جميعها بدرجة تطبيق عالية.

- جاءت إجابات عبارات البُعْد التربوي الذي يقيس درجة تطبيق البُعْد التربوي لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض بدرجة عالية، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الإجابات (٣. ٦٣)، وهذا يدل على أن درجة تطبيق البُعْد التربوي لمديرات مدراس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض عالية بشكل عام.

- جاءت إجابات العبارة (٨) التي نصت على: تحافظ على سرية المعلومات التي تدلي بها الطالبات بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣. ٨٦)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تحترم خصوصيات الطالبة وتحافظ عليها؛ مما يشعر الطالبة بالأمان الذي ينعكس على مدى استقرارها داخل المدرسة وخارجها.

- جاءت إجابات العبارة (٤) التي نصت على: تعزز دور الإرشاد الطلابي في حل المشكلات بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣. ٧٠)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تفعل الأدوار كلٌّ حسب مهامه. وللإرشاد الطلابي دور فعّال في حل المشكلات لكونه يشكل همزة وصل بين الطالبة ومجتمعها الداخلي والخارجي. ولأهميته يجب على القائدة متابعة وقياس الأثر لما قدم للطالبة من توجيهات وإرشادات لتعديل سلوكها.

- جاءت إجابات العبارة (٥) التي نصت على: تفعل تعزيز السلوك الإيجابي لدى الطالبات المخالفات والذي يسمح بإعادة درجة حسم السلوك بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣. ٦٨)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تسعى إلى تعديل سلوك الطالبة السلبي من خلال تعزيز السلوك الإيجابي الذي يتمثل في تعزيز إنجازات الطالبة من قبل الهيئة الإدارية والتعليمية. ومما دعم ذلك برنامج وزاري خاص بالمدارس المعززة للسلوك الإيجابي تندرج تحته آليات مقننة لتعزيز السلوك الإيجابي الذي سيسهم -بدور كبير- في بناء شخصية الطالبة.

- جاءت إجابات العبارة (١) التي نصت على: تفضل تطبيق الإجراءات الوقائية على الطالبات بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٣. ٦٥)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تفعل الجانب الوقائي للطالبات من خلال بداية العام الدراسي، وذلك بشرحها لمنسوبات المدرسة وللطالبات وأولياء الأمور وذلك بتطبيقها في الميدان التربوي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جاءت العبارة (٦) التي نصت على: تطبق جميع الإجراءات دون حرج. بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣. ٥٧)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تلتزم بتطبيق قواعد السلوك والمواظبة على جميع الطالبات لمعرفتها التامة بدورها في ضبط سلوك الطالبات الذي سيسهم في ضبط المدرسة واستقرارها. تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهذلي (١٤٣٢ه) التي توصلت إليه بدرجة عالية بأن قصور التطبيق من الجانب الإداري سبب رئيسي في سلوك الطالبات السلبي.

- جاءت العبارة (٣) التي نصت على: تتيح مناخاً من الحرية المنضبطة للتعبير عن الآراء لدى الطالبات بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣. ٥٦)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تعزز حرية التعبير بين كلّ من الطالبات والمنسوبات المدرسة أثناء وقوع المشكلات؛ لما له من دور بارز في تخفيف حدة الموقف؛ لذا يتحتم على قائدة المدرسة تهيئة وتدريب منسوبات المدرسة على كيفية احتواء المواقف أين كان نوعها بأسلوب تربوي للحدّ من تفاقم السلوك وحصول ما لا يحمد عقباه.

- جاءت العبارة (٢) التي نصت على: تعمق مفاهيم الرقابة الذاتية لدى الطالبات بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٣. ٥٥)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تسعى في تفعيل الجانب الوقائي للطالبات، وتعميق مفهوم الرقابة الذاتية بأن يكون لدى الطالبة وعي وفهم وإدراك للمخالفات السلوكية حتى لا تقع فيها.

- جاءت العبارة (٧) التي نصت على: تنفيذ لقاءات تربوية مع الطالبات للتعرف على مشكلاتهن بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣. ٤٤)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تعقد لقاءات تربوية بين فترة وأخرى للتعرف على مستجدات الميدان التربوي لتقديم التوجيهات اللازمة للطالبات، والاستماع لهن للوقوف على الواقع، ومعرفة متطلباتهن للحدّ من السلوكيات، والرفع من المستوى السلوكي والتعليمي لهن.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرشيدي (١٤٣٣هـ) التي توصلت إليه درجة عالية في توثيق المخالفات السلوكية التي فعلتها الطالبة تساعد في ضبط السلوك لتعزيز الجانب الوقائي لمساعدتها على ضبط سلوكها ذاتياً. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجدي (١٤٢٩هـ) التي توصلت إليه بدرجة عالية في إيمان القائدات لدور المرشدة الطلابية في حل المشكلات الذي يعطي دوراً إيجابياً في ترشيد عملية اتخاذ القرار في حل المشكلات. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتيجة دراسة حلس (١٤٣٢ه) التي توصلت إليه بدرجة متوسطة في عدم تفهم المرحلة نمو الطلاب وخصائصهم في التعامل مع سلوكياتهم. كذلك تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة الهذلي (١٤٣٢هـ) التي توصلت إليه بدرجة متوسطة في دور المدرسة في تعزيز السلوك الإيجابي.

ويعزو ذلك إلى أن مديرة المدرسة يجب أن تتمتع بمهارات العمل الإداري: (تصورية – فنية – إنسانية)؛ التي من خلالها تحقق أهداف العملية التعليمية التربوية؛ بالإضافة إلى إدراك مديرة المدرسة لأهمية دور منسوبات المدرسة في المشاركة بالحل للحدّ من السلوكيات غير المرغوبة في الميدان التعليمي والمجتمع.

البُعْد الاجتماعي:

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية وترتيب العبارات تنازلياً للبُعْد الاجتماعي

م	العبـــارة	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
٢	تعزّز ثقافة التسامح.	٣.٧٤	عالية	١
٣	تعزز الثقة بين الطالبات ومنسوبات المدرسة.	٣.٦٨	عالية	٢مكرر
١	تشجّع ثقافة العمل بروح الفريق بين الطالبات.	٣.٦٨	عالية	٢
٦	تشجّع التعاون بين المدرسة والأهل لضبط السلوك السلبي للطالبات.	٣.٦٧	عالية	٤
٤	توفّر جوّاً مدرسياً يسوده الألفة.	٣.٦٣	عالية	٥
٨	قناعة القائدة بفاعلية الحلول الجانبية في معالجة السلوك السلبي.	٣.٥٧	عالية	٦
٧	تعزّز ثقافة احترام الرأي الأخر لدى طالبات المدرسة.	٣.٥٧	عالية	٦
٥	تعقد لقاءات تعريفية بمشكلات الطالبات مع أولياء أمورهن.	٣.٥١	عالية	٨
المتوسط الحسابي العام للبُعْد		٣.٦٣	عالية	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

- يتضمن البُعْد الاجتماعي لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض (٨) عبارات جاءت جميعها بدرجة تطبيق عالية.
- جاءت إجابات عبارات البُعْد الاجتماعي الذي يقيس درجة تطبيق البُعْد الاجتماعي لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض بدرجة عالية، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الإجابات (٦٣. ٣)، وهذا يدل على أن درجة تطبيق البُعْد الاجتماعي لمديرات مدراس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض عالية بشكل عام.
- جاءت إجابات العبارة (٢) التي نصت على: تعزيز ثقافة التسامح بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٧٤. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة.
- جاءت إجابات العبارة (٣) التي نصت على: تعزز الثقة بين الطالبات ومنسوبات المدرسة بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٦٨. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة.
- جاءت العبارة (١) التي نصت على: تشجّع ثقافة العمل بروح الفريق بين الطالبات بالمرتبة الثانية مكرر بمتوسط حسابي (٦٨. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة.
- جاءت العبارة (٦) التي نصت على: تشجّع التعاون بين المدرسة والأهل لضبط السلوك السلبي للطالبات بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٦٧. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة.
- جاءت العبارة (٤) التي نصت على: توفّر جوّاً مدرسياً يسوده الألفة بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٦٣ .٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة.

أجمعت كل من العبارات رقم: (٢-٣-١-٦-٤) على أن المديرة تعزز مجموعة من القيم الدينية التي نص عليها القرآن الكريم والسنة النبوية؛ لما لها من دور فاعل في حياة الفرد وتكوين شخصيته من خلال فهم وتحليل سلوكه، ولما تمثله القيم الأخلاقية من مركزٍ مهمٍ في توجيه العملية التعليمية التربوية التي تساعد الطالب على استيعاب ثقافته وحضارته، والانفتاح الواعي على الثقافات والحضارات الأخرى. أيضاً على مديرة المدرسة أن تعزز وترغب علاقة التواصل بين الأسرة المدرسة لخلق جو تشاوري لسن القوانين وتنظيمها لتحقيق الانضباط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جاءت العبارة (٨) التي نصت على: قناعة القائدة بفاعلية الحلول الجانبية في معالجة السلوك السلبي بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٣. ٥٧)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تسعى إلى إيجاد حلول جانبية وقائية تحدّ وتقلّل من وقوع الطالبات في المخالفات السلوكية بعيداً عن الأسلوب التقليدي لعلاج السلوك.

- جاءت العبارة (٧) التي نصت على: تعزّز ثقافة احترام الرأي الآخر لدى طالبات المدرسة بالمرتبة السادسة مكرر بمتوسط حسابي (٣. ٥٧)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة. على أن المديرة بعيدة عن سياسة الفوقية في تعاملها، فهي تمنح الجو المساعد لإبداء الرأي لدى الطالبات بالنزول إلى مستوى الطالبة واحترام عمرها الزمني.

- جاءت العبارة (٥) التي نصت على: تعقد لقاءات تعريفية بمشكلات الطالبات مع أولياء أمورهن بالمرتبة الثامنة بمتوسط حسابي (٣. ٥١)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة. على أن المديرة تدعم تنظيم اللقاءات ومجالس الأمهات؛ وذلك لإطلاع أولياء الأمور على أوضاع بناتهن، والتعريف المستمر بالتنظيمات المستجدة التي تخدم الطالبة؛ لما له من نتيجة إيجابية على الطالبة وأسرتها والمدرسة، وهذا يدل على إيمان المديرة لأهمية دور الأسرة للطالبة.

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الهذلي (١٤٣٢ه) التي توصلت إليه بدرجة عالية أن المناخ المدرسي الملائم للتعليم ووجود بيئة مدرسية آمنة يوضح إدراك منسوبات المدرسة لمفهوم الانضباط. كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة باحبيل (١٤٣٥ه) التي توصلت إليه بدرجة عالية أن دور جماعة الرفاق يدفع الطالب إلى ممارسة سلوك منحرف، وتشجيع الزملاء يؤثر -بدرجة كبيرة- في حدوث السلوك المنحرف للطالب. وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة بو عيشة (١٤٣٤ه) التي توصلت إليه بدرجة عالية في ضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم؛ كما تختلف نتيجة الدراسة الحالية عن نتيجة دراسة البلوي (١٤٣٧ه) التي توصلت إليه بدرجة عالية في ضعف استجابة ولي الأمر للاستجابة.

ويعزو ما ذكر أعلاه في البُعْد الاجتماعي إلى إدراك مديرة المدرسة لأهمية الأدوار المسندة لها، وأدوار منسوبات المدرسة والأسرة التي تسهم -بشكل كبير جداً- في تعزيز الجانب الاجتماعي للطالبة التي تستطيع من خلاله مواجهة المجتمع الداخلي والخارجي بقدر من الوعي، والتعامل معه وفق إمكانياتها وقدراتها لإنجاز ما ترغب تحقيقه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البُعْد الاقتصادي:

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية وترتيب العبارات تنازلياً للبُعْد الاقتصادي

م	العبــارة	المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
٢	تحافظ على سرية وضع الطالبة الاقتصادي.	٣.٨٣	عالية	١
٣	تعالج وضع الطالبة الاقتصادي بتسجيلها في (برنامج تكافل) للحد من السلوكيات المترتبة على ضعف المستوى الاقتصادي.	٣.٧٧	عالية	٢
٤	تعزّز قيمة العمل لدى الطالبات.	٣.٦٥	عالية	٣
٥	تشجّع العمل التطوعي من خلال تكوين علاقة وطيدة بالمجتمع المحلي.	٣.٥٤	عالية	٤
٦	تحث المعلمات على تعريف الطالبات بكل ما يستجد من مهن مناسبة لهن وفق قدراتهن.	٣.٤٧	عالية	٥
٩	تستثمر بعض المقررات الدراسية في إبراز أعمال الطالبات وتعرّف بها المجتمع المحلي والمدرسي.	٣.٤٢	عالية	٦
٧	تنفذ ورش عمل للمهن المناسبة للمرحلة العمرية للطالبات.	٣.٢٩	عالية	٧
٨	تساعد الطالبات في تسويق منتجاتهن.	٣.٢٩	عالية	٧
١	تعمل مشاريع في المدرسة يعود ريعها للطالبات المعززات سلوكياً.	٢.٨٣	متوسطة	٩
المتوسط* العام للبعد		٣.٤٦	عالية	

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

- يتضمن البُعْد الاقتصادي لمديرات مدارس التعليم لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض (٨) عبارات جاءت جميعها بدرجة تطبيق عالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

-جاءت إجابات عبارات البُعْد الاقتصادي الذي يقيس درجة تطبيق البُعْد الاقتصادي لمديرات مدارس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض بدرجة عالية، وبلغ متوسط الحسابي العام لهذه الإجابات (٤٦. ٣)، وهذا يدل على أن درجة تطبيق البُعْد الاقتصادي لمديرات مدراس التعليم العام لقواعد السلوك والمواظبة في مدينة الرياض عالية بشكل عام.

- جاءت العبارة (٢) التي نصت على: تحافظ على سرية وضع الطالبة الاقتصادي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٨٣. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تتمتع بحس الأمانة وذلك بحفظ خصوصيات الطالبات اللاتي يفشينها لها أو لإحدى منسوبات المدرسة؛ وذلك للمحافظة على كرامة الطالبة في المدرسة، وتجنب أن يلحقها أذى من زميلاتها أو منسوبات المدرسية.

- جاءت العبارة (٣) التي نصت على: تعالج وضع الطالبة الاقتصادي بتسجيلها في برنامج (تكافل) للحدّ من السلوكيات المترتبة على ضعف المستوى الاقتصادي بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٧٧. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تسعى جاهدة إلى حصر الحالات الاقتصادية بشكل دوري بالرجوع للمرشدة الطلابية لتسجيلهن في برنامج تكافل. وهي على اطلاع تام على ما يستجد من التعاميم الخاصة بآلية البرنامج؛ لعلمها التام بأن ذلك سيقلل المشكلات السلوكية الصادرة من الطالبات.

- جاءت العبارة (٤) التي نصت على: تعزّز قيمة العمل لدى الطالبات بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٦٥. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تعزز من قدرة الطالبات بأنفسهن باستثمار ما يملكن من قدرات وتوظيفها بما يعود بالنفع لهن.

- جاءت العبارة (٥) التي نصت على: تشجّع العمل التطوعي من خلال تكوين علاقة وطيدة بالمجتمع المحلي بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٥٤. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تستثمر الشراكة المجتمعية في الميدان التربوي وتوظفها بالشكل المناسب؛ بالإضافة تعزز هذا الجانب للطالبات بالعمل التطوعي الذي يعطي مردوداً معنوًيا كبيراً مؤثراً؛ مما يساعد على سد الفجوات التي تواجههن في الميدان بطريقة جيدة.

- جاءت العبارة (٦) التي نصت على: تحث المعلمات على تعريف الطالبات بكل ما يستجد من مهن مناسبة لهن وفق قدراتهن بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤٢. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة تحث المعلمات بتزويد الطالبات بكل ما يستجد من مهن وفق حاجة سوق العمل؛

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمساعدتهن في بناء مستقبلهن، واختيار التخصصات وفق قدراتهن وإمكانياتهن، وبذلك سيساعدهن على تحديد مسار مستقبلهن.

- جاءت العبارة (٩) التي نصت على: تستثمر بعض المقررات الدراسية في إبراز أعمال الطالبات، وتعرّف بها المجتمع المحلي والمدرسي بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٢٩. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة على أن المديرة خاصة في نظام المقررات والفصلي للمرحلة الثانوية يتطلب اجتياز المرحلة إعداد مشاريع هنا يبرز دور المدرسة في إبراز أعمالها وتوظيفها حسب ما تراه مناسباً لكل مقرر.

- جاءت العبارة (٧) التي نصت على: تنفذ ورش عمل للمهن المناسبة للمرحلة العمرية للطالبات بالمرتبة السابعة بمتوسط حسابي (٢٩. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة.

- جاءت العبارة (٨) التي نصت على: تساعد الطالبات في تسويق منتجاتهن بالمرتبة السابعة مكرر بمتوسط حسابي (٢٩. ٣)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة عالية بين أفراد الدراسة.

تتفق العبارتين (٧-٨) في النتائج بين أفراد الدراسة على أن المديرة ستحقق الفائدة من ذلك بحصر ما تمتاز به كل طالبات المدرسة وتصنيفها، والعمل على تطويرها من خلال ورش عمل. وبإمكان القائدة الاستعانة بآليات برامج التهيئة التعليمية والمهنية الصادرة من وزارة التعليم.

- جاءت العبارة (١) تعمل مشاريع في المدرسة يعود ريعها للطالبات المعززات سلوكياً بالمرتبة التاسعة بمتوسط حسابي (٨٣. ٢)؛ مما يشير إلى أن هناك تطبيق بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على أن المديرة تشارك الطالبات اللاتي حُسِم من درجة سلوكهن في المشاريع المنفذة على مستوى المدرسة؛ بالإضافة إلى تفعيل الأنشطة المختلفة لمساعدة الطالبة في إعادة درجة الحسم.

تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجدي (١٤٢٩ه) التي توصلت إليه بدرجة منخفضة؛ حيث ترى أن المدرسة معزولة عن المجتمع المحلي؛ لأنها لاتقوم بمشاريع تطوعية خدمية، وانعدام التأهيل التربوي الإداري عند كثير من قادة المدارس مما يجهلون ولا يمتلكون الأساليب الناجحة للتعامل مع المجتمع المحلي؛ إضافة لاعتقاد أن المشاريع تؤدي إلى زيادة العبء على المدرسة.

وتعزو هذه النتيجة إلى أن البُعْد الاقتصادي يلقى اهتماماً من قبل المديرة وذلك لسدّ احتياجات الطالبات بتعزيز قيمة العمل لديهن؛ والذي يشعرهن بأن لهن دوراً فعالاً في المجتمع. أيضاً تكسب سلوكيات إيجابية وتقلل من السلوكيات السلبية مثل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السرقة وغيرها باستثمار الإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة. وأن المديرة لا تقلل من أهمية البُعْد الاقتصادي؛ لما له من دور فعّال في توجيه الطالبات مستقبلاً؛ والذي يتضح في اعتمادهن على أنفسهن، والرغبة في الحصول على الاستقلالية الاقتصادية التي تساعدهن على حل كثير من المشكلات والصراعات التي تطرأ على هذه المرحلة.

توصيات الدّراسة:

في ضوء النتائج التي تُوصّل إليها توصي الباحثة بما يلي:

١. بينت النتائج أن درجة تطبيق قواعد السلوك والمواظبة جاءت بدرجة عالية في البُعْد السلوكي، البُعْد التربوي، البُعْد الاجتماعي، البُعْد الاقتصادي؛ لذا توصي بعقد دورات تدريبية وورش عمل لمديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض خاصة المستجدات منهن؛ لإبقائهن على اطلاع دائم بكلّ ما يستجد في قواعد السلوك والمواظبة.

٢. أظهرت النتائج حرص مديرات المدارس على تطبيق القواعد على جميع طالبات المدرسة من قبل منسوبات المدرسة؛ لذا توصي بزيادة البرامج التدريبية المكثفة للمنسوبات المدرسة من قبل القائدة والإدارات المعنية في كيفية التطبيق والتعامل مع المخالفات السلوكية من خلال تعزيز الجانب الوقائي للمنسوبات المدرسة والطالبات.

مقترحات الدّراسة:

في ضوء النتائج التي تُوصّل إليها تقدم الدراسة بعض المقترحات لدارسات مستقبلية؛ وهي كم يلي:

١. إجراء دراسات مماثلة تتناول واقع تطبيق قواعد السلوك والمواظبة من وجهة نظر منسوبات المدرسة في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

٢. إجراء دراسات مماثلة تتناول واقع تطبيق مديرات مدارس التعليم العام للجانب الوقائي والإنمائي لقواعد السلوك والمواظبة بمدينة الرياض.

٣. إجراء دراسات مماثلة تتناول عوامل نجاح تطبيق قواعد السلوك والمواظبة من وجهة نظر (القيادة المدرسية – المعلمات – الطالبات- أولياء الأمور).

٤. إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية لواقع تطبيق مديرات المدارس لقواعد السلوك والمواظبة المواظبة بمدينة الرياض.

٥. إجراء دراسات مماثلة تتناول دور المديرة في تعزيز معيار التربية السلوكية وفق قواعد السلوك والمواظبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبيض، لؤي. (١٤٣٦). **عوامل نجاح تطبيق قواعد السلوك والمواظبة في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر المرشدين الطلابيين**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

أبو أسعد، أحمد. (١٤٣٤هـ). **الإرشاد المدرسي.** الأردن. عمان: دار المسيرة.

الآغا، صهيب. عساف، محمود.١٤٣٦هـ. **إدارة الصف الاعتبارات الفكرية والمنهجية للمعلم العصري.** فلسطين. غزة: مكتبة سمير منصور.

بوعيشة، نورة. ابن عمار، سمية. (١٤٣٤هـ). معوقات تنمية السلوك الصفي المقبول لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم. **مجلة البحوث العلمية والتعليمية**. ٣ع. ج بدون. ص ١٩٧-١٨٥.

بن عيبان، إبراهيم. (١٤٣١هـ). **الضبط الاجتماعي في المدارس الثانوية بمحافظة القويعية ومدى إسهام قواعد تنظيم السوك والمواظبة في تحقيقه**. رسالة ماجستير منشورة. قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

باحبيل، خالد. (١٤٣٥ه). العوامل المؤدية إلى الممارسات السلوكية المنحرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الدمام والأساليب المتبعة في معالجتها. **مجلة التربية جامعة الأزهر**. ع ١٥٨. ج ٣.ص ٥٧٥-٥٣٣.

البلوي، عبد العزيز. (١٤٣٧). **معوقات تطبيق لائحة في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم الإدارة والإشراف التربوي، كليات الشرق العربي، التعليم العالي الأهلي. الرياض.

الجهني، أحمد. (١٤٣٤هـ). **القيادة والإدارة المدرسية**. المملكة العربية السعودية. الرياض: قرطبة.

الجدي، عائدة. (١٤٢٩هـ). **دور الإدارة المدرسية في معالجة مشكلات طالبات المرحلة الثانوية بمحافظات غزة وسبل تفعيله**. رسالة ماجستير منشورة. قسم أصول التربية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

جبارين، سماسم. (٢٠٢٤م). واقع وتحديات السلوك لدى طلبة المدارس الثانوية في منطقة "المثلث الشمالي"من وجهة نظر المرشدين والمستشارين والمختصين التربويين ومقترحات حلها". **المجلة العربية للنشر العلمي AJSP.** ع٧٢.ج بدون. ص ٥٦٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جمعة، ناصر سيد. (١٤٣٥هـ). **علم نفس الشخصية: مفهومها ونموها – قياسها – نظرياتها – اضطراباتها- وأنماطها.** المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الزهراء.

حكمي، إبراهيم. (١٤٣٣). **تفعيل الدور النمائي والوقائي للمدرسة المتوسطة في تطبيق قواعد تنظيم السلوك من وجهة نظر المعلمين في مدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

حلس، داود. شلدان، فايز. (١٤٣٢ه). المدرسة الفاعلة ودورها في تحقيق سمات البيئة التعليمية المشجعة على الانضباط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية. **مجلة فكر وإبداع**. ع٦١.ج بدون. ص ٢١٨-١٤٥. دار المنظومة.

الدوسري، عبد الله. (١٤٣٣). **مدى فاعلية (لائحة السلوك والمواظبة) في عملية الضبط الاجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية (بنين) في محافظة وادي الدواسر**، رسالة ماجستير غير منشورة. قسم أصول التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

الرشيدي، محمد. (١٤٣٤). **معوّقات تطبيق قواعد تنظيم السلوك والمواظبة على طلاب المرحلة الابتدائية وعلاجها**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

السكران، سلطان. (١٤٣٧ه). **دراسة تقويمية للائحة قواعد السلوك والمواظبة في المدارس الثانوية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين ومشرفي التوعية الإسلامية بالمدينة المنورة**. رسالة ماجستير منشورة. قسم التربية، كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

العتيبي، سعد. (١٤٣٥هـ). **القيادة المدرسية والقيادة التربوية**. الكويت: دار المسيلة.

العتيبي، حمود. (١٤٤٠هـ). **واقع تطبيق المدارس للائحة السلوك والمواظبة**. رسالة ماجستير منشورة. قسم العلوم التربوية. كلية التربية بالخرج. جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز.

العساف، صالح سالم. (١٤٣٣هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** .٢. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الزهراء.

العتيبي، هزاع. (١٤٣٥هـ). **دور مدير المدرسة في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة في محافظة الدوادمي**. رسالة ماجستير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العيبان، إبراهيم. (١٤٣٥هـ). **العوامل التي تحد من ممارسة معلمي التربية الإسلامية للأدوار المتوقعة في ضبط سلوك الطلاب في الميدان التربوي.** رسالة ماجستير منشورة. قسم العلوم الإدارية، كلية المجتمع بالقويعية، جامعة شقراء. المملكة العربية السعودية.

العواد، عبير. (١٤٣٩هـ). **صعوبات تطبيق معايير القيادة المدرسية بمنظومة الأداء الاشرافي والمدرسي بمدينة الرياض.** رسالة ماجستير. قسم الإدارة والإشراف التربوي، كليات الشرق العربي. الرياض.

العصيمي، جزاء. (١٤٣٠). **بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلاب مراحل التعليم العام بمدينة الطائف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

غباري، محمد. (١٤٣٢هـ). **التنمية ورعاية الشباب**. (بدون): المكتب الجامعي الحديث.

فلمبان، حسين. (١٤٢٩هـ) **دور الحوار التربوي في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري**. المملكة العربية السعودية. الرياض: مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني.

المالكي، عبد الوهاب. (١٤٤٥هـ). **دور مديري المدارس بمحافظة الدايِر في الحِدّ من ظاهرة التنمُّر المدرسي في ضوء الدليل الإجرائي لقواعد السلوك والمواظبةمن وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير منشورة. قسم الإدارة والتخطيط التربوي. كلية التربية. جامعة الباحة.

ملحم، سامي إبراهيم. (١٤٣٦هـ). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط ٧. الأردن. عمان: دار المسيرة.

النوح، مساعد عبد الله. (١٤٣٢ه. مبادئ البحث التربوي. ٢. المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد.

الهذلي، هدى. (١٤٣٢ه). **واقع الضبط المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات والمرشدات الطلابيات.** رسالة ماجستير منشورة. قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

وزارة التعليم. (١٤٣٧ هـ). **قواعد السلوك والمواظبة: بأخلاقي أسمو.** استُرجِع بتاريخ (١٤٣٩/٥/٣ هـ). على الرابط:
https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/AffairsEducationalAssistant/GuidanceandCounseling/Pages/solok.aspx

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزارة التعليم (١٤٣٩هـ). **البطاقة الإحصائية ١٤٣٩نهائي.** اسْترجِعت بتاريخ ١٤٣٩/٦/١٦هـ على الرابط: www.riyadhebu.gov.sa

وزارة التعليم (١٤٣٩هـ). **إدارة التوجيه والإرشاد طالبات**. اسْترجِعت بتاريخ ١٤٣٩/١١/١٩ه على الرابط:

https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/FemaleAffairsEducationalAssistant/ershad_g/Pages/default.aspx

وزارة التعليم (١٤٤٥ هـ). **قواعد السلوك والمواظبة لطلبة وطالبات التعليم العام**. استرجعت بتاريخ ١٤٤٦/٦/٢٤هـ على الرابط:

https://moe.gov.sa/ar/search/Pages/results.aspx?k=%D9%82%D9%88%D8%A7%D8%B9%D8%AF%20%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%84%D9%88%D9%83%20%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B8%D8%A8%D8%A9

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Cmobori, Mary .(2016) .**Teacher Perceptions of Functional Behavior Lntervention Plans For General Education Students** . Philosphy .Vanderbilt University .

Julie, Kinsley.(2011). **Elementary School Administrator Training In The area Of Handling Student Discipline .** Thesis, Phd, The Virginia Polytechnic Institute And State University.

Sculles , Kelly . (2013) .**CHRNIC STUDENT ABSENTEEISM: IMPLICATIONS FOR SCOOL LEADERS**. University of lllinois . United States of America.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جزء من النص مفقود: نحو ترجمة ذات جودة لمفاهيم ونصوص العلوم النفسية

Part of the text is missing: Towards a quality of Translation of Psychological Sciences Concepts and Texts

(حصل هذا البحث على المنحة رقم (٤١/٢٠٢٣) من المرصد العربي للترجمة التابع لمنظمة الإلكسو وبدعم من هيئة الأدب والنشر والترجمة بالمملكة العربية السعودية)

إعداد

د. هيله عبدالله السليم

Heyla Abdullah Alselim

أستاذ علم النفس الاجتماعي الثقافي المشارك- جامعة الملك سعود

halsleem@ksu.edu.sa

Doi: 10.21608/jasep.2025.418608

استلام البحث : ١٠ / ١ /٢٠٢٥

قبول النشر: ١٠ / ٢ / ٢٠٢٥

السليم، هيله عبدالله (٢٠٢٥). جزء من النص مفقود: نحو ترجمة ذات جودة لمفاهيم ونصوص العلوم النفسية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٧) ، ٦٨٧ – ٧١٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

جزء من النص مفقود: نحو ترجمة ذات جودة لمفاهيم ونصوص العلوم النفسية

المستخلص:

هدف البحث إلى دراسة أهمية ترجمة المصطلح في العلوم النفسية، نتيجة ما يشهده هذا العلم من تطور متسارع في البحوث العلمية الحديثة، في حين نشهد تباطؤ، لن أقول عجزاً في إنتاج معرفة منتجة لمصطلحات مستمدة من واقع الظاهرة النفسية في الوطن العربي. هذا يعني أننا من خلال الترجمة نقرأ واقعنا بمحتويات غربية ومفردات عربية. والدليل هو أننا نجد ترجمتان أو ثلاث لنفس المؤلف، مع اختلافات في اختيار الألفاظ يترتب عليها اختلاف جذري في المعاني. لذلك جاءت الورقة الحالية لمحاولة الإجابة على التساؤل التالي: ما مدى حضور نظرية التكافؤ الوظيفي لنيدا في ضبط الأعمال الترجمية العربية في العلوم النفسية؟ ، تم اعتماد منهج التحليل النقدي Critical Analyses من خلال نظرية التكافؤ الوظيفي لنيدا في ترجمة نصوص العلوم النفسية على عينة من ترجمات عربية لكتب غربية، حيث أن كل كتاب خضع لترجمتين عربيتين مع اختلاف المترجم. تم تطبيق نظرية التكافؤ الوظيفي على مستوى نصوص مختارة مختلفة في الترجمة العربية. بينت الدراسة أن لنظرية نيدا أثر كبير في فهم طريقة الترجمة، ومعرفة أسباب هذا الاختلاف في الترجمة، وأن الترجمة تمت بمجرد معرفة المؤلفان باللغتين ولم تخضع لنظرية تحكم الترجمة بقدر ما هنالك سياقات وتفسيرات مصدرها المترجم وليس النص في اختيار المصطلحات الدالة. ويتبين من خلال البحث أن هذا الاختلاف في الترجمات؛ رغم أن النقل تم من نفس اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية إلا أن الترجمة مختلفة، وهذا يفسر أن تباين التراجم مرتبط بالمترجم في حد ذاته وبدرجة وجودة تكوينه في الكفاءة الترجمية ومعرفته بعلم الترجمة.

الكلمات المفتاحية: علم النفس، جودة الترجمة، المصطلح النفسي، لغة المصدر، لغة الهدف، كفاءة ثقافية.

ABSTRACT:

This research aims to study the importance of term translation in psychological sciences, as a result of the rapid development witnessed by this science in modern scientific research, while we witness a slowdown, I will not say a failure in producing productive knowledge of terms derived from the reality of the psychological phenomenon in the Arab world. This means that through translation we read our reality with

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Western content and Arabic voulary. The evidence is that we find two or three translations of the same author, with differences in the choice of words that result in a radical difference in meanings. Therefore, the current paper came to try to answer the following question: To what extent is Nida's functional equivalence theory present in controlling Arabic translation works in psychological sciences?, The critical analysis method was adopted through Nida's functional equivalence theory in translating psychological science texts on a sample of Arabic translations of Western books, as each book was subjected to two Arabic translations with a difference in the translator. The functional equivalence theory was applied at the level of different selected texts in Arabic translation. The study showed that Nida's theory has a great impact on understanding the translation method, and knowing the reasons for this difference in translation, and that the translation was done as soon as the authors knew the two languages and was not subject to a theory that governs translation as much as there are contexts and interpretations that come from the translator and not the text in choosing the indicative terms. It is clear from the research that this difference in translations; Although the transfer was from the same English language to the Arabic language, the translation is different, and this explains that the difference in translations is related to the translator himself and to the degree and quality of his formation in translation competence and his knowledge of the science of translation.

Keywords: Psychology, translation quality, psychological terminology, source language, target language, cultural competence.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

مقدمة

تعتمد العلوم الإنسانية في عالمنا العربي وخاصة العلوم النفسية على الترجمة والنقل بشكل كبير، فحسب تقرير أعده مركز جسور للدراسات والاستشارات الثقافية والتنموية، عن قاعدة بيانات اليونسكو لإحصاءات الترجمة دامت ٣٠ عاماً، رصدت فيها أعداد الترجمات التي نقلت إلى اللغة العربية وجد أن تخصصات العلوم الإنسانية الاجتماعية والنفسية جاءت في المرتبة الأولي، مستحوذة علي ٢٦.٣ من إجمالي الترجمات التي تم نقلها إلي العربية، أعلاها نسبة الإنجليزية ٥٠.٦١% وتليها الروسية ٢٤.٢٥% ومن ثم الفرنسية ١٣.٧٥% (مركز جسور للدراسات والاستشارات الثقافية والتنموية، 2024). هذا يعكس الاعتماد المتزايد على الترجمة ويطرح تساؤل: هل تكفي مجرد زيادة الإنتاج المترجم في تطوير العلوم النفسية ومخرجاتها في الواقع؛ خاصة أن الترجمة تحتاج إلى ضبط مفاهيمي ذا جودة؟!.

الترجمة علم التحويل و النقل والمحافظة على المعنى من لغة إلى لغة (الناهي، 2012)، وليست مجرد عملية ميكانيكية تحول كلمات اللغة المصدر إلى اللغة الهدف وحسب، بل هي نشاط معقد جدً، لا يعتمد فيه المترجم على كفاءته اللغوية، وخلفياته الثقافية فقط، بل يرافق هذا النشاط عمليات عقلية ومعرفية، وفي هذا السياق يصف أحد المترجمين العرب وهو وجيه أسعد (أسعد، 1977) تجربته في ترجمة كتاب "الايديولوجيات" للمؤلف فرناند دومون Fernand Dumont، قائلاً: " عانيت كثيرًا حتى أخرجته في حلته النهائية، بيد أن تجربتي الأولى كانت ناجحة جدًا. وليس منشأ المعاناة في رأيي صعوبة الكتاب، ولم أترجم بعده كتابًا أصعب منه ، بل تكمن المعاناة الكبيرة في أن نوظف قدراتنا النفسية، والمخزون من ذاكرتنا، وأسلوب الكتابة، في عملٍ، هدفه أن يقدم إلينا أول الأمر، وإلى القارئ الحكم فيما بعد، نصا في بنية ألسنية عربية يعبر بالدقة عن مضمون النص الأصلي في بنية ألسنية مختلفة، ويرى بأن توظيف قدراتنا النفسية، والمخزون من ذاكرتنا، وأسلوب الكتابة لدينا، هو الذي تطرأ عليه المرونة بقدر ما تتعاظم التجربة، ولكن نمو هذه القدرات والمخزون، وأسلوب الكتابة أمر يرتبط بمقدار ما نكتسب من ثقافة عامة من جهة، وثقافة اختصاصية من جهة ثانية، ويضيف بأن هذه القدرات النفسية ومخزون الذاكرة هذا، يختلفان من شخص إلى آخر" (1977، أسعد).

فهذه المعاناة المعرفية تتطلب بذل الجهد من أجل إيجاد التكافؤ الذي يوفر الكلمات في اللغة الهدف كتعبير عن مدى استعدادها اللوجيستيكي لتلقى الوافد من اللغة الأصل، لذلك نظرية التكافؤ الدينامي لنيدا Nida التي أفرزت ما ذهبت إليه أعمال كولر حول مفهوم التكافؤ "كمفهوم جوهري، نذكر في هذا الصدد أعمال كولر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(١٩٧٩) Koller(١٩٧٩) الذي أسس مقاربته على التمييز بين ثنائية دي سوسير الدال و المدلول أي الكلمة /الخطاب، فهو يميز بين التقابل (Correspondence) والتكافؤ (Equivalence)؛ فالتقابل يكون نتيجة لمقارنة النظام اللغوي المصدر بالنظام اللغوي المستقبل واستخراج نقاط الاختلاف والتشابه بينهما، وهو من شأن اللسانيات التقابلية (كولر، ١٩٩٥). أما التكافؤ هو موضوع علم الترجمة ويكون نتيجة لمقارنة النص الأصل والنص الهدف على مستوى الخطاب، فالتكافؤ «يتحقق بين نصين وليس بمقارنة نظامين لغويين». وهو تحدٍ يواجه المترجم المطالب بتحقيق هذا التكافؤ بين مصطلحين مختلفين أحدهما الدال والآخر المدلول بلغة ديسوسير، مصطلح اللغة الاصل (الدال) على مصطلح اللغة الهدف(المدلول) خاصة فيما يتعلق بالنصوص النفسية والاجتماعية/الثقافية المنقولة.

المثير في العلوم النفسية في العالم العربي أن جل النظريات و المعارف كان مصدرها الترجمة والكثير من الباحثين في علم النفس يعرف جيداً العديد من الأعمال التي ترجمت خاصة من الفرنسية والإنجليزية إلى العربية نذكر منها أول ترجمة وهي ترجمة مصطفى صفوان لكتاب تحليل الاحلام لسيغموند فرويد ١٩٥٨، لتليه أعمال أخرى منها معجم مصطلحات التحليل النفسي مصطفى حجازي، جورج طرابيشي ومصطفى غالب العديد من أعمال سيجموند فرويد/ نهاد خياطة العديد من أعمال كارل غوستاف يونغ؛ مثلاً كتابه دور اللاشعور ومعنى علم النفس للإنسان الحديث لكارل غوستاف يونغ، وكتاب مدخل الى علم النفس لمؤلفه ليندال دافيدوف ترجمة عماد محمود والتي ساهمت في تطوير التكوين النظري و الممارسة التطبيقية لمخرجات الجامعات العربية.

لقد حظيت أعمال التحليل النفسي -على سبيل المثال- بالعديد من الترجمات، ترجمة جورج طرابيشي، ومصطفى حجازي، و نهاد خياط التي فتحت شهية القراءة باللغة العربية لأعمال باللغة الفرنسية والإنجليزية، هذا الزخم الهائل من الأعمال "المستوردة" والمنقولة للوطن العربي جاءت نتيجة التخلف المعرفي، وانتشار ثقافة "التبني المطلق" الذي ساد هذا التخصص خاصة وأن أغلب الدول خرجت من الاستعمار، وكان الهدف هو إثراء المكتبة العربية بهذه الانتاجات العلمية (الأعمال المترجمة) في مجال علم النفس الجديد لجانب مهم هو العلوم النفسية في الوطن العربي.

الملاحظة التي ربما تجعلنا نخوض غمار هذا البحث التحليلى، هو وجود أعمال ترجمية لعمل واحد باللغة الانجليزية مع اختلاف في الترجمة من حيث استعمال المصطلحات والصياغات والبناء التي تنقل المعنى وتشوه معناه أو تحرفه. ويعود ذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الى العديد من العوامل المتعلقة بالكفاءة اللغوية والترجمية ودرجة التحكم في التخصص من حيث الدقة والعمق وبين السطحية والشمولية، والوعي الثقافي إذ أنه من الطبيعي أن يمتلك المترجم الحساسية الثقافية الكافية لينتقل بين ضفتي ثقافتين من خلال منتج منقول من لغة إلى أخرى، كما يدرك أنه لا ينقل لغة أو خاصية لسانية، إنما يتعداه لضفاف ثقافية أبعد، تجسد معنى النص المنقول وخصائصه الثقافية، باعتبار الترجمة كما يقول Jean René Ladmiral جون روني لادميرال (1979) هي عبور بين ثقافات، مما يرسم خارطة واضحة لدور الترجمة التي تتعدى الترجمة لفعل الترجمة الذي يتسم بالتعامل مع النصوص باعتبارها نتاج ثقافة، إنما هو بالفعل انتقال من ثقافة إلى ثقافة أخرى مختلفة عنها، مما يؤكد أهمية أخذ السياق الثقافي في العملية الترجمية واستحالة ترجمة نص أو مصطلح بمعزل عن ثقافته التي أُنتج فيها، وهذا غالباً لا يتأتى إلا بتمكن الباحث من إدراك كافة الإبعاد المرتبطة بالمفهوم الترجمي كي لا يجتثه من جذوره ويغرسه في غير محله، وهذا يتطلب مهارة و كفاءة الثقافية competence cultural لا تنحصر فقط داخل اللغة، إنما في التجربة النفسية والإنسانية ككل.

هل فعلاً استطاعت الترجمة؛ أو كيف تعاملت هذه الترجمات مع نقل المصطلح النفسي والاجتماعي والذي يمثل محتوى معرفي غربي وشائك، لتتقبله الذهنية العربية خاصة مع أعمال مثل التحليل النفسي التي كانت تذهب بعيداً في بعض المصطلحات التي تتحدث عن الجنس sex والذي يعتبر محرماً "تابو" في الثقافة العربية، كما وغالباً ما تفسر الظواهر النفسية والسلوكية تفسيراً ميتاسيكولوجياً؟

الإطار النظري

يشمل الإطار النظري المفاهيم ذات العلاقة بالبحث والتي تتمثل في الترجمة والعلوم النفسية والسلوكية. فالخصائص العلمية لعلم النفس والتي تشكل رصيد من المفاهيم المضبوطة بتجارب أو بتحاليل كيفية وبدراسات علمية محددة في المعاجم الاصطلاحية وبالتالي فعملية الترجمة لا تقتضي أن يكون المترجم عارفاً باللغتين فحسب، بل يتطلب منه التحكم في التخصص حتى يعرف المدلول الحقيقي في اللغة الأصل وإمكانية نقله إلى اللغة المستقبلة مع المحافظة على حمولته الدلالية.

نعلم جيداً أن علم النفس الآن تطور تطوراً ملحوظاً في كافة المجالات؛ بينما وللأسف الشديد، ظل في عالمنا العربي معتمداً بشكل كبير على الترجمة ومهمشاً بشكل من الأشكال ما يدور في العالم العربي رغم العدد الكبير للباحثين ومخرجات الجامعات السنوية والمتزايدة. يشار إلى العلوم النفسية بأنها علم دراسة السلوك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرد، وتركز على الفرد في بيئة ومحيط معقد من العلاقات، فهو علم دراسة السلوك الظاهر والمضمر، وقد ظهر من خلال أعمال فونت في مخبر لابزغ بألمانيا وتجسد خاصة مع إيفان بافلوف من خلال المثير الشرطي والاستجابة الشرطية، وساهمت فيه أيضا الممارسات الطبية العيادية مع أعمال فرويد وأخذ يتمدد إلى أن تناول العديد من المجالات العيادية وغير العادية.

وكانت الاستراتيجية الأولى للاستفادة من العلم هو التكوين أو التشكيل المعرفي لحقل علم النفس، ومن أجل الممارسة الاجتماعية دفع بالحكومات العربية إلى إرسال بعثات تكوين إلى العديد من الدول المتقدمة من أجل نقل المعارف والكفاءات والتقنيات ذات الصلة بعلم النفس الى الوطن العربي من أجل مساعدة شعوبها وانبثق عن ذلك العديد من الترجمات خاصة في التحليل النفسي والعلوم السلوكية.

كذلك الاختبارات المقاييس النفسية التي تتعامل خاصة مع اضطرابات النمو والطفولة وصعوبات التعلم، مثل اختبارات الذكاء والقدرات ومقاييس السلوكيات التكيفية، والقدرات العقلية (Bateman & Fonagy, 2010)، والتي تخضع لمعاملات الصدق والثبات قصد التحقق من ترجمتها حتى يتسنى الفهم للعامة من الناس وإلا فإن هذه المقاييس تصبح "غير دالة".

تشمل عملية ترجمة المفاهيم النفسية من لغة الإنجليزية والفرنسية إلى العربية تحديًا معقدًا، يتجاوز التبادل اللغوي البسيط ليشمل الأبعاد الثقافية والمعرفية والاجتماعية. إذ تقف مسألة انتقال المفاهيم ثقافياً أو ما يسمي بـ "هجرة المفاهيم" Concepts Migration كتحد كبير في تحديد المفاهيم الدقيقة خاصة ما يتعلق بالمواضيع التي تمس الفرد والمجتمع. هذا الانتقال الثقافي الذي يتمخض عنه محاولة التعريب والترجمة نجم عنه تداخلاً بين المفاهيم والمصطلحات المتقاربة، وكذلك إساءة استعمالات اللغة مما يوثر على المعنى الضمني للمفهوم الأصل، لذلك وجب تكييفها ثقافياً لتكون مناسبة لقيم المجتمع والاستفادة منها لمواجهة المشكلات والظواهرالنفسية الأصل، كالمجتمع السعودي الذي يتمتع بخصوصية تميزه عن غيره.

فنجد بعض المصطلحات مثل علم النفس الاكلينيكي او السريري لمصطلح clinical psychology، مصطلح آخر هو representation الذي يترجم الى التصورات والى التمثلات مع اختلاف بين المفهومين من خلال المصادر اللغوية كلمة تمثل تعني تجسد وكلمة تصور معناها لديه صورة عن الشيء. او مصطلح angoisse et anxieté stress نجد الترجمة بالانجليزية anxiety ومصطلح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

acculturation والذي يترجم لعدة تراجم منها المثاقفة والتثاقف أو الاتصال التثاقفي وغيره، دون مراعاة للسياق الذي ظهر فيه هذا المفهوم.

الترجمة ونظرياتها

تعد الترجمة علماً قائماً بذاته يعرفها ريكور بأنها:" نقل رسالة لسانية من لغة إلى أخرى أو نأخذ بالمعنى الواسع، كمرادف لتأويل كل مجموعة دالة داخل الجماعة اللغوية". بهذا الشكل نحن من خلال هذا البحث نقوم بالترجمة ذات البعد التأويلي أي دال اللغة ذاتها لنص مترجم، فهي خادمة للتناقض كما يقول روزنفايغ "الكاتب أجنبي وقارئ يسكن نفس اللغة التي يتكلمها المترجم" فشلايماخر يفكك ذلك بقوله " ربط الكاتب بالقارئ وربط القارئ بالكتاب" (ريكور بول، . ٢٠٠٨ ص١٦. بول ريكور، (٢٠٠٨). عن الترجمة، ترجمة حسين خمري، منشورات الاختلاف.

هناك نظريات عديدة منها على سبيل المثال النسبية اللغوية (فرضية سابير-وورف) (Sapir-Whorf Hypothesis) Linguistic Relativity)، وتقترح أن اللغة التي يتحدث بها الشخص هي بشكل أساسي طريقة إدراكهم وتصوراتهم للعالم وعملياتهم المعرفية (وورف، ١٩٥٦). هذا المبدأ يؤكد على أهمية الأخذ بعين الاعتبار الفروق اللغوية والثقافية عند ترجمة المصطلحات النفسية، حيث من الممكن أن تفشل الترجمات المباشرة في نقل عمق ودقة المعنى الأصلي في اللغة الهدف. وهناك أيضاً نظرية النمط الثقافي Cultural Schema Theory , وتشير إلى أن تفسير الأفراد للمعلومات يتأثر بشكل كبير بأطر عقلية محددة ثقافيًا (نيشيدا، ٢٠٠٥) Nishida, 2005 . تسلط هذه النظرية الضوء على الحاجة للمترجمين للتنقل بفعالية بين الأنماط الثقافية لضمان أن المفاهيم النفسية مكيفة بشكل مناسب للجمهور الناطق بالعربية، محافظة على بنيتها الأصلية. وهناك نظرية التكيف الثقافي Cultural Adaptation Theory وتتناول كيفية تكيف الأفراد مع بيئة ثقافية جديدة ويمكن تطبيقها على تكييف المفاهيم النفسية عبر الثقافات ,Berry 2005 (بيري، ٢٠٠٥). تشير إلى أن فعالية المصطلحات النفسية المترجمة تعتمد على توافقها مع قيم وأعراف وممارسات ثقافة اللغة الهدف. أما نظرية التصورات الاجتماعي Social Representation Theory، التي اقترحها سارج موسكوفيتشي Serge Moscovicci ، تتعامل مع إنشاء ونشر المعرفة ضمن المجتمع (موسكوفيتشي، ١٩٨٤)، يمكن لهذه النظرية توضيح كيف تصبح المفاهيم النفسية المترجمة جزءًا من النسيج الاجتماعي للمجتمع الناطق بالعربية، وتؤثر في الفهم الجماعي والتواصل. بينما تركز نظرية الكفاءة الترجمية Translation

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Competence Theoryعلى الكفاءات المطلوبة للترجمة الفعالة، بما في ذلك الخبرة اللغوية والثقافية والشخصية. جميع هذه النظريات السابقة توفر إطارًا شاملًا لفهم هذه العمليات، وتبين أهمية الترجمات الحساسة ثقافيًا والمناسبة سياقيًا التي تحافظ على سلامة وفعالية المفاهيم النفسية.

نظرية التكافؤ الوظيفي لنيدا Functional Equivalence Theory ((E.Nida

في البحث الحالي، سنركز على أهم نظرية في الترجمة استطاعت أن تضع لنفسها منهجاً و قاموساً ترجمياً يساعد في فهم عملية الترجمة كعلم قائم بذاته، نظرية التكافؤ الوظيفي Functional Equivalence Theory التي أسسها يوجين نيدا (Eugen NIDA(Nida, 2001 سنة ١٩٧١ (Shen, 2022, p. 316).

ولد نيدا اوجين ١٩١٤ بالولايات المتحدة الأمريكية جامعة كاليفورنيا وتخرج منها بمرتبة الشرف وذلك عام ١٩٣٦ ميلادية. تركز اهتمامه بالترجمة خاصة نصوص الإنجيل، فقد كان بارعاً في تخصصه حيث نال شهادة الدكتوراه في اللغة اليونانية ،١٩٣٩ وفي اللغويات ١٩٤٣ميلادية (عناني، ٢٠٠٣).

تركز نظرية التكافؤ الوظيفي، كنموذج اتصالي على ضرورة أن تحدث الترجمة نفس الأثر الذي يجده القارئ المستقبل للنص الأصلي في لغته الأصلية، مركزة على المعنى والسياق، وذلك على عكس الترجمة الحرفية (نيدا، ١٩٦٤). خاصة في ترجمة المصطلحات في النصوص، حيث يعتبر الحفاظ على تأثير المفهوم الوظيفي والعاطفي أمرًا بالغ الأهمية، حيث تسعى الترجمة الى متابعة أقرب تكافؤ من حيث الدلالات وأنواع النص المصدر.

قامت هذه النظرية على أفكار تشومسكي في النحو التوليدي، وقد بيّن نيدا ذلك في كتابه "نحو علم للترجمة" وذلك عام ١٩٦٤. "في البداية، وتحت تأثير تشومسكي الذي هيمن على علم اللغة بقواعده التوليدية في الستينيات، طور نيدا نظرية لغوية للترجمة حاول تأسيسها كعلم: بالنسبة لنيدا، يجب أن يكون لدى المترجم منهج توليدي للغة، وهو المفتاح الاضطرار إلى تزويده بالوسائل اللازمة لإنشاء النص المستهدف"(Nida and Charles 1982).

ثم حدد التعريف الوظيفي للمعنى من خلال اكتساب الكلمة للمعنى من السياق وتأثيرها يختلف باختلاف الثقافة، و يحدد في ثلاث أقسام للمعاني:

الاول: المعنى اللغوي linguistic meanig مثل نموذج الشجرة لتشومسكي.

الثاني: المعنى الإحالي reference meaning في ظلال المعنى ارتباط الكلمة بأشياء معينة في السياق و خارجه .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثالث: المعنى الشعوري meaning motive من باب الشعور، ويختص بإثارة الإحساس وذلك يستحيل إهماله عند فهم النصوص أو ترجمتها " نظرية الترجمة الحديثة ٣٢٠٤ ص.

وترى أن سيرورات الترجمة تتمثل في ثلاث مراحل: مرحلة التحليل، ومرحلة النقل، ومرحلة البناء وإعادة البناء، إذا، اقترحت النظرية أن يقوم المترجم بتحليل المعلومات الموجودة في النص الأصلي ويحلل البنية إلى أشكال بسيطة، وعلى هذا الأساس يتم نقل النص الأصلي وإعادة تجميعه في نص مترجم (نيدا، ٢٠٠١).

وتشمل مرحلة التحليل ثلاثة جوانب: العلاقات النحوية بين وحدات النص، والمعانى المرجعية للوحدات الدلالية، والقيمة للبنية النحوية والوحدات الدلالية.

بينما يشير النقل إلى نقل أسماء الأحداث من لغة إلى أخرى، وعادة تحول إلى صيغة الفعل. وبالمثل، تحول الأسماء المجردة إلى صفات وأحوال.

بالإضافة إلى ذلك، اقترح نيدا طريقة لكيفية تحديد وتأسيس معنى الوحدات المعجمية في سياق معين، أي استخدام البنية النحوية للحد من المعنى واستخدام البنية لتمييز المعاني والعلاقات المتداخلة. وحددها في ثلاث علاقات: ذات المعنى المتشابه، علاقة القرب، علاقة الدلالة.

يؤكد نيدا أنه في التحليل البدائي، لا يمكننا أن نقتصر على دراسة المعاني الموسعة للوحدات اللغوية والعلاقات النحوية. يقترح نيدا تدابير ترجمة مضادة لعدم التطابق الدلالي – المركبة، واختلاف المركبات، والتقصير الدلالي (نيدا، ١٩٦٤). عند الترجمة، يجب إبداء اهتمام خاص للدلالة واتساع البنية؛ إذ اقترح نادا ثلاث طرق لنقل المحتوى الموسع: إعادة التنظيم، والتحليل، وتكوين المواد المتعددة. في رأي نيدا، تتضمن عملية إعادة التركيب فئتين رئيسيتين: الوظيفة والشكل. تحتاج الفئات الرسمية إلى إعادة تنظيمها وفقًا للأشكال الأسلوبية والأدبية، بينما تحتاج الفئات الوظيفية إلى الاهتمام بقبول القراء. ولذلك، فإن جوهر استراتيجية الترجمة التي يقترحها نيدا هو تحليل التباين الدلالي والتكافؤ الدلالي Newmark,2001 (نيومارك، ٢٠٠١).

إذا كانت الترجمة الحرفية قادرة على تحقيق التكافؤ في الوظيفة والشكل في نفس الوقت، فيجب أن نعتبرها هي الترجمة المثالية، وهذا ما سعى إليه نيدا. لكن اللغة مختلفة، فكل لغة لها إنتاجية وتسلسل ونحو وعلامات خطابية فريدة من نوعها وأشكال لغوية خاصة متنوعة. تحتوي كل لغة على مفردات غنية للتعبير عن خصائص أمتها وثقافتها، مثل الشعر والقول المأثور Barker, 2009(باركر، ٢٠٠٩). وبالتالي فإن المعادل الكامل للشكل والوظيفة نادر. عندما لا نستطيع تحقيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التكافؤ في الشكل والوظيفة في نفس الوقت، يجب أن نأخذ في الاعتبار المحتوى الأصلي أولاً، ولكن كما كشفت دلالة التكافؤ الوظيفي، يجب علينا تعديل النموذج إذا أردنا الاحتفاظ بالمحتوى الأصلي. وهذا هو المبدأ الذي أصر عليه التكافؤ الوظيفي (Chesterman & Wagner ,2014) (تشيسترمان وفاجنر، ٢٠١٤).

اهتم نيدا Nida بالتكافؤ الدينامي الذي يتم فيه نقل النص الأصلي إلى اللغة الثانية بعد إحداث تغيرات عليه فيكون الأسلوب والنحو مقبولين فيحافظ على النص الأصلي والترجمة جيدة إن الناظر إلى وجهة نظر نيدا هذه يلاحظ أنه يتبع اتجاه سلوكيا، فالترجمة حسبه مثير واستجابة، وهذه النقطة كانت محل انتقاد من العلماء الذين يرون استحالة أن تكون الاستجابة للنص الثاني المترجم مماثلة لاستجابة القارئ للنص الأصلي، ويعود هذا لاختلاف الإطار الثقافي والتاريخي والاجتماعي لكلا النصين.

لقد كان نيدا يؤمن بالمسلّمة القائلة "بضرورة أن توافق الترجمة هذا الوقت وليس الوقت الماضي" وهذه المسلّمة أخذ بها نيدا وآخرون في ترجمتهم للإنجيل (La Bible). إن المسلّمة القائلة بأولوية المعنى على الشكل تربط الصحة (Exactitude) بالكيفية التي يفهم بها القارئ العادي النص المترجم فهماً صحيحاً، وبالتالي الترجمة في هذه الحالة تكون بأشكال متعددة وذلك حسب عدد المستقبلين، وتقيّم وفق استجابة (رد الفعل) وفهم المستقبل للرسالة الموجهة إليه. وينتقد New Mark (1973) فكرة أولوية التكافؤ الدينامي على التكافؤ الشكلي ويرى استحالة الفصل بينهما فينعدم الأول (الدينامي) في غياب الثاني (الشكلي) أو بعبارة اللسانيين لا يمكن فصل الدلالية (SEMANTISME) عن السيميائية (SEMIOTISME) ولا بد من إعطاء نفس الاهتمام للشكل والمضمون، إن المعنى (المضمون) والأسلوب (الشكل) مثل اللغة والثقافة لا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض. إن أخصائيي اللسانيات المقارنة يقيمون الترجمة على أساس مقابلة (Confrontation) النصوص بحسب تقسيمها على وحدات ترجمة، عكس نيدا الذي يرى ضرورة مقابلة (مقارنة) ردود أفعال قارئ النص المترجم (أي النص في اللغة الثانية).

هل الترجمة تقوم على فهم النص من المترجم أم أنها نقل المعنى في حدود ما ينتجه نسج مفردات اللغة المستقبلة التي تصنع المعنى؟

يشير موندای (٢٠٠١)، أن الفضل يعود إلى نيدا في تقديم اتجاه قائم على المستقبل لمهمة الترجمة (ص ٤٢). ومع ذلك، فقد تعرضت نظرية نيدا لانتقادات شديدة لعدة أسباب. يرى لوفيفير (١٩٩٣، ص ٧) أن التكافؤ لا يزال يركز على مستوى الكلمة, بينما يتساءل بروك (١٩٧٨) عن كيفية قياس التأثير المكافئ حيث لا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوجد نص يمكن أن يكون له نفس التأثير أو يثير نفس الاستجابة في ثقافتين مختلفتين في فترات زمنية مختلفة (ص ٤٠). ولعل أشد منتقدي أعمال نيدا هو إدوين جينتزلر، الذي خصص فصلاً كاملاً لـ "علم" الترجمة في كتابه "نظريات الترجمة المعاصرة" (٢٠٠١)، مستخدمًا علامات الاقتباس حول كلمة "علم" ربما للإشارة إلى شكوكه الخاصة آراء حول الفضيلة العلمية لأساليب الترجمة.

على الرغم من هذه الانتقادات، يمكن الاستنتاج أن نيدا قد قطع شوطا طويلا للأمام من موقف أسلافه لأنه كان قادراً على إنتاج إجراء منهجي وتحليلي للمترجمين الذين يعملون مع جميع أنواع النصوص، والأهم من ذلك، إدخاله القراء في لعبة الترجمة؛ أي المستقبلات وكذلك توقعاتهم الثقافية. حيث يستعمل اللغة المستقبلة Receptive Language وليس اللغة المستهدفة Cible Language ". في بداية العملية الترجمية ضرورة إيجاد التوافق اللغوي من حيث المفردات ثم تحديد السياق الذي ينسجم مع الالفاظ المستعملة ثم نقله بنوع من التناغم الدلالي بين اللغتين لنصل الى تكافؤ ينطوي عليه المعنى بين اللغتين.

من هنا يمكن تحديد العناصر التي يعتمد عليها عند نيدا عند الترجمة، وهي كالتالي:

١. التكافؤ المفاهيمي Conceptual Equivalence:

تتضمن هذه الطريقة العثور على مصطلح أو مفهوم في اللغة المستقبلة له المعنى الأقرب إلى الأصل. قد لا تكون هذه ترجمة مباشرة دائمًا. على سبيل المثال، يمكن تكييف مفهوم "اليقظة mindfulness " مع المفاهيم في الممارسات الإسلامية التي تؤكد على التأمل والحضور والتفكير، مثل "تدبر" (contemplation) و"التذكر" (remembrance)، لجعله أكثر ارتباطًا باللغة العربية والجماهير الناطقة بالعربية.

٢. استخدام الكلمات المستعارة مع الشرح Use of Loanwords with Explanation:

في بعض الأحيان، لا تتوفر ترجمة مباشرة، أو يكون المفهوم جديدًا جدًا بالنسبة للثقافة المستهدفة. في مثل هذه الحالات، يتم استخدام المصطلح الإنجليزي الأصلي ككلمة مستعارة، يتبعها شرح مفصل باللغة الهدف. غالبًا ما يستخدم هذا النهج للمصطلحات أو المفاهيم النفسية الأحدث التي ليس لها مرادفات تاريخية في الثقافة العربية، مثل "الإرهاق" أو "الاضطراب ثنائي القطب"bipolar disorder.

٣. التكافؤ الوظيفيFunctional Equivalence:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تركز هذه الطريقة على ترجمة وظيفة أو نتيجة المفهوم بدلاً من الكلمة نفسها. على سبيل المثال، قد يتم تكييف "العلاج المعرفي السلوكي" (CBT) للتأكيد على هدفه باللغة العربية، مثل تحسين أنماط التفكير والسلوكيات ("تحسين التفكير والسلوك")، بدلاً من محاولة العثور على ترجمات مباشرة لـ "المعرفية" و"السلوك". "السلوكية"cognitive" and "behavioral".

٤. التكافؤ الديناميكيDynamic Equivalence:

يهدف التكافؤ الديناميكي إلى نقل نفس التأثير العاطفي أو النفسي لمصطلح ما في اللغة الهدف. بالنسبة للمفاهيم الاجتماعية التي تحمل دلالات ثقافية قوية، قد يستخدم المترجمون عبارات أو أوصاف تثير مشاعر أو أفكار مماثلة في الثقافة المستهدفة. قد يتضمن ذلك تكييف التعابير أو الأمثال التي تحمل ثقل مضامين المصطلح الأصلي.

٥. الترجمة العكسية والاستشارات الثقافية Back-Translation and Cultural Consultation:

تتم أولاً ترجمة المفهوم المعقد من المصدر إلى اللغة الهدف ثم تتم ترجمته مرة أخرى بواسطة مجموعة مختلفة من اللغويين. تساعد هذه العملية، جنبًا إلى جنب مع التشاور مع الخبراء الثقافيين ومجموعات التركيز من الثقافة المستهدفة، على تحسين الترجمة للتأكد من أنها مناسبة لغويًا وثقافيًا. تعتبر هذه العملية التكرارية أمرًا بالغ الأهمية بالنسبة للمصطلحات الحساسة في علم النفس والعلوم الاجتماعية، مما يضمن أن الترجمات لا تحمل دلالات غير مقصودة أو تفوت الفروق الدقيقة المهمة في الثقافة المستهدفة.

٦. الترجمة التركيبية:Synthetic Translation

يتضمن ذلك إنشاء مصطلح أو عبارة جديدة في اللغة الهدف تجسد جوهر المفهوم الأصلي. تكون هذه الطريقة مفيدة بشكل خاص عندما لا تتمكن الترجمة المباشرة أو التكافؤ من نقل المعنى بشكل كافٍ بسبب الاختلافات الثقافية. على سبيل المثال، مزج الكلمات أو استخدام الاستعارات المألوفة في الثقافة المستهدفة لوصف الحالات أو العمليات النفسية التي ليس لها معادل مباشر.

التحديات في ترجمة المفاهيم والمصطلحات النفسية والاجتماعية

تُطرح ترجمة المصطلحات النفسية من الإنجليزية إلى العربية تحديات فريدة تتخطى الفوارق اللغوية البسيطة. في علم النفس، حيث يمكن للتوصيل الدقيق للمفاهيم والاضطرابات والعلاجات أن يؤثر جوهريًا في جودة رعاية المرضى وفهم الحالات. يتجلى تعقيد ترجمة المفاهيم النفسية ليس فقط في إيجاد المرادفات اللغوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المناسبة، بل أيضًا في ضرورة معالجة الاختلافات الثقافية الدقيقة والإطارات المفاهيمية المختلفة بين الثقافة الإنجليزية والعربية (الحاج، ٢٠٢٠)

تسبر هذه المقالة أغوار تعقيدات ترجمة المفاهيم النفسية، مستكشفةً الأسباب وراء التحديات القائمة، استراتيجيات التحسين، والحلول المستقبلية. مع التقدم المستمر في علم النفس على الصعيد العالمي، يصبح تعميق الفهم وتطوير ممارسات ترجمة فعّالة ضروريًا لتقوية أُطر الدعم النفسي والبحث العلمي في الدول العربية (بن داود وعواد، ٢٠٢٠)

يمكن حصر أهم تلك التحديات ما يلي:

١.الاختلافات اللغوية

تتجلى الفوارق اللغوية بين الإنجليزية والعربية في تنوعها الهيكلي والمعجمي، حيث تمتلك كل لغة خصائص نحوية ومورفولوجية وفونولوجية مميزة. تتباين اللغة الإنجليزية ذات الجذور الجرمانية بشكل كبير مع العربية ذات الأصول السامية، وهذا الاختلاف يمتد ليشمل المصطلحات النفسية التي قد لا تجد مرادفات دقيقة في العربية أو تحمل معانٍ غريبة على الثقافة العربية (فهمي، ٢٠١٩)

٢.السياق الثقافي

تلعب الثقافة دورًا محوريًا في تشكيل وفهم المفاهيم النفسية. الكثير من المصطلحات الإنجليزية تنطوي على قيم ومفاهيم متجذرة في المجتمعات الغربية، قد لا تكون موجودة أو يتم إدراكها بشكل مشابه في الثقافة العربية. مثلاً، مفهوم "اليقظة الذهنية" ذو الجذور في التقاليد التأملية الشرقية والغربية قد يفتقر إلى السياق الثقافي المتجانس أو التعبير المعادل في البلدان العربية (كريم ، ٢٠٢٣)

٣.عدم وجود مفاهيم متكافئة

تفتقر اللغة العربية الى توظيف لمرادفات مباشرة لكثير من المصطلحات والمفاهيم النفسية (كريم، ٢٠٢٣). فعلى سبيل المثال قد تُفسّر مفاهيم مثل "اضطراب القلق" أو "الاكتئاب" بشكل مبسط أو مغلوط، مما يؤدي إلى ترجمات لا تعكس بالضرورة تعقيد هذه الحالات. ولا تؤثر هذه الفجوة فقط على الفهم العام، بل تمتد لتشمل التشخيص والعلاج والتوعية بالصحة النفسية.

تتعلق معظم التحديات الترجمية إلى مختلف المصطلحات التي تثير حافظة اللغة والتي لها وقع على القاريء الذي يصدر أحكاما مصدرها القناعات الثقافية و ليست العلمية، و هنا نجد نوع من التناقض بين أننا نترجم علماً أم أننا نترجم نصا؟ لذلك هناك تحفظاً على الكلمات أو العبارات التي تشير إلى مفاهيم او مجالات تتعلق بالجنس او إعتقادات محددة. يعتقد كابري (٢٠١٠، ص ٣٥٩) أن التحديات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصطلحية التي قد يواجهها المترجمون، عادة "تتعلق بفهم المصطلح والخصائص التداولية للمصطلح في النص الأصلي، أو بالبحث عن مرادفات". يعالج المترجمون هذه التحديات ويحلونها باستخدام المواد المرجعية (القواميس)، واستشارة الخبراء والتعرف على موضوع الترجمة لمساعدة أنفسهم على فهم السياق. تشكل المفردات التي يستخدمها علم النفس الثقافي نظامًا مصطلحيًا محددًا يكون للمصطلحات (١) فيه معنى دقيق ويفهمه جميع المتخصصين؛ (٢) تشير إلى مفاهيم محددة؛ (٣) لها تعريفات واضحة تجد طريقها إلى القواميس. لذلك، قد يبدو أن المصطلحات النفسية تختلف قليلاً عن أنظمة المصطلحات الأخرى. المشكلات تنشأ عندما يواجه المترجمون سمات محددة للمصطلحات النفسية اعتمادًا على "خصائص" الخطاب النفسي. غالبًا ما تُشتق المصطلحات النفسية من كلمات أو كلمات ذات أسلوب محايد أو حتى عامي (شعبي) يستخدمها بشكل نشط المعلمون وعلماء الأعصاب واللغويون من غير علماء النفس. وقد يكون لها معاني متعددة وتحمل دلالات تعبيرية أو ثقافية محددة. وفي حالة علم النفس ، قد تكون هذه الدلالات كذلك تتعلق بواقع بدايات القرن العشرين مما يصعب فهمه بشكل صحيح دون فهم السياق الذي تمت صياغته فيه (على سبيل المثال، مصطلحي الاعتلال النفسي، الأطفال المعيبون وما إلى ذلك).

psychopathy, defective children

وبالتالي، فإن الترجمة المناسبة لمصطلحات العلوم النفسية ستتضمن فهم خصوصية المصطلح، وبالتالي تحليله من منظور تكوين الكلمات؛ المعنى المعجمي (الدلالة والدلالة)، والبحث عن مرادفاته في اللغة الهدف. تمثل هذه الإجراءات ثلاث قضايا رئيسية يجب معالجتها عند ترجمة مصطلحات علم النفس:

• تكوين الكلمات الاصطلاحية المحددة (ضمان التكافؤ على مستوى الصرف). يحتاج المترجم الناجح أن يكون لديه معرفة بالأنواع الرئيسية للاشتقاق الصرفي (بما في ذلك معرفة اللواحق اليونانية واللاتينية)، والتركيب (تأليف كلمات جديدة باستخدام عدة سيقان)، والتحويل (إنشاء كلمة من أخرى عن طريق تغيير فئتها، على سبيل المثال، الصفات للأسماء). قد يكون فهم بنية الكلمة ونشأتها مفيدًا جدًا في فك معنى المصطلح وتقديمه في اللغة الهدف.

• عدم الحيادية الأسلوبية (ضمان التكافؤ على مستوى الدلالة). يعد الافتقار إلى الحياد الأسلوبي صفة مذهلة للمصطلحات النفسية. الدلالة تجعل الارتباطات الاجتماعية والثقافية والشخصية للمصطلح وتعمل على مستوى المدلول (تشاندلر، ٢٠٠٢، ص ١٢٠). وتعتقد بروخوروفا (١٩٩٦) أن المعاني الضمنية تزيد من فرص حفظ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصطلح وتخزينه ضمن نظام مصطلحي، وتحديد صفات إضافية للمفهوم. وترى أن المعنى الضمني للمصطلح يشتمل على الجوانب الانفعالية والتعبيرية والمجازية

• عدم وجود مصطلحات مكافئة في اللغة المصدر، قد تؤدي الدلالات إلى إحداث تأثير، "الكلمة ذات النمط المحايد"، عندما يفشل المترجمون في تحديد الوحدة المعجمية كمصطلح، يؤدي ذلك إلى تحريف المعنى الدلالي للمصطلح وعدم الدقة في نطق بعض الألفاظ (Veresov،2004) لذلك فإن إحدى الخصائص الرئيسية للمصطلح هي معناه الدقيق في مجاله المعرفي.

ترجمة المصطلحات ذات المعاني في مجالات متعددة تنطوي على دراسة متأنية للسياق اللغوي الصغير. تشكل المصطلحات التي تفتقر إلى مرادفات في اللغة الهدف تحديًا خطيرًا آخر. عادة، تتضمن المفردات غير المكافئة كلمات خاصة بالثقافة، وأسماء العلم (خاصة غير المعروفة منها)، والألفاظ الجديدة، والمفاهيم والمصطلحات المحددة لها والتي ليس لها مرادفات دولية (على سبيل المثال Pedagogika sotrudnichestva - أصول تدريس التعاون؛ subjektnaja positsiya - الشعور بالفاعلية؛ 'subjektnost - الفاعلية وما إلى ذلك). يؤدي عدم وجود توافق في الآراء حول ترجمة مصطلحات علم النفس الثقافي إلى غياب القاعدة المفاهيمية لـ CHP في اللغات المستهدفة والتي سيتقاسمها معظم المتخصصين. ولذلك، فإننا غالبًا ما نرى تعايشًا بين الترجمات المتوازية التي تحمل نفس المفهوم. وهذا يخلق عقبات أمام التواصل بين الأشخاص والفهم المناسب للأعمال النظرية والبحثية عند ترجمتها

قد تكون الاختلافات المذكورة أعلاه في الترجمة أيضًا نتيجة لاستخدام تقنيات ترجمة مختلفة من قبل مترجمين مختلفين. نحن ندرك أن قراء مقالتنا قد يكونون مترجمين غير محترفين، لذلك نجد أنه من المفيد تعريفهم ببعض تقنيات الترجمة التي يمكنهم استخدامها لفهم الترجمات الإنجليزية للنصوص الروسية وترجمة النصوص بأنفسهم كل هذه التحديات المتعلقة بالمصطلحات تؤدي إلى تعقيد عملية فك رموز المصطلحات المعاني (وبالتالي معنى الكلام ذي الصلة) وترميزها في اللغة الهدف. تظهر تجربتنا أنه يمكن تحقيق الترجمة المناسبة للمصطلحات باستخدام تقنية تعديل خاصة. تتضمن هذه التكنولوجيا مراعاة سياق استخدام مصطلح اللغة المصدر، وإنشاء مصطلح اللغة الهدف الذي يلبي المعايير التالية للترجمة المناسبة:

•له معنى دلالي مكافئ.

•يستوفي متطلبات الأسلوب العلمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يحافظ على التفرد الأسلوبي والأهمية العاطفية والمعرفية للمصطلح النفسي (يضمن تطابق تجربة القارئ مع تجربة المؤلف كما تنعكس في الوحدة المعجمية)، أي أن المترجم يستثمر كل الجهود في تقديم الثقافة.

أهداف البحث

١.شرح الشروط المحيطة بالترجمة في مجال العلوم النفسية.

٢.ابراز نظرية نيدا Nida في الترجمة وخصائصها الموضوعية وأهمية جانبها الاجرائي في عملية الترجمة.

٣.تحديد التحديات التي نجدها في الترجمات التي تمت في العلوم النفسية للكتب المختارة.

٤.إجراء تحليل نقدي لنص الخطاب العلمي المترجم بناءً على نظرية نيدا في الترجمة.

٥.مقارنة منهجية بين النصوص المختارة لكتب ثنائية المترجمة.

تساؤلات البحث

في هذا السياق تتضح الإشكالية، وذلك من خلال الإجابة على التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى حضور نظرية التكافؤ الوظيفي لنيدا في ضبط الأعمال الترجمية العربية في العلوم النفسية؟

الإجراءات المنهجية

يتضمن منهج البحث الحالي تحليلاً نقدياً Critical Analysis من خلال تطبيق مفهوم التكافؤ الوظيفي لنيدا في ترجمة المصطلحات النفسية من الإنجليزية والفرنسية إلى العربية من خلال عدة خطوات رئيسية تهدف إلى الحفاظ على معنى وتأثير المصطلحات الأصلية مع ضمان فهمها وملاءمتها ثقافيًا في السياق العربي، مع التركيز على التطبيق العملي لهذه النظرية، ولتوظيف تلك النظرية، تم اتباع الخطوات الإجرائية التالية:

١- تجميع الأدبيات المترجمة في العلوم النفسية

تم جمع مجموعة من المصادر التي تم فيها ترجمة مصطلحات نفسية إلى اللغة العربية. شملت المقالات والبحوث الأكاديمية والكتب المدرسية ومواقع الصحة العقلية والممارسات العلاجية النفسية، وأدوات التقييم النفسي الرسمية من مختلف مجالات علم النفس (الإكلينيكي، المعرفي، الاجتماعي، الثقافي) للحصول على رؤية شاملة.

٢- اختيار الكتب والمراجع المترجمة ترجمة ثنائية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم تحديد الكتب المترجمة من خلال علماء بارزين لأعمال رائدة في حقل العلوم النفسية في العالم العربي مع الحرص على اختيار الكتب التي تمت ترجمتها مرتين مع اختلاف في المترجم، وذلك لرصد أهم الاختلافات التي تميزت بها الترجمة و محاولة إيجاد الاختلاف و تحديد الفروق ثم تحديد أي من التقنيات التي تم اعتمادها من طرف المترجم والتي تتفق مع نظرية نيدا، من خلال الاختيار القصدي للكتب التالية:

Gustav le bon 1896 The Crowd: A Study of the Popular Mind

ترجمة كل من: هاشم صالح هاشم صالح سيكولوجية الجماهير دار السقا ١٩٩١ يسؤوى لبنان - ترجمة أحمد فتحي زغلول سيكولوجية الجماهير ط١. ٢٠٢٠

Sugmund freud, 1913. Totem et tabou payot 1975.

ترجمة كل من جورج طرابيشي - ترجمة بوعلي ياسين.

Denys Cuche, 1996. La notion de culture dans les sciences sociales. Editions la découverte Paris.

قاسم المقداد ٢٠٠٢ ترجمة مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية من منشورات اتحاد الكتاب العرب دمشق – ٢٠٠٢

منير السعيداني ٢٠٠٧ مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، المنظمة العربية للترجمة ٢٠٠٧.

Eric from 1950, Psychoanalysis and Religion

ترجمة محمود منقذ الهاشمي٢٠١٥ التحليل النفسي و الدين - فؤاد كامل ١٩٧٧ التحليل النفسي والدين

٣- فهم معنى المصطلح في النصوص المختارة

تمت معالجة النصوص المترجمة من خلال الفهم المعمق لمعنى المصطلح باللغتين الأصل والهدف، لمعرفة المعنى الكامن وراء المصطلح النفسي باللغة الإنجليزية والعربية. من خلال فهم الفروق الدقيقة والدلالات والآثار المترتبة على المصطلح في سياق الخطاب الثقافي النفسي.

٤- تحديد المعادلات الثقافية

بعد ذلك، تم تحديد المعادلات الثقافية أو المفاهيم ذات الصلة الوثيقة داخل الثقافة العربية. وتطلب ذلك البحث في الأدبيات النفسية العربية، أو التشاور مع علماء النفس العرب، أو دراسة كيفية مناقشة مفاهيم مماثلة في العالم العربي للعثور على المصطلحات أو المفاهيم التي تثير استجابة أو فهم مماثل بين المتحدثين باللغة العربية كما تفعل المصطلحات الأصلية في السياقات الناطقة باللغة الإنجليزية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- النظر في الجانب الوظيفي للنص

اقتضى مسار البحث أن نركز على النصوص وليس المصطلحات باعتباره النصوص سياقية، وبما أن التكافؤ الديناميكي يؤكد على أهمية وظيفة المصطلح أو المفهوم في سياقه الأصلي تم التفكير في كيفية عمل المصطلح في الممارسة النفسية الناطقة باللغة الإنجليزية من خلال النص بهدف معرفة المقابل الترجمي الذي يخدم وظيفة الترجمة في لغة الهدف "العربية".

٦- قراءة ومراجعة النصوص

بعد قراءة نظرية التكافؤ الوظيفي لنيدا ومن ثم النص الأصلي المترجم من الإنجليزية إلى اللغة العربية ومن ثم قراءة متفحصة لكل من الترجمة الأولى والثانية حتى يتسنى لنا ضبط مدى حضور نظرية التكافؤ الوظيفي من جهة، ثانياً تقصى الاختلافات الموجودة بين الترجمتين. إضافة إلى أنه تم الاتصال بالمتخصصين في مجال علم النفس في العالم العربي بهدف الاستشارة والتدقيق.

٧- التقييم المستمر للنصوص

تحديد الفقرات والمصطلحات حيز المعالجة والتحليل، وتوزيعها حسب النص الأصلي ومن ثم الترجمة الأولى ومن ثم الترجمة الثانية متبوعة بالتحقيق بناء على نوع وطبيعة التكافؤ الذي تطرق له نيدا من حيث كونه تكافؤاً مفاهيمياً، أو باستخدام الكلمات المستعارة، أو تكافؤ وظيفياً أو ديناميكيا أو الترجمة العكسية أو الترجمة التركيبية.

نتائج تحليل النصوص المختارة

يوضح الجدول التالي عملية التحليل بعد تطبيق الخطوات السابقة الذكر، وأظهرت النتائج ما يلي:

جدول رقم (١) نماذج لترجمة نصوص متعددة مختارة

النص باللغة الانجليزية	ترجمة هاشم صالح	ترجمة احمد فتحي زغلول	التحقيق	النموذج التقني لنيدا
General characteristics of crowd's psychological law of their Mental unity.	الخصائص العامة للجماهير. القانون النفسي لوحدتها.	المميزات العمومية للجماعات وقانون وحدتها الفكرية النفساني.	Caractéristiques générales الخصائص العامة "الخصائص" و " المميزات" الترجمة الاولى ترجمة حرفية " قانون النفسي وحدتها".	تراوحت بين " التكافؤ المفاهيمي" حيث وركزت على المعنى الأقرب للمفهوم الاصلية. و "التكافؤ الوظيفي" ترجمة وظيفة المفهوم بدلاً من
	غياب ترجمة كلمة Mental و التي تعني الذهنية. احترام علامات	لم يفصل بين النصين بل عطف عليه		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	التنصيص		بينما الترجمة الثانية أضاف مصطلحاً غير موجود في التركيبة الأصلية : قانون وحدتها " الفكرية" النفساني. أعتقد هذا ما قصده المؤلف" القانون النفسي لوحدتها العقلية".	الكلمة نفسها: " القانون النفسي لوحدتها"
.p.24 In its ordinary sense the word "crowd" means a gathering of individuals of whatever nationality, profession, or sex, and whatever be the chances that have brought them together.	إن كلمة جمهور تعني في معناها العادي تجمعا لمجموعة لا على التعيين من الأفراد، أياً تكن هويتهم القومية أو مهنتهم أو جنسهم و أيا تكن المصادفة التي جمعتهم. ص. ٣٥	الجماعات بالمعنى المتعارف :اللفيف من القوم مطلقًا وإن اختلفوا جنسًا وحرفة، ذكورًا كانوا أو إناثاً، وعلى أي نحو اجتمعوا .ص.٢١.	اختلاف في ترجم Foule fr, crowd en بين مصطلحين الجمهور people و الجماعات Groups . التركيز على المعنى دون أخذ المصطلحات المستعملة بعين الاعتبار.	التكافؤ المفاهيمي. التكافؤ الوظيفي الذي يركز على وظيفة المفهوم بدلاً من الكلمة المناسبة.
	ترجم كلمة « nationality " بكلمة "هويتهم" مع أن كلمة هوية تقابلها Identity ، بينما كلمة nationality تقابلها "جنسيتهم"	لم يعر كلمة nationality اي ترجمة		
« From the psychological point of view the expression "crowd" assumes quite a different signification. Under certain given circumstances, and only under those	"ولكن مصطلح الجمهور يتخذ معنى آخر مختلف تماماً من وجهه النظر النفسية .وفي بعض الظروف المعينة وفي هذه الظروف فقط يمكن لتكتل ما من البشر أن يمتلك خصائص جديدة مختلفة جداً عن خصائص كل فرد يشكله.	"أما في علم النفس، فلها معنى آخر، ففي بعض الظروف يتولد في الجمع من الناس صفات تخالف كثيرًا صفات الأفراد المؤلف هو منها،	في هذه الفقرة يُلاحَظ الاختلاف في الترجمة العربية رغم أن الأولى أقرب إلى التكافؤ من حيث المحافظة على المكافئات الترجمية الأمر الذي أغفلته الترجمة الثانية. احترام الوقف في الترجمة الاولى ملاحظ بالمقارنة مع الترجمة الثانية.	الأولى اعتمدت التكافؤ المفاهيمي، بينما الثانية اعتمدت التكافؤ الوظيفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

				circumstances, an agglomeration of men presents new characteristics very different from those of the individuals composing it.
التكافؤ الوظيفي.	فيه فرق كبير في استعمال المصطلحات المتكافئة، الأول استعمل مصطلح " الشخصية الواعية" المطابقة للنص الأصلي، و الثاني استعمل مصطلح "الذات الشاعرة" وهنا يمكن اكتشاف الفرق بين الترجمتين من خلال التركيز على التكافؤ الوظيفي للمفاهيم.	حيث تختفي الذات الشاعرة وتتوجه مشاعر جميع الأفراد نحو صوب واحد، فتتولد من ذلك روح عامة وقتية بالضرورة إلا أنها ذات صفات مميزة واضحة تمام الوضوح.	فعندئذ تنطمس الشخصية الواعية للفرد وتصبح عواطف وأفكار الوحدات المصغرة المشكلة للجمهور موجهه في نفس الاتجاه.	The sentiments and ideas of all the persons in the gathering take one and the same direction, and their conscious personality vanishes.
		عبارة :" تختفي الذات الشاعرة".	عبارة : " تنطمس الشخصية الواعية للفرد".	conscious personality vanishes.
الأول استعمل التكافؤ المفاهيمي، بينما الثاني اعتمد التكافؤ الوظيفي.	نلاحظ في هذه العبارات اختلافي الترجمة بين كلا النموذجين. ترجمت " Collective mind بـ " روح جماعية" في الترجمة الأولى، أما في الثانية فقد جاءت الترجمة مختصرة جدا بالمقارنة بالأولى التي راعت كل المعاني و الألفاظ و استعمل " الجمع لفيفا" لترجمة ""Collective mind " . للأسف كلمة لفيف ليست مصطلحا متداولا	وحينئذٍ يصير ذلك الجمع لفيفًا مخصوصًا لم أجد لتسميته كلمة أليق من لفظ الجماعة المنظمة أو الجماعة النفسية، فكأن ذلك اللفيف ذات واحدة، وبذلك يصير خاضعًا لناموس الوحدة الفكرية الذي تخضع الجماعات لحكمه". ص.٢١.	وعندئذ تتشكل روح جماعية عابره ومؤقته بدون شك، ولكنها تتمتع بخصائص محدده ومتبلوره تماما. وعندئذ تصبح هذه الجماعة ما سأدعوه بالجمهور المنظم نظرا لعدم امتلاك مصطلح آخر. أو قل أنها تصبح جمهورا نفسيا . انها تشكل عندئذ كينونه واحده وتصبح خاضعه لقانون الوحده العقليه للجماهير". ص٣٥.	A collective mind is formed, doubtless transitory, but presenting very clearly defined characteristics. The gathering has thus become what, in the absence of a better expression, I will call an organised crowd, or, if the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

term is considered preferable, a psychological crowd. It forms a single being, and is subjected to the LAW OF THE MENTAL UNITY OF CROWDS ».p.24			مثل الروح الجماعية. بالنسبة للمصطلحات الاخرى organised crowd تم ترجمتها في النص الاول " الجمهور المنظم" بينما نجده في النص الثاني الجماعة المنظمة. يفضل المؤلف استعمال مصطلح psychological crowd « بينما في الترجمة العربية نجده استعمل مصطلح " تصبح "جمهورا نفسيا" بينما في الترجة الثانية يستعمل "الجماعة النفسية". فيه فرق بين الجمهور و الجماعة.	
1. A collective mind is formed, 2. organised crowd, 3. psychological crowd.	١.تتشكل روح جماعية ٢.بالجمهور المنظم ٣.جمهورا نفسيا	١.يصير ذلك الجمع لفيفًا ٢.الجماعة المنظمة ٣.الجماعة النفسية		
The most striking peculiarity presented by a psychological crowd is the following: Whoever be the individuals that compose it, however like or unlike be their mode of life, their occupations, their character, or their intelligence, the	و الظاهرة التي تدهشنا أكثر في الجمهور النفسي هي التالية: أي أن تكون نوعيه الأفراد الذين يشكلونه وأيا يكون نمط حياتهم متشابها أو مختلفا وكذلك اهتماماتهم ومزاجهم أو ذكائهم، فان مجرد تحولهم إلى جمهور يزودهم بنوع من الروح الجماعية. وهذه الروح تجعلهم يحسون ويفكرون ويتحركون بطريقة مختلفة تماما عن الطريقة التي كان سيحس بها ويفكر	أهم ما تمتاز به الجماعة وجود روح عامة تجعل جميع أفرادها يشعرون ويفكرون ويعملون بكيفية تخالف تمام المخالفة الكيفية التي يشعر ويفكر ويعمل بها كل واحد منهم على انفراده، وذلك كيفما كان أولئك الأفراد، وكيفما تباينوا أو اتفقوا في أحوال معيشتهم وفي أعمالهم اليومية، وفي أخلاقهم ومداركهم، وعلة ذلك مجرد انضمامهم إلى بعضهم	مصطلح psychological crowed ترجم "الجمهور النفسي" بينما في الترجمة الثانية "الجماعة". Collective mind تمت الإبقاء عليه في الترجمة الساقة بـ "الروح الجماعية" أما الترجمة الثانية "روح عامة". و هنا يتضح الفرق بين كلا الترجمتين حيث حافظت الترجمة الأولى على روح المصطلح في أصله اللغوي و مقاله في اللغة الهدف. بينما غيرت الترجمة الثانية المصطلح	الترجمة الاولى التكافؤ المفاهيمي الترجمة الثانية التكافؤ الوظيفي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

fact that they have been transformed into a crowd puts them in possession of a sort of collective mind which makes them feel, think, and act in a manner quite different from that in which each individual of them would feel, think, and act were he in a state of isolation.	ويتحرك كل فرد منهم لو كان معزول.	وصيرورتهم جماعة واحد.	إلى مفهوم يستجيب إلى وظيفته في سياق النص.	
The psychological crowd is a provisional being formed of heterogeneous elements, which for a moment are combined, exactly as the cells which constitute a living body form by their reunion a new being which displays characteristics very different from those	ان الجمهور النفسي هو عبارة عن كائن مؤقت مؤلف من عناصر متنافرة ولكنهم متراص والصفوف للحظه من الزمن. انهم يشبهون بالضبط خلايا الجسد الحي التي تشكل عن طريق تجمعها وتوحدها كائنا جديدا يتحلى بخصائص جديدة مختلفة جدا عن الخصائص التي تمتلكها كل خليه. ص٥٦.	فالجماعة ذات عارضة (مؤقتة)متألفة من عناصر مختلفة اتصل بعضها ببعض إلى أجل، كخليات الجسم الحي التي ولدت باتصالها ذاتاً أخرى لها صفات غير صفات كل خلية منها. ص٢٣	The psychological crowd بقي محافظا على تطابقه مع الترجمة الأولي " الجمهور النفسي" بينما اخذ مصطلح "الجماعة" في الترجمة الثانية. عرفت بأنها provisional being ترجمت في النص الأول إلى " كائن مؤقت" اما في النص الثاني ترجمت إلى عارضة (مؤقتة).	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

possessed by each of the cells singly. P 27.				
CHAPTER II The sentiments and morality of crowds 4. the intolerance, dictatorialness and conservatism of crowds. Crowds are only cognisant of simple and extreme sentiments; the opinions, ideas, and beliefs suggested to them are accepted or rejected as a whole, and considered as absolute truths or as not less absolute errors. This is always the case with beliefs induced by a process of suggestion instead of engendered by reasoning,	الفصل الثاني: عواطف الجماهير و اخلاقياتها. العنصر الرابع من الفصل الثاني: ٤- تعصب الجماهير و استبداديتها و نزعتها المحافظة: و بما ان الجماهير لا تعرف الا العواطف البسيطة و المتطرفة فان الاراء و الافكار و العقائد التي يحرضونها عليها تقبل من قبلها او ترفض دفعة واحدة. فاما أن تعتبرها كحقائق مطلقة او كاخطاء مطلقة. و هذه هي حالة العقائد المتشكلة عن طريق التحريض بدلاً من أن تكون متولدة عن طريق التعقل و المحاجة و العقلانية. و كلنا يعلم مدى تعصب العقائد الدينية و مدى الهيمنة الاستبدادية التي تمارسها على النفوس. ص ٧٦.	الفصل الثاني مشاعر الجماعات وأخلاقها. العنصر الرابع من الفصل الثاني: ٤- عدم مسالمة الجماعات وميلها إلى التسلط والإمرة والمحافظة على القديم قلنا إن الجماعات لا تعرف من المشاعر إلا ما كان متطرفًا بسيطًا، وهي لذلك تقبل ما يلقى إليها من الآراء والأفكار والمعتقدات بجملتها أو ترفضها كذلك، فتأخذها حقائق مطلقة أو ترغب عنها أباطيل مطلقة على أن هذا هو الشأن في المعتقدات التي تتحصل من طريق التلقي لا التي تتصل بالإنسان من طريق النظر والتعقل. وكلٌّ يعرف ما للمعتقدات الدينية من التأثير في عدم احتمال المخالف ومن السلطان على النفوس. ص ٤٤.	نلاحظ الفرق في الترجمات بالنسبة لعنوان الفصل الثاني لنفس المؤلف. the sentiments and morality of crowds بمقابل ترجمي يتمثل في في النص الأول "عواطف الجماهير و اخلاقياتها" بينما في الترجمة الثانية نجد "مشاعر الجماعات و اخلاقها". نجد ترجمة العنوان التالي the intolerance, dictatorialness and conservatism of crowds الى " تعصب الجماهير و استبداديتها و نزعتها المحافظة على القديم. نلاحظ هاتين العبارتين، العبارة الأولى تبدو واضحة بينما العبارة الثانية غامضة نوعا ما من حيث الترجمة. لكن فيه اختلاف في تركيب الجمل وهذا نتيجة الاعتماد على النقل الحرفي للكلمات.	التكافؤ المفاهيمي ساد الترجمة الاولى و الثانية. بينما العبارة الثانية: the intolerance, dictatorialness and conservatism of crowds الترجمة الاولى اعتمدت التكافؤ الوظيفي. واعتمدت الترجمة الثانية التكافؤ الوظيفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

everyone is aware of the intolerance that accompanies religious beliefs, and of the despotic empire they exercise on men's minds.p50.				

استنتاجات الجدول التحليلي للنصوص المترجمة

توضح هذه الأمثلة التي قمنا باختيارها لكتب مختلفة تمت ترجمة كل كتاب من قبل مترجمين مختلفين والتي بينت العديد من الاختلافات بينهما وبينت ايضا درجة الصعوبة التي تواجهها الترجمة في العلوم النفسية. رغم الترجمات المتعددة الا اننا في بعض الاحيان نحتاج الى قراءة النص الاصلي لفهم ماذا يريد المترجم من النص وهذا يشير إلى وجود خلل أو صعوبة في الترجمة.

من اجل التحقق من الترجمة تم الاستعانة بقواميس اللغة العربية والفرنسية والانجليزية من أجل التأكد من حقيقة المفهوم وتداوله في القواميس المتخصصة لأن المصطلح في علم النفس يحتاج إلى "أجرأة " بمعنى خضوعه للقياس حتى يصبح له قيمة معرفية تتوائم مع السياق النفسي الثقافي.

لقد قمنا باختيار نصوص تم ترجمتها مع تباعد في السنوات وتم ملاحظة ذلك الاختلاف الذي يطرح أكثر من تساؤل.

وفق نظرية نيدا نجد أن اغلبية النصوص المترجمة تم الاعتماد فيها على التكافؤ المفاهيمي حيث تتضمن هذه الطريقة العثور على مصطلح أو مفهوم في اللغة المستقبلة له المعنى الأقرب إلى الأصل، وقد لا تكون هذه ترجمة مباشرة دائمًا.

فقد بينت نظرية نيدا في تطبيق التكافؤ الوظيفي موجود في شتى اشكاله لكن المحتوى الترجمى يختلف ويجبرك على مراجعة النص الاصلي. وهذا يحيلنا الى التساؤل ما جدوى اعتماد نظرية في الترجمة إذا كان ذلك شكليا.

هذا يفسر لنا الصعوبات التي تحيط بعملية الترجمة خاصة في إدراك المعنى الحقيقي من خلال المفاهيم المستعملة او المفردات التي تقارب المعنى في التفاعل بين الاختلافات اللغوية والسياق الثقافي. لا تتطلب الترجمة الفعالة التكافؤ اللغوي فحسب، بل تتطلب أيضًا فهمًا متعمقًا للأسس الثقافية والنظرية للمفاهيم والتدقيق. وهذا يسلط الضوء على الحاجة إلى نهج متعدد التخصصات للترجمة، يشمل الخبرة في اللغويات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعلم النفس وعلم الاجتماع والدراسات الثقافية، لضمان أن تكون الترجمات دقيقة وذات صدى ثقافي.

بينت لنا هذه الدراسة الأهمية الكبيرة لتقنية الترجمة ومخرجاتها التي تعتمد على العديد من المدخلات والتي من ضمنها المعرفة باللغات حتما لكن المعرفة بالتخصص ضرورية أيضا لذلك وجب الاستناد على معارف متخصص في الميدان من أجل التدقيق التخصصي.

إضافة إلى مراعاة المعنى المعلوم وليس الذي يريد الباحث أن يصل إليه. فالترجمة الفعالة هي بحث حقيقي على المعنى في خضم التقابل المفاهيمي، الكامن في المعنى الكامل للمفردة والفكرة العامة والسياق العام للنص.

من خلال الدراسة استطعنا أن نحدد الجوانب الوظيفية للترجمة وعدم الترجمة بمعنى إما أننا نترجم بشكل متكافئ، وأما اننا لا نستطيع ذلك، لأنه لا يوجد حد وسط، لأننا سنصل الى ضبابية في المفهوم وبالتالي نتساءل أي الترجمة نأخذ بها؟ وهذا يضطرنا الى الرجوع الى النص الاصلي؟ إذاً ما جدوى الترجمة إذا أصبحنا في كل مرة نعود إلى النص الاصلي؟

يمكن تفسير ذلك من خلال ما أورده (السعيد بوطاجين , ٢٠٠٨, ص. ١٥) حول سلطة المصطلح وعقدة المصدر:

"يعد المصطلح بمثابة لغة داخل لغة إلا أنه يتميز عن لغة المتن بأنه لغة خاصة جدا، يعبر هو دون أن يقبل التأويل وتنساق هي فقط في فلك ما يخصصه من معرفة، يحدد المصطلح حيز المفهوم وتعبر هي عن مساحة الفهم، وانطلاقا من هذه الشخصية الصارمة التي فرضها المصطلح على كل المعارف تولدت عقدة المصطلح في الثقافة العربية. يعيش المصطلح النقدي واللغوي في بيئة النقد العربي بين عقدتين الأولى متعلقة بسلطة الأصل أو المصدر والثانية منوطة بالذات، إذ يتبنى واضع المصطلح الأصلي مصطلحه بكثير من الانفعال والحماسة، ولذا تجد أن بعض النقاد العرب المعاصرين يصعب عليهم التمرد على سننهم الذاتية في التصنيف والاصطلاح بعدما كانوا قد استأنسوا لواحدة من المصطلحات واستساغوا رشاقته وصلاحه". (ص.١٥)

كما أن المصطلح لغة خاصة داخل اللغة الأشمل، ومن هنا تأتي تحديات ترجمته، يقول أبو عثمان الجاحظ الذي حدد معالم ثلاث لفعل الترجمة في قوله: "لابد للترجمان من أن يكون بيانه في نفس الترجمة، في وزن علمه في نفس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعرفة وينبغي أن يكون أعلم الناس باللغة المنقولة والمنقول إليها حتى يكون فيها سواء وغاية"

اتضحت الإجابة التي حصلنا عليها حول التساؤل البحثي ما مدى حضور نظرية التكافؤ الوظيفي لنيدا في ضبط الأعمال الترجمية العربية في العلوم النفسية؟ بحضور النظرية التي تم تبنيها في النصوص قيد التحليل.

رغم أنه يمكننا أن نجد تقنية المفاهيم المتكافئة مسيطرة في النصوص التي اخترناها وقمنا بتحليلها، إلا أنه عندما نتعامل مع الترجمة نجد أنفسنا نضطر لقراءة النص الأصلي للتأكد من المعنى والاعتماد عليه كمعرفة مما يدعو إلى التساؤل عن مدى كفاءة هذه الترجمة ومدى اهتمام المترجم في نقل المعنى الملائم للغة الهدف بدون إخلال للمعنى في النص الأصلي.

الخلاصة

هل يمكن أن نقول أنه مهما كانت الترجمة يوجد "نص مفقود" في الفعل الترجمي على مستوى المفردات والسياقات من لغة إلى أخرى؟ يمكن أن نقول ذلك عندما تكون الترجمة لم تحقق الشروط الذاتية والموضوعية التي تراعي كفاءة وتخصص المترجم والتحكم في موضوع الترجمة.

التحديات أكبر في ترجمة العلوم النفسية نتيجة العديد من النظريات والقواميس المتداولة لكل نظرية مثل التحليلية والمعرفية والسلوكية. من أجل تحقيق الهدف الشامل المتمثل في تحقيق تكافؤ ترجمة النصوص، يتعين على المترجمين توحيد استخدام أدوات واستراتيجيات عند البحث عن مرادفات. إن عدم وجود قاعدة اصطلاحية موحدة وإجماع على المصطلحات والاختلاف يشكل أهم التحديات لتطور هذه العلوم وتعميم الاستفادة منها.

جملة الاقتراحات التي خرج بها البحث الحالي

١. جرد أهمّ الكتب النفسية الحديثة والمعاصرة و استخلاص المصطلحات ذات الصلة.

٢. إنشاء موسوعة العلوم النفسية (قوائم المصطلحات) باللغات العربية والإنجليزية ولغات أخرى؛ يمكن تحقيق ذلك بطرق مختلفة منها إنشاء فريق عمل خاص يستهدف:

- مقارنتها لإنشاء معجم موحد العلوم النفسية؛

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إنشاء قواميس العلوم النفسية والتي تشمل على التعريفات المتداولة من الباحثين في مجال الترجمة.
- أن تخضع لتدقيق لغوي ومصطلحي من الخبراء في هذا المجال؛
- إنشاء شبكة أوهيكل تنظيمي للمترجمين الذين يعملون مع نصوص علوم النفس لتمكينهم من التفاعل وتبادل المعرفة والخبرة وما إلى ذلك.

٣. رصد المصطلحات النفسية والمصطلحات الحقول في المرتبطة بها، والوقوف على دلالتها وتغيّرها في العصور المختلفة وذلك من أجل تدوينها، والاستعانة بها لتوليد مصطلحات جديدة من أجل تحيين المصطلحات القديمة عند الضرورة.

٤. الاستعانة ببعض المعاجم اللغويّة الاجنبية لتحديد معنى الاصطلاح اللغوي والوقوف على دلالته كما حددتها تلك المعاجم، والصلة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي، وطريقة انتقال الدلالة.

٥. الاتفاق على المصطلحات بعد دراستها دراسة واعية، بعد خضوعه لرأي المجامع العلمية واللغوية والمتمرسين في وضع المصطلحات.

٦. العمل على وضع معجم اصطلاحي يوحّد الجهود الفردية والجماعيّة، ويضع قواسم مشتركة ومقبولة من قبل المترجمين والباحثين والنقاد العرب.

٧. التأكيد على أن مهمة الباحث العربي لا تقتصر على عملية ترجمة الأجنبي وإنما تتعدى ذلك إلى عملية وضع المصطلح الجديد.

٨. التأكيد على أنّ المصطلح ليس مجرّد وحدة معجميّة اعتياديّة وإنما هي مسألة معرفية ومفهومية.

٩. حث الباحثين والمترجمين والنّقاد على ضرورة اعتماد الأسس العلمية في وضع المصطلحات أو ترجمتها أو تعريبها واعتماد مبادئ وضع المصطلحات التي أقرتها المجامع العلمية ومكاتب تنسيق التعريب وذلك لتوحيد منهجيّة وأساليب وضع المصطلحات النفسية.

١٠. تشجيع المؤسسات الثقافية والجامعية والمجامع العلميّة والعربية وهيئات التعريب في الوطن العربيّ على مواصلة العمل على نشر المعاجم الاصطلاحية وعقد المزيد من الندوات والحلقات الدراسية الخاصة بالمصطلح النفسي العربي منه خاصة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١١. عند استخدام الطرق التكنولوجية في الترجمة يجب تغذية هذه الوسائل ومراجعتها حتى لا تفلت من ايدي المترجمين السياقات الثقافية التي تولد فيها المفهوم.

١٢. وضع دليل استراتيجيات فعالة لمساعدة المترجمين من المتخصصين في أنحاء العالم العربي لمواجهة تحديات الترجمة وتعزيز جودة المعرفة النفسية، اذ تسمح هذه الطريقة باستكشاف تعقيداتها بطريقة تراعي الفروق الثقافية الدقيقة والتجارب الشخصية للمشاركين في عملية الترجمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية

أسعد، وجيه. (١٩٧٧). الآيديولوجيات، ترجمة كتاب فرناند دومون. وزارة الثقافة، دمشق.

الضبع، فتحي. (٢٠١٩). إشكاليات الترجمة للمصطلحات النفسية والحاجة إلى المجمع النفسي اللغوي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٦٨(٦٨)، ٣١٢٣-٣١٣٩.

الجاحظ. (بدون تاريخ). الحيوان (ج. ٥). ترجمة: عبد السلام هارون. ص ٢٨٩.

الخولي، هشام عبدالرحمن. (٢٠٠٤). الأوتيزم: الخطر الصامت يهدد أطفالنا. موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. تم الاسترجاع من http://www.gulfkids.com/ar/book9-2422.htm

تشو، ل. (٢٠٢٠). مراجعة نقدية للبحث في علم نفس الترجمة: المناهج النظرية والمنهجية. Linguistica Antverpiensia، سلسلة جديدة: موضوعات في دراسات الترجمة، ١٩، ٥٣-٧٩.

رجب، مصطفى. (٢٠٠٤). في لغة التربويين. المجلة العربية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٢٠، ١٧-١٩.

سليمان، ع. عبدالله. (٢٠١٠). ترجمة المقاييس النفسية. لوجوس، ٦(٦)، ٨٥-١٠٤.

السعيد بوطاجين. (٢٠٠٨). الترجمة والمصطلح: دراسة في إشكالية ترجمة المصطلح النقدي الجديد. ص ١٥.

الطاهري، كريم. (٢٠٢٣). ترجمة مصطلح التناص بين التأصيل والممارسة الترجمية (رسالة دكتوراه).

الناهي، هيثم. (٢٠١٢). الترجمة: جدلياتها وآفاقها الثقافية المتعددة. العربية والترجمة: مجلة علمية محكمة، السنة الرابعة، العدد ١٠.

بوكرمة، سارة ، بوشريف، نبيلة. (٢٠٢١). المصطلح النفسي في مؤلفات علم النفس الشعبي وترجمته من الإنجليزية إلى العربية. في الترجمة، ٨(١)، ٢١٤-٢٢٥. https://search.emarefa.net/detail/BIM-1298452

فهمي، خ. خالد. (٢٠١٩). كتاب الحقائق النحوية للسرميني (ت ١٢٥٥ هـ): دراسة في نقد التحقيق. علوم المخطوط، ٢(٢)، ١-١٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحاج، (٢٠٢٠). الصيغ الاجتماعية المتكررة بين العربية والإسبانية: دراسة تقابلية وفي ضوء علم الترجمة. فيلولوجي: سلسلة الدراسات الأدبية واللغوية، ٣٧(٧٣)، ٢٤٥-٢٨٠.

مركز جسور للدراسات والاستشارات الثقافية والتنموية. (٢٠٢٤). قاعدة بيانات جسور لإحصاءات الترجمة حول العالم في ٣٠ عامًا. تم الاسترجاع من https://josor.org/author/josoor/

ريكور، بول. (٢٠٠٨). عن الترجمة، ترجمة: حسين خمري. منشورات الاختلاف.

كولر، فيرنر. (١٩٩٥). مفهوم التكافؤ وهدف دراسات الترجمة. الهدف، ٧(٢)، ١٩١-٢٢٢.

الطاهري، كريم. (٢٠٢٣). ترجمة مصطلح التناص بين التأصيل والممارسة الترجمية (رسالة دكتوراه).

عناني، محمد (٢٠٠٣). نظرية الترجمة الحديثة: مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة (الطبعة ٢٠٠٣). الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ١٤٩-١٥٤

المراجع الأجنبية:

Barker-Plummer, D., Cox, R., & Dale, R. (2009). Dimensions of difficulty in translating natural language into first-order logic. *International Working Group on Educational Data Mining*.

Bateman, A., & Fonagy, P. (2010). Mentalization based treatment for borderline personality disorder. World Psychiatry, 9(1), 11.

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. International Journal of Intercultural Relations, 29(6), 697-712.

Chesterman, A., & Wagner, E. (2014). Can theory help translators?: A dialogue between the ivory tower and the wordface. Routledge.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Eeugene A. Nida & Charles R. Taber. (1982). The theory and practice of translation. Published for the United Bible Societies by E. J. Brill, Leiden.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. In R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), Social Representations (pp. 3-70). Cambridge University Press.

Nida, E. A. (1964). Toward a science of translating. Brill.

Nida, E. (2001). Traducción, metrópoli y diáspora: Las variantes diatópicas de traducción; Actas de los VIII Encuentros Complutenses en torno a la Traducción, 153.

Nida, E. A. (2001). Toward a science of translating. Shanghai Foreign Language Education Press.

Newmark, P. A. (1981). Approaches to translation. Pergamon Press: Oxford.

Nishida, H. (2005). Cultural schema theory.

Shen, L. (2022). On translation of psychological terminology. Open Journal of Social Sciences, 10(3), Article 3. https://doi.org/10.4236/jss.2022.103023

Veresov, N. (2004). Zone of proximal development (ZPD): The hidden dimension. Development, 1(1), 42-48.

Whorf, B. L. (1956). Language, thought, and reality. Cambridge: MIT Press.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Job Empowerment in Public Secondary Schools in Jubail City from the point of view of Female Teachers

by

Maha Bakr Abdallah Bakr

Refah Senaideh Safir Al-jauid

Department of Educational Administration, College of ducation,
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Doi: 10.21608/jasep.2025.418609

استلام البحث : ١٦ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشر: ١٥ / ٣ / ٢٠٢٥

Maha Bakr Abdallah Bakr & Refah Senaideh Safir Al-jauid (2025). Job Empowerment in Public Secondary Schools in Jubail City from the point of view of Female Teachers, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 9 (47), 719 – 754.

http://jasep.journals.ekb.eg

Job Empowerment in Public Secondary Schools in Jubail City from the point of view of Female Teachers

Abstract:

The Research aimed to identify the level of job empowerment among Secondary School female teachers. It also aimed to identify the differences between female teachers' responses according to the variable (years of service), to this end, the research adopted Descriptive Survey method, the Research Population consisted of all Secondary School Female Teachers' in public schools in Jubail, numbering (401) female teachers, the research sample was selected through direct enumeration, and the response to the research was (232) female teachers, representing 57.85% of the total research sample. The research used the questionnaire as a tool for collecting data. The most prominent results: the level of job empowerment in secondary schools in Jubail was at a (high) level with an average of (3.92) and a standard deviation of (0.689), and at the level of dimensions: the dimension (self-efficacy) obtained the highest average (4.23) and at a (very high) empowerment level, followed by the dimension (delegation of authority) with an average of (4.02), then the dimension (professional development) with an average of (3.93), and finally the dimension (participation in decision-making) with an average of (3.49), all of which were at a (high) empowerment level. In light of the findings, the researchers provided a set of recommendations.

Keywords: dimensions of job empowerment, principles of job empowerment, and obstacles to job empowerment.

Introduction to the research:

Currently, institutions face many successive circumstances, challenges and variables in order to achieve its objectives efficiently and effectively; this is due to the increasing

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

needs and aspirations of individuals, and the increasing development in the scientific and technological field. These challenges are considered a test of the capabilities of administrative body of the institutions to confront these conditions; which prompts it to search for new methods to keep pace with these changes and challenges, and to adopt modern administrative concepts, especially in the field of human resources management, the most important of which is the concept of job empowerment.

Job empowerment is one of the components of the success of institutions and their distinction from each other; as it is the driving force of the different behavioral patterns of employees, as it provides them with the energy that works to increase their creativity; so that they behave in a specific direction and for the purpose of achieving the institution's objective of increasing productivity and excellence, especially in the stage of emergence of smart institutions, in the era of globalization and competitiveness (Saeed et al., 2021).

Perhaps the most important institutions in any community of those educational institutions, which are considered among the most influential systems in the community structure, as they provide it with the human capital necessary to build it; therefore, it has become necessary to confront successive changes by employing modern administrative strategies that support educational reform in all elements of this system in general and teachers in particular, because they are responsible for implementing educational tasks and activities, and thus they have become a central theme in contemporary movements for reform and improvement of the school in a number of countries based on the fact that teachers are the basic element for the success of school education and effectiveness in general (Youssef, 2019).

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Schools, like other educational institutions, seek to benefit from modern concepts in the field of management in general and educational administration in particular. Therefore, modern educational administration have sought to employ the concept of job empowerment in schools so that it is reflected in the job performance of teachers, enhances growth and development in the educational field, and leads to improving the quality of educational outcomes Obaid and Kazouz, 2018).

Empowerment of teachers has been one of the most common issues in the literature on school self-management as empowerment of teachers is viewed as a multidimensional construct that is not limited to granting teachers additional authority and participation in school decision-making, but rather includes other dimensions such as: independent work, the ability to influence school work outcomes, a sense of professional status, self-efficacy, and the teacher's professional growth (Saeed et al., 2021).

Its importance is highlighted in achieving a set of benefits for the school, teacher and student, including: improving student performance, reducing teacher absences, daily work rotation, achieving a distinguished position for the school, in addition to increasing competitiveness, increasing cooperation in solving problems, increasing teachers' creative capabilities and satisfying their needs, their resistance to work pressures, increasing their loyalty, and linking individual interest to the public interest of the school (Arnaout , 2019).

A number of researches have outlined the importance of job empowerment in the life of institutions. According to the research by Al-Dhafiri and Al-Amri (2021), it is necessary to benefit from the capabilities and skills of teachers by granting them more opportunities to participate in improving the school

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

environment in all its educational and learning aspects. The research by Obaid and Kazouz (2018) confirms the importance of providing a job empowerment approach for teachers in its various dimensions to form creative ideas.

Arnaout (2019) also concluded that teachers' sense of job empowerment contributes to higher levels of self-confidence, motivation, and desire to make decisions, professional growth, self-efficacy, self-independence, and a sense of respect, especially in light of the current circumstances faced by educational institutions.

Problem and questions of the research:

Despite the efforts of educational institutions to empower employees, many of these institutions still lack a clear vision of the concept of job empowerment and how to apply it in their managements, and they do not realize the extent of the benefits of empowerment that are reflected on teachers, female teachers and the institutional climate. There are still some school principals who do not believe in the benefits of change and the importance of development achieved by applying the concept of the job empowerment to school administration as they believe that this empowerment constitutes a source of danger that threatens their authority and administrative influence; therefore, we find them standing in the way of management development and organizational change (Obaid and Kazouz, 2018).

Job empowerment achieves positive results for the employee as it contributes to increasing employee engagement which reflects employees' desire to work, increases their capability to produce, innovate and create, reduces absences and turnover, and contributes to the employee's sense of value and awareness of his effective role in completing the work thereby it serves the interest of the institution and maintains its competitiveness (Salem, 2023).

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

The research by Mohammed and Al-Sayed (2020) confirmed that some schools clearly suffer from some disadvantages including: extreme centralization, hierarchy of management levels, long formal lines of communication, and limited powers granted to employees. All of this represents - today - a strong obstacle to achieving the objectives and strategies of these schools; therefore, it was appropriate to build modern schools that rely on job empowerment in managing their employees.

The results of some researches that addressed job empowerment confirmed this deficiency as research by Arnaout (2019) outlined that there is an impairment in the dimensions of job empowerment: (Self-independence, professional growth, and self-efficacy) among teachers; as for the research by Saeed et al. (2021), the dimension of participation in decision-making was the more vulnerable; the research indicated that the level of empowerment of teachers did not reach the required level, which is an indication of the lack of an enabling environment for empowerment in educational institutions. The research of Obaid and Kazouz (2018) also indicated that the dimension of delegation of authority was at an average level.

Further to the above, and in light of lack of the educational researches addressed the concept of job empowerment in the schools of the Kingdom of Saudi Arabia in general, and in Jubail schools in particular, this research aims to research this concept from all its aspects, to determine its impact on many of the management concepts related thereto, and that this also requires educational research institutions to assign such researches to those who can give analysis and research required therefor.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Questions of Research:

Based on the above, the research problem is limited to the following questions:

1. What is the level of job empowerment among female teachers in public secondary schools in Jubail from the point of view of the research sample individuals?
2. Are there statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average responses of the research sample individuals regarding the level of job empowerment in public secondary schools attributed to the variable (years of service)?

Objectives of Research:

The research aims to:

1. Identify the level of job empowerment among female teachers in public secondary schools in Jubail from the point of view of the research sample individuals.
2. Detect the presence of statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the average responses of the research sample individuals regarding the level of job empowerment in public secondary schools attributed to the variable (years of service).

The scientific importance of the research:

The researchers hope that the results of this research will contribute to the following:

1. Provide a realistic portrayal of the level of job empowerment among school female teachers from the point of view of the research sample individuals in the secondary school, which contributes to raising the level of the educational process.
2. Identify the deficiencies in applying the dimensions of job empowerment required for the research sample individuals.
3. Assist officials and those responsible for developing the educational process in secondary schools through the results

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

reached by the research in providing professional development programs to raise job empowerment skills.

Limitations of the Research:

The following framework defines the research:

Objective Limits: the research was limited to revealing the level of job empowerment among secondary school female teachers in public schools in Jubail.

Timelines: the research was applied in the field during the year 1445 AH.

Spatial Limits: the research was applied in public secondary schools affiliated with the Jubail Education Office in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia.

Human Limits: the research was limited to secondary school female teachers in public schools.

Theoretical Framework:

The concept of empowerment emerged in the Early Eighties and became common in the Nineties due to the increasing interest in the human capital within the organization as this concept arose as a result of the contemporary intellectual development of management in the field of transforming the controlled organization into an empowered organization capable of issuing orders and making decisions (Al-Madhi and Al-Shunaifi, 2021).

"Its importance in the administrative arena is evident because of its connection to a group of important issues, such as: administrative decentralization, comprehensive quality, restructuring, teamwork, the learning institution, the horizontal institution, and other issues related to the success of the institution and its capability to compete" (Youssef, 2019, p. 48); and since each researcher considers empowerment from a

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

specific viewpoint and from a different point of view, this research will present the most important definitions as follows:

Empowerment in language: as mentioned in Lisan al-'Arab, "The word empowerment means strengthening or reinforcing, and the word empowered (empowered him) was mentioned to mean: making him able to do a specific thing" (Ibn Manẓūr, 1993).

As for the terminological meaning, Empowerment is defined as an organizational strategy that aims to grant individuals the authority and freedom to perform their work without direct interference from management along with providing all resources and the appropriate work environment to qualify them professionally and functionally (Hamed et al., 2022).

In terminological meaning, The Arab Management Association defined empowerment in its electronic newsletter (2021) as "Increasing the authority and responsibility assigned to employees at direct administrative levels so that the authority and responsibility in senior management are equal. This will result in a process of understanding and negotiation between principals and employees, where the two parties are equal in terms of power" (p. 9).

While Youssef (2019) defined it as: granting teachers the power and authority in order to help them develop themselves, control their professional status, and enable them to participate and influence school decisions.

On the other hand, Arnaout (2019) believes that job empowerment of teachers is providing a school climate that provide them in public secondary schools with sufficient powers to perform their tasks, and to possess the authority provided by the school administration enabling them to participate in school decision-making, and provide opportunities for professional

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

development and Self-independence qualifying them to occupy administrative positions in the future.

From all the above, there is a common factor between the above definitions, as job empowerment is an administrative process focused on granting the individuals more powers, with the freedom to work to do what they see appropriate without referring to the approval of principals, and granting them authority, responsibility, self-confidence, and involving them in the decision-making process, in addition to increasing the degree of their independence in making decisions achieved through appropriate training and qualification for them, and this represents an essential opportunity to develop the experiences of individuals and benefit therefrom in developing the institution.

Dimensions of Job Empowerment:

Empowerment is one of the most important administrative terms that many researchers have addressed led to the emergence of multiple dimensions therefor, whatever the researchers disagree in describing these dimensions, they agree that it includes all individuals working in the organization; this research summarizes the dimensions by referring to many previous literatures and researches.

Table No. (1) Summary of the dimensions of empowerment provided by the previous researches.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Dimensions / Researches	Delegation of authority	Professional Development	Teamwork	Self-independence	Participation in decision-making	Self-Efficacy	Sense of respect	Having the information	Self-motivation	Work environment	Creative behavior	Influence
Research by Salem (2023)	☑				☑	☑			☑			
Research by Hamed et al., (2022)				☑		☑			☑			☑
Research by Saeed et al., (2021)	☑				☑	☑			☑			
Research by Al-Dhafiri and Al-Amri (2021)				☑	☑	☑						
Research by Al-Madhi and Al-Shunaifi (2021)	☑	☑	☑	☑	☑			☑				
Research by Ahmad (2021)		☑		☑	☑	☑						☑
Research by Arnaout (2019)		☑		☑	☑	☑	☑				☑	☑
Research by Youssef (2019)		☑		☑	☑	☑						
Research by Obaid and Kazouz (2018)	☑				☑				☑	☑	☑	

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Source: Prepared by the researchers, referring to the above-mentioned literature. There is an observed similarity between researchers regarding the dimensions of job empowerment; in addition, this research adopted main four dimensions, which are the most frequently repeated: (participation in decision-making, delegation of authority, professional development, and self-efficacy), in addition they are considered among the principles through which the level of self-awareness of the teacher can be determined, determines the level of his empowerment (Al-Dhafiri and Al-Amri, 2021). In addition, creating an effective and distinguished administrative level within the institution requires the availability of a number of administrative practices, or so-called organizational characteristics indicating the job empowerment (Youssef, 2019):

1. Participation in decision-making by management, as employees' participation in making important decisions directly affecting their work increases their awareness of the importance of work (Al-Madhi and Al-Shunaifi, 2021), and leads to increased satisfaction and motivation in the workplace. When employees feel that they have a voice in decision-making, and that they participate in forming the future of work, they feel a sense of belonging, responsibility, and effective participation (Salem, 2023). Arnaout (2019) states that employees' participation with their principal in decision-making contributes positively to reaching administrative decisions that affect their work, and thus participation is viewed as a communication process, and using employees' opinions in the decision-making process and identifying alternatives, and they do not participate in selecting the appropriate alternative. El Ali (2022) believes that participation in decision-making leads to developing employees' skills and enhancing their leadership capabilities; and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

they gain confidence in analyzing problems and making strategic decisions.

2. Delegation of Authority: This occurs when a manager assigns the specific tasks and responsibilities to the designated employees and clearly defines their limits for these responsibilities and the tasks required to achieve results, provided that delegation must be sufficient to complete the stated duties (Al-Madhi & Al-Shunaifi, 2021). Delegation relies on three elements as follows: Authority, which refers to the right to make decisions; responsibility, which refers to the subordinate's obligation to perform the task; and accountability, which does not waiver the original authority figure from the final responsibility. Delegation is linked to the type of management style within the organization, whether centralized or decentralized. This means that managers delegating their authority to certain employees to complete specific work or tasks and to perform the duties and responsibilities achieved by them. The more authority is delegated within an organization, the more its management tends toward decentralization (Arnaout, 2019).

3. Professional Development: Arnaout (2019) defines the professional growth as enhancing the level of efficiency of teacher and providing him the necessary skills and experiences to improve his performance through programs and activities designed to support this goal. Al-Madhi & Al-Shunaifi (2021) emphasize that professional growth is an organized plan by the organization to facilitate the process of learning work-related knowledge and skills. By the practice and training. This enables employees to acquire the expertise needed to perform their works and assume responsibilities effectively.

This leads to identifying the employee needs, making a clear development plans, and providing diverse programs that enhance their skills within the organization, the matter that helping them

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

to achieve their personal objectives and the organization's objectives (Youssef, 2019).

4. Self-Efficacy: Arnaout (2019) believes that empowering individuals to perform their Work-related activities skillfully impacts their competitive position, the position and efficiency of organization performance, and positively affects the job empowerment. Salem (2023) believes that this is achieved through the effective employee, as his productivity is high, and his performance is good, which reduces problems related to work, and achieves the specified goals.

Consequently, when teachers' awareness that they have the ability to influence students' learning, help them to achieve and complete, and the teacher's sense of effectiveness؛all determine the amount of effort he exerts in teaching and the degree of his perseverance when facing difficulties, and provide them with more opportunities to carry out their tasks, including self-monitoring of their work (Arnaout, 2019).

The importance of job empowerment:

The importance of the empowerment process has increased since its emergence in the late eighties, due to the rapid developments witnessed by the external environment, especially in the field of technological progress. Today, Organizations are now doing the same work with fewer individuals, and therefore they need to facilitate opportunities for each individual in the organization, and thus it needs to facilitate opportunities for each individual in the organization, thus, these individuals seek to achieve the organization's goals. The application of job empowerment in organizations has become not an easy choice, but rather an intertwined process with overlapping elements in its components and dimensions that require great efforts to implement.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Many studies and research have confirmed the importance of empowerment, whether on the part of the individual himself or on the part of the organization, and its positive effects extend to all employees in the institution (Youssef, 2019). Salem (2023), Al-Madhi & Al-Shunaifi (2021) divided job empowerment in terms of importance into several sections, including the following:

The importance of job empowerment for the employee:

Enhancing the individual's job empowerment often leads to positive results for the employee. Salem (2023) states that job empowerment:

- Helps increase employee participation, which reflects the employees' desire to work.
- Increases the productivity and reduces the absenteeism.
- The employee feels his value and realizes his effective role in implementing the work, as this is in the interest of the organization, as organization trains its employees to develop their efficiency and increase their knowledge and skills.
- Empowerment contributes to raising the level of job satisfaction and improving the performance by granting the employee authority, power, trust, independence and freedom to carry out the assigned tasks.

The importance of job empowerment for the organization:

All that the organization provides to employees in terms of knowledge, skills, information, training, incentives and confidence leads to raising the employee's ability and efficiency. Salem (2023) believes that job empowerment has several benefits for the organization, including:

It helps the organization achieve its goals, and grants freedom of action to employees, which leads to raising the level of their performance and belonging to the organization. It also

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

encourages employees to present new ideas and raise the spirit of initiative, when employees are empowered; they have a desire to change.

Al-Madhi & Al-Shunaifi (2021) believe that job empowerment helps to employ the production technology in the use of resources, knowledge and technology, encourage the organizational learning and integrate the information and expertise within the organization, in addition to adhering to the principles of comprehensive quality management and meeting the needs of consumers.

Hamed et al. (2021) says that job empowerment helps the organization stay ahead of competitors and be able to face future challenges, this is achieved by unleashing individuals to show their creative abilities, while giving them greater powers to participate in decision-making, which increases their self-confidence and makes them look beyond their own goals.

Principles of job empowerment:

Job empowerment consists of a set of principles, as identified by the research of: Al-Dhafiri and Al-Amri (2021), Obaid and Kazouz (2018), and Youssef (2019), and can be summarized as follows:

1. Employees education: As the education of each individual in the organization leads to increase the effectiveness, therefore, the organizational success, this is based on the existence of a law and rules of work, as the organization that empowers the workers is characterized by a specific structure and general rules through which the process of their participation is organized and directed towards excellence and excellence.
2. Purpose: The empowerment process is the use managed to the creative potential of individuals, to achieve the objectives of the organization, flexibility in work, as empowerment is associated

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

with flexible organizations that respond to changes and move away from traditional methods in their organizational structure.

3. Motivation: Work to encourage employees to accept the idea of empowerment through programs, establishing the work teams, approving an open door policy, and working in a team spirit, according to self-directed work teams, which seek independent work groups and not depend on management, as it is self-dependent set objectives, in addition to plan, decide and determine responsibilities, which reflects positively on the effectiveness of the organization.

4. Clarifying work values: By sharing the leadership's vision and defining the organization's overall objectives, motivating the employees and providing feedback to them, so thereby they can form a clear picture of their performance.

5. Respect: It means not discriminating between employees and strengthening the sense of security and confidence by empowering them and utilizing their abilities in making the necessary decisions to complete the work so that all empowerment efforts do not fail.

Obstacles to job empowerment:

The implementation of the concept of empowerment is particularly important for educational institutions, which clearly suffer from problems and challenges due to being long confined to excessive centralization, hierarchical administrative levels, confidentiality of information, and the limited authority granted to employees. These factors have now become obstacles to reform aspirations and a burden that can no longer bear in terms of costs and consequences. Therefore, it is appropriate to establish empowered educational institutions that approve empowerment as a philosophy and approach in managing their employees (Arnaout, 2019).

El Ali (2022) research divided the obstacles as follows:

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

- **Personal Obstacles**: These are due to the person himself and have an adverse effect due to individual differences, which makes individuals differ in their judgments about things and thus their understanding of the empowerment process, Al-Madhi & Al-Shunaifi (2021) say that one of the personal obstacles, is the unwillingness of managers to apply the concept of empowerment for fear of losing power and influence, in addition to the poor managerial skills of some managers; due to their lack of qualifications and poor preparation commensurate with the nature of their administrative jobs (Arnaout, 2019).
- **Organizational Obstacles**: The organizational structure of the enterprise shows the relationships between the different jobs, the flow of authority and responsibility, and the lines of communication between employees, so the existence of a weak organizational structure or its absence at all, causes an obstacle in the job empowerment; Al-Madhi & Al-Shunaifi (2021) confirm that one of the organizational obstacles is that delegation is considered one of the synonyms of empowerment, so it is equated with the delegation of authority.
- **Environmental Obstacles**: These obstacles result from the society in which the individual lives, whether inside or outside work, these obstacles are represented in: Language, and the issue of words and their meanings, as the meanings are specific to the individual, as he extracts them in light of his experiences and customs in the environment in which he lives, the geographical location, in addition to the distance between decision-making and implementation centers leads to the difficulty of communication between them in a proper time; Al-Madhi & Al-Shunaifi (2021) say that ignoring the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

difference in conditions between the organizations, and overlooking the needs of participants in authority is one of the environmental obstacles.

Based on the above, we have the role of job empowerment in modern educational management theories. Previous studies have shown the importance of job empowerment, which faces some obstacles that face the way of change, development and administrative growth; therefore, researchers should spread a strong awareness of the ways to apply and implement it within schools; so that these obstacles do not transform from a positive concept that aims to improve all educational and administrative aspects to a negative concept that results in many wrong formulations, individual adaptation of powers, and abdication of responsibility.

Moreover, the job empowerment of teachers is an essential part within educational institutions; therefore, it is necessary to remove all obstacles that prevent their empowerment, ad there must be empowerment policies, the establish the structures and institutions that seek to eliminate the marginalization of the role of teachers, prepare the surrounding environment to empower them cognitively and psychologically; to ensure increasing their confidence in themselves and their abilities; to face and overcome these obstacles.

Research Approach:

The research followed the descriptive survey approach, which is defined as a survey of one of the current phenomena, from members of the original community or its samples, to determine the current state of this community. With the intention of showing its aspects, diagnosing it, and determining its relationship with other phenomena (Suleiman, 2014).

Second: Research population and sample:

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

The research population consists of all female secondary school teachers in public secondary schools affiliated to the Jubail Education Office and their number (401) in the latest statistics for the year 1445 AH from the Planning Section in the Human Resources Department in the General Administration of Education in the Eastern Province. The research sample was selected by a comprehensive survey method, to suit the nature of the research , as the questionnaire link was distributed to all public secondary schools in Jubail and the number of questionnaires returned and valid for analysis reached (232) questionnaires, representing 57.85% of the research sample.

Third: Research Tool:

The questionnaire was approved as a tool for data collection, as it was developed and checked for the validity and reliability as follows:

- Many literatures related to the job empowerment were referred to in order to establish the research tool, such as the research of: (Saeed et al., 2021; Al-Dhafiri and Al-Amri, 2021; Vesudevan, 2021; Kiral, 2020; 2021 Ahmad; Arnaout, 2019; Youssef, 2019; Obaid and Kazouz, 2018).
- The tool consisted of two sections:
  First section: It includes the primary data of the research sample (years of service).
  Second Section: It includes the 23 questionnaire items distributed in four dimensions:
  First Dimension: Participation in decision-making, consisting of (6) paragraphs.
  Second Dimension: Delegation Of Authority, consisting of (5) paragraphs.
  Third Dimension: Self-efficacy, consisting of (7) paragraphs.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Fourth Dimension: Professional Development, consisting of (5) paragraphs.

Content Validity:

Content validity was established based on the opinions of arbitrators. The researcher presented the preliminary version of the questionnaire to a group of (15) experts and specialists, requesting to research the questionnaire and express their feedback on various aspects, including: the appropriateness of the statements and their fulfillment of the objectives of the research , comprehensiveness, diversity of content, suitability of each statement for the dimension to which it belongs, evaluation of the level of linguistic wording and output, and express any feedback they deem appropriate regarding modification, deletion, or addition. They provided valuable feedback that benefited the research , enriched the questionnaire, helped to establish it in a good way, as the approval rate of the arbitrators was approved (80%) on the statements of the questionnaire, thus, the questionnaire has achieved what is known as the content validity.

Internal Consistency:

The internal consistency of the questionnaire was calculated as follows:

- **Pearson Correlation Coefficient** (correlational relationship) between the score of each statement and the total score of the dimension to which it belongs, as detailed in Table (2).
- **Pearson Correlation Coefficient** (correlational relationship) between the score of each dimension and the total score of the axis to which it belongs, as detailed in Table (3).

Table (2)

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Pearson correlation coefficient (correlational relationship) for the variables of the job empowerment axis

No.	Participation In Decision-Making	No.	Delegation Of Authority	No.	Self-Efficacy	No.	Professional Development
1	.858**	1	.801**	1	.624**	1	.837**
2	.837**	2	.836**	2	.624**	2	.931**
3	.898**	3	.870**	3	.665**	3	.895**
4	.741**	4	.664**	4	.770**	4	.898**
5	.803**	5	.573**	5	.783**	5	.860**
6	.764**			6	.814**		
				7	.665**		
**Statistically significant at a significance level of less than (0.01)							

*The table was prepared by the two researchers based on the outputs of the SPSS statistical program.

It is clear from Table (2) that all correlation coefficients values between the score of each statement and the total score of the dimension to which each statement belongs are statistically significant for the axis of the level of job empowerment in public secondary schools in Jubail from the point of view of female teachers, which indicates the interconnectedness of these statements and their validity for applying them to the research sample.

Table (3) Pearson correlation coefficient (correlational relationship) between the score of each dimension and the total score of the job empowerment level axis

No.	Dimension	Correlation Coefficient
1	Participation In Decision-Making	.906**
2	Delegation Of Authority	.878**
3	Self-Efficacy	.873**
4	Professional Development	.905**
**Statistically significant at a significance level of less than (0.01)		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

*The table was prepared by the two researchers based on the outputs of the SPSS statistical program.

It is clear from Table (3) that all correlation coefficients values between the score of each dimension and the total score of the axis to which each dimension belongs are statistically significant for the axis of the level of job empowerment in public secondary schools in Jubail from the point of view of female teachers, which indicates the interconnectedness of these statements and their validity for applying them to the research sample.

Reliability of Questionnaire:

The reliability of the questionnaire was verified by Cronbach's alpha, Table (4) shows the results of this.

Table (4) The reliability coefficient of the questionnaire using Cronbach's Alpha formula

No.	Dimension/Axis	Number of Statements	Cronbach's Alpha
1	Participation In Decision-Making	6	.895
2	Delegation Of Authority	5	.769
3	Self-Efficacy	7	.828
4	Professional Development	5	.927
5	The level of job empowerment in public secondary schools in Jubail city from the point of view of female teachers	23	.951

*The table was prepared by the two researchers based on the outputs of the SPSS statistical program.

It is clear from Table (4) that all reliability values using the Cronbach's Alpha formula for all dimensions and Axes of the questionnaire, as well as for the questionnaire as a whole, are statistically acceptable. The higher the value of this coefficient, the greater the reliability of the measurement tool. As Abu

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Hashim (2003) states, "A reliability coefficient is considered statistically acceptable if its value exceeds 0.70" (P. 304). This indicates that the prepared questionnaire demonstrates high validity and reliability, making it suitable for use in the current research.

Results and Interpretation of Research

- The first research question states that: What is the level of job empowerment in public secondary schools in Jubail from the perspective of the research sample?

Table (5) The Arithmetic Mean, Standard Deviation, Rank, and Evaluation of the Level of Job Empowerment in Public Secondary Schools in Jubail from the point of view of the Research Sample (Overall)

No.	Dimension	Mean	Deviation	Rank	Empowerment Level
3	Self-Efficacy Dimension	4.23	0.525	1	Very High
2	Delegation of Authority Dimension	4.02	0.724	2	High
4	Professional Development Dimension	3.93	0.908	3	High
1	Participation in Decision-Making Dimension	3.49	0.948	4	High
5	Overall Level of Job Empowerment	3.92	0.689		High

*The table was prepared by the two researchers based on the outputs of the SPSS statistical program.

Table 5, which presents the level of empowerment in public secondary schools in Jubail from the perspective of the entire sample, reveals the following:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The dimension of (self-efficacy) was found to be at (a very high) level of empowerment, with an arithmatic mean falling within the rating category of (4.20 to 5.00), and a specific arithmatic mean of (4.23).

Three dimensions were found to be at a (high) level of empowerment, with means falling within the rating category of (3.40 to less than 4.20). The arithmatic means for these dimensions ranged between (3.49) and (4.02), and were ranked as follows: (delegation of authority, professional development, and participation in decision-making).

Overall, the level of empowerment in public secondary schools in Jubail, as perceived by the (entire) sample, was found to be at a (high) level, with an arithmatic mean of (3.92).

This result aligns with the studies of Al-Dhafiri and Al-Amri, (2021), Vesudevan (2021), and Youssef (2019), which found a high level of empowerment. However, this result differs from the studies of Saeed et al. (2021) and Obaid and Kazouz, (2018), which found a moderate level, while Arnaout's research (2019) found a weak level of empowerment.

The researchers attribute this result to the existence of a supportive environment in educational institutions that empowers teachers. This is due to the nature of these institutions, which belong to the public sector, and which seek to involve all teachers in the educational process, especially new recruits, in order to develop the necessary skills that enable them to innovate within the work environment. This is in agreement with the findings of Al-Dhafiri and Al-Amri l (2021), who found that school leaders had acquired skills and practices through self-development or training courses, enabling them to play their role in empowering teachers, and that teachers enjoy a high level of empowerment and may have been influenced by their leaders or through their personal exposure and training through training

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

centers, and they are aware of their role in making school decisions and feel self-efficacy and a high level of self-autonomy in choosing their work methods.

For more details, the results of each dimension of empowerment will be presented. Table 6 provides this information.

Table (6)Arithmatic Mean, standard deviation, descending rank and perceived level of empowerment in public secondary schools in Jubail from the perspective of the sample members for each dimension of empowerment

Number	Statement	Arithmatic Mean	Standard Deviation	Empowerment Level
2	I rely on myself when performing my job.	4.73	0.483	Very High
1	I trust in my ability to complete the tasks assigned to me at my school.	4.65	0.522	Very High
3	I am willing to provide ideas and suggestions related to my specialization.	4.33	0.938	Very High
7	I possess the skills to use modern technology while performing my job.	4.32	0.746	Very High
6	My school administration appreciates my efforts at work.	4.26	0.819	Very High
5	My competence is considered an important criterion in the promotion system.	3.93	1.013	Very High
4	The salary I receive is commensurate with the effort I put into my work.	3.41	0.993	High
	Self-efficacy dimension	4.23	0.525	Very High

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4	I am responsible for the decisions I make regarding the tasks assigned to me.	4.59	0.559	Very High
3	My school administration has confidence in my ability to perform the assigned tasks.	4.35	0.860	Very High
1	My school administration grants me the authority necessary to complete my job tasks.	4.09	0.998	High
2	My school administration delegates to me the appropriate authority to make important work decisions.	3.62	1.152	High
5	Power in my school is characterized by decentralized management.	3.44	1.092	High
	Delegation of authority dimension	4.02	0.724	High
1	My school administration motivates me to work harder and innovate.	4.13	0.912	High
2	My school administration provides a clear professional development plan for me and my colleagues.	4.00	1.013	High
3	My school administration enables me to identify my needs for professional development and growth.	3.89	1.016	High
5	My school administration is concerned with developing my skills in using modern technology.	3.88	1.047	High
4	My school administration provides various programs for professional development	3.78	1.044	High

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

	and growth during my work at the school.			
	Professional development dimension	3.93	0.908	High
2	My school administration delegates authority to subordinates, enabling them to participate in decision-making.	3.77	1.046	High
4	I have a high degree of autonomy in making decisions related to my job responsibilities.	3.75	1.091	High
3	My school administration perceives me as a collaborative partner in decision-making, rather than a subordinate.	3.66	1.137	High
5	I contribute to the development of my school's improvement plans and programs.	3.53	1.112	High
1	I am involved in significant decision-making processes related to my work.	3.48	1.177	High
6	I participate in making decisions about my school's budget in line with available resources.	2.72	1.297	Medium
	Decision-making participation dimension	3.49	0.948	High

Table (6) indicates that the highest agreement was with the statement "I rely on myself when performing my work," followed by the statements "I trust in my ability to complete the tasks assigned to me at my school" and "I am responsible for the decisions I make regarding the tasks assigned to me.." This

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

suggests that female teachers take full responsibility for the tasks assigned to them, indicating that school principals empower female teachers to perform their duties related to teaching without direct intervention from the administration. Additionally, it is evident that the lowest agreement was with the statement "I participate in making decisions about my school's budget in line with available resources." This could be attributed to the belief of some principals that financial matters are not within the scope of teachers' concerns, or it could be due to their inability to allocate funds according to priorities.

- **Second Research Question**: Is there a statistically significant difference at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the Arithmatic mean responses of the research sample regarding the level of job empowerment in public secondary schools in Jubail, attributed to the variable (years of service)?

Table (7) Results of one-way analysis of variance to identify differences between the mean responses of the research sample regarding the level of job empowerment in public secondary schools in Jubail according to the variable (years of service)

Dimension	Source of Variation	Sum of Squares	Degrees of Freedom	Mean Squares	F-value	Significance Level
Decision-making participation dimension	Between groups	1.954	2	.977	1.089	.338
	Within groups	205.586	229	.898		
	Total	207.540	231			
Delegation of authority dimension	Between groups	1.065	2	.533	1.016	.364
	Within groups	120.019	229	.524		
	Total	121.084	231			
Self-efficacy	Between	.302	2	.151	.545	.581

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

dimension	groups					
	Within groups	63.461	229	.277		
	Total	63.763	231			
Professional development dimension	Between groups	.513	2	.256	.309	.734
	Within groups	189.932	229	.829		
	Total	190.444	231			
Overall level of job empowerment	Between groups	.654	2	.327	.686	.504
	Within groups	109.095	229	.476		
	Total	109.749	231			

(Service)

Table 7 indicates that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) among the mean responses of research participants regarding the level of job empowerment in public secondary schools in Jubail based on the variable of (service years). All significance levels for all dimensions and the overall axis were greater than 0.05.

This result aligns with the findings of Arnaout's research (2019), which also indicated no statistically significant differences attributable to the variable of service years. This may be due to the development experienced by education in the Kingdom, which seeks to leverage all educational cadres in a manner that aligns with work environments and their participation in decision-making. This is in order to benefit from their service in matters related to the school, as they are more insightful about its challenges. Therefore, their impact is multifaceted, affecting administration, colleagues, and students, regardless of their years of service. This is based on the premise that an increase in service years does not necessarily lead to an increase in teachers' perception of the dimensions of job empowerment.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The researchers attribute this to two factors: First, the uniformity of the educational environment in the Jubail region among female teachers in public high schools in Jubail, as well as the uniformity of years of teaching experience (more than ten years), which confirms that they possess uniform educational experiences that have led to the stability of educational concepts and pedagogical principles, and a convergence of scientific opinions and age among female teachers in public secondary schools in Jubail. All of these factors contributed to the uniformity of responses related to the variable of service years.

Summary of Results, Recommendations, and Suggestions:

First: Summary of Results:

- The level of job empowerment among female teachers in public secondary schools in Jubail, as perceived by the research sample, was found to be at a (high) level, with a Arithmatic mean of (3.92) and a standard deviation of (689.0).
- The dimension of (self-efficacy) ranked first in the (very high) empowerment level, with an arithmatic mean falling within the category of (4.20 to 5.00), and an arithmatic mean of (4.23). Additionally, three dimensions were classified as having a (high) empowerment level, with arithmatic mean ranging between (3.49) and (4.02) and falling within the category of (3.40 to less than 4.20). These dimensions, ranked in descending order, were: ((1) delegation of authority, (2) professional development, and (3) participation in decision-making).
- No statistically significant differences were found at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses of research participants regarding the level of job empowerment in public high schools in Jubail, attributable to the variable of (years of service).

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Second: Recommendations:

In light of the findings of this research, the researcher recommends the following:

1. The Jubail Education Office should work to enhance the practice of job empowerment among school principals, which in turn would boost teachers' confidence, increase their participation in decision-making, and foster a culture of this administrative style at all educational levels.
2. The Jubail Education Office should provide ongoing training and opportunities for professional development for female teachers, encouraging innovation and participation in decision-making.
3. The level of female teachers' participation in budget allocation for the school and in setting priorities for spending should be improved, as the results of this research indicated that their involvement in school budgeting was below expectations.

Third: Suggestions

Following the completion of the theoretical and practical chapters and based on the research's findings, the following is suggested:

1. Conducting further studies with an increased number of variables, such as gender, academic qualification, and specialization, and with a larger sample size or with similar samples in other environments and sectors, such as university professors and school principals, to explore the level of job empowerment.
2. Conducting studies that link teachers' job empowerment to job satisfaction, organizational commitment, organizational climate, organizational justice, and other related variables.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

References

Arnaout, Ahmed. (2019). **Job empowerment of teachers and its relationship to the degree of willingness to occupy administrative positions in public secondary schools in North Sinai**: A case research. Beni Suef University Journal of Education, 16(87), 205-319. https://doi.org/10.21608/emj.2020.92453

Arab Management Association. (n.d.). **The Electronic Newsletter, Empowerment**. Cairo, Arab League, Administrative Studies Unit. https://www.arabma.org

Hamid, Sami S., Abdullah, Nabila, & Abdelsalam, Hala. (2022). **Dimensions of Functional Empowerment and its Relationship to Organizational Loyalty among Faculty Members at the Faculty of Arts and Sciences, Qamens**. Al Manara Scientific Journal, Libya, Benghazi University, (4), 160-175. https://doi.org/10.37367/asj.2022.2699

Salem, Sara. (2023). **The impact of job empowerment on employee performance: A case research at the University of Aden**. Graduate Studies and Scientific Research Deanship. Yemen: University of Aden, 46, 155-211. http://search.mandumah.com/Record/1332112

Saeed, Tamer, Mansour, Mohamed, & Ibrahim, Ahmed, (2021). **Job Empowerment among Teachers in Sharkia Governorate Schools**. Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, Benha University: Faculty of Physical Education for Boys, 27(7), 29-1,. https://doi.org/. 10.21608/sjes.2021.262273

Sulaiman, Abdelrahman, (2014). Research methodologies. Cairo: Book World.

Ibn Suwail, Lilia. (2022). **Human Resource Empowerment Approach In Promoting Organizational Citizenship Behavior**, Algeria: Kasdi Merbah OuarglaJournal of the

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Researcher in the Humanities and Social Sciences, 14(1), 261-272. http://search.mandumah.com/Record/1272650

Al-Zafri, Nafi, Al-Amri, Abdullah. (2021). **Servant leadership in elementary schools and its relationship to teacher empowerment from their perspective** [Unpublished master's thesis]. Hafr Al-Batin University, Saudi Arabia: Faculty of Education. http://search.mandumah.com/Record/1315769

Obaid, Ramadan., & Kazuo, Hussein. (2018, December 25-27). **The impact of job empowerment on the creative behavior of physical education teachers working in the education sector** [Conference paper]. 1st Scientific Conference of the College of Physical Education, Libya: University of Al Marqab. https://doi.org/10.21608/jeor.2021.205352

El Ali, Thani. (2021). **Ways to activate and improve job empowerment among academic leaders in Jordanian universities**. Jordan: Journal of the Index for Survey Studies, 1(4), 1-15. https://doi.org/10.17613/w2bs-jy97

Al Maadi, Ashwaq., & Al Shanafi, Naglaa. (2021). **Job empowerment and its impact on organizational commitment.** Arab Organization for Administrative Development, Egypt: Arab Journal of Management, 41(4), 313-338. https://doi.org/10.21608/aja.2021.207055

Mohamed, Howida, & Al Sayed, Mahmoud. (2020). **The Empowerment of Workers and Organizational Citizenship Behaviors: An Applied Research on the Ministry of Higher Education**. Cairo: Ain Shams

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

University, Faculty of Commerce, Scientific Journal of Economics and Commerce, (1), 375-394. http://search.mandumah.com/Record/10066183

Ibn Manzoor. (1993). **Lisan Al-Arab**, with annotations by Elhawashi Yaziji and a group of linguists. 3rd ed. (Vol. 12). Beirut: Dar Sadir.

Abu Hashem, Elsayed. Mohamed. (2003). **The statistical guide for data analysis using SPSS.** Riyadh: Al-Rashid Library.

Youssef, Borizq. (2019). **Job empowerment of employees and its relationship to the quality of work: A field research on a sample of secondary school teachers in Mostaganem** [Unpublished doctoral dissertation]. Algeria: University of Algiers. https://search.mandumah.com/Record/968794

Abun, D., Damianus, A., Magallanes, T., Calaycay, V., Melvin, A., & Julian, F. (2021). Employee empowerment and organizational citizenship behaviour. International Journal of Business Ecosystem & Strategy, 3(3), 13-25. https://doi.org/10.36096/ijbes.v3i3.267

Ahmed, E. I. (2021). Teacher empowerment and organisational citizenship behaviour in public schools in Saudi Arabia. Management in Education,38 (1), 22-29. https://doi.org/10.1177/08920206211030929.

Amalia, P., Wahyuningsih, S., & Surwanti. (2021). The Mediating Role of Organizational Citizenship Behavior on the Effect of Passion and Empowerment on Job Performance. Manajemen Bisnis,12(2), 127-141. https://doi.org/10.18196/mb.v12i2.11035

Kiral, B. (2020). The relationship between the empowerment of teachers by school administrators and organizational commitments of teachers. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 7(1), 248-265.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

https://eric.ed.gov/?id=EJ1244261

Tanrıöğen, A., Hidiroglu, Y.(2022). The Mediating Role of Organizational and Professional Commitment in the Relationship between Teacher Empowerment and Organizational Citizenship. *Psycho-Educational Research Reviews 11*(1), 227-245. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.14

Vesudevan, M. (2021). The effects of empowerment on teachers' job commitment in secondary schools. Journal of Modern Education, 3(8), 238-244 . https://www.researchgate.net/publication/350855048_The_Effects_of_Empowerment_on_Teachers%27_Job_Commitment_in_Secondary_Schools

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Positive Effects of E-Learning on Developing EFL Students' Writing Skills

by

Dr. Badr Alhussein

ERL Member at Prince Sultan University
Training Consultant at King Abdulaziz Center for Cultural Communication

Doi: 10.21608/jasep.2025.419710

استلام البحث : ٢ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـر: ٢٨ / ٣ / ٢٠٢٥

Alhussein, Badr (2025). Positive Effects of E-Learning on Developing EFL Students' Writing Skills, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 9 (47), 755 – 776.

http://jasep.journals.ekb.eg

Positive Effects of E-Learning on Developing EFL Students' Writing Skills

Abstract:

This study explores the impact of e-learning, facilitated by modern technological applications, programs, and electronic devices, on the writing skills of first-year students at the College of Languages and Translation at King Saud University in Saudi Arabia during the academic year 2020. The sample for this study consisted of fifty randomly selected students, and the researcher employed an experimental method. The findings revealed that the electronic applications utilized in education at the College of Languages and Translation significantly contributed to enhancing students' writing skills, enriching their vocabulary, and broadening their understanding of modern technology's applications. The research focuses on improving EFL students' writing skills through motivation-enhancing e-learning strategies. The research emphasizes the critical role of reading in the development of writing skills, highlighting how these two interconnected abilities are enhanced through the use of electronic resources. Additionally, it emphasized how personal electronic devices and social networking sites assist students in mastering writing skills through relevant tools and programs.

The research underscores the advantages of utilizing trustworthy online resources, such as university and institute websites, along with reputable periodicals, dictionaries, and training programs. These resources play a significant role in enhancing the development of writing skills among students.

Keywords: Writing skills, e-learning, university students, online resources, language proficiency.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

1. Introduction

Effective writing in the English language is a crucial competency for university students, especially in academic settings. It plays an essential role in their educational success and professional development. With the advent of online resources, learners now have access to a wide range of tools and materials that can potentially support their language development. This study aims to explore these online resources' impact on first-year university learners' writing abilities. Currently, technology has provided vibrant applications to non-native learners and native ones in terms of spelling. The Microsoft Office via Word system can correct spelling mistakes up to 90%. Also, many other websites offer free services in this field.

In other words, when students are not sure of the spelling of any word, they write it in the Google bar and can soon get, at least, tens of results about the meaning, pronunciation, definition, and various usages of the word.

Furthermore, social media applications such as WhatsApp, Messenger, Telegram, Soma, and Line are provided with helpful editors as far as spelling is concerned.

The speedy revolution of technology, and the development of the social media wheel, in addition to the widespread use of the Internet, give a clear indication that online learning has become unquestionable for kids, teenagers, and even adults. *"*The Internet has become one of the vital ways to make available resources for research and learning for both teachers and students to share and acquire information*"* (Richard and Haya, 2009, 183-198).

1.1. Statement of the Problem

The first-year students in the College of Languages and Translation at King Saud University, in Saudi Arabia, Riyadh City as most EFL students in the world, are not able to write rich

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

sentences, paragraphs, or essays correctly; they commit some spelling, and grammatical, and stylistic mistakes in their writings. Accordingly, the researcher chose the environment of this university in this research study because it is a highly ranked university regionally and globally, and the students in it reflect the real level of students in Saudi Arabia, which makes it easy to measure.

1.2. Aim of the Study

This study, primarily, aims at investigating the impact of online resources on developing 1st-year university learners' abilities to write in the English language.

1.3. Research Questions

1. How does the use of e-learning, inside and outside the classrooms, develop the learners' skills of writing?
2. How does the use of electronic devices such as the TABLET, which is provided with an interactive course, help students improve their writing skills?
3. To what extent do teachers feel equipped to implement interactive approaches in the classroom as advised by the Saudi MOE?
4. To what extent can the classroom environment positively affect helping students master writing techniques?

1.4. Hypotheses

1. The Internet, in general, and computational learning in particular, can improve the learners' skills of writing.
2. Using "TABLET", which is provided with an interactive course, can help students improve their writing skills in English.
3. Adopting rigorous strategies and modern pedagogy by qualified teachers helps learners avoid the spelling, grammatical, and stylistic mistakes they usually make in their writing.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4. The classroom environment plays an effective and helpful role in aiding students in mastering writing techniques.

1.5. Significance of the study

This study is considered very important and beneficial to everyone interested in learning English and teaching it to EFL students. The study is real, practical, and scientific. It is a result of long-term experience gained by the researcher himself, who worked for twenty years as a teacher, a trainer, and an educational supervisor in primary, intermediate, and secondary schools, plus universities in both government and private sectors.

1.6. Limitations of the Study

This study was conducted at King Saud University in Saudi Arabia, the Faculty of Languages and Translation, Riyadh City. The skills that need to be measured are writing skills, spelling, punctuation marks, and the rules of sentence structure. The study took place in the academic year 2020.

Literature Review

2.1 Students' Difficulties in Acquiring Writing Skills

Mastering English writing skills is a very difficult task for the learners of English as a foreign language (EFL), because it needs many stages, efforts, knowledge, techniques, and motivation. Firstly, EFL students suffer from the absence of familiarity, in the sense that the new language seems to be very strange in terms of sentence structure, function words, as well as other factors: punctuation, abbreviations, and other techniques.

In addition, EFL students are overly accustomed to their native language and are completely involved in its system and structure. That is why they need more time and intensive practice to master the techniques and acquire the spirit of the second language they are learning. The stylistic features of their first language transfer to the target language usage. The information that was stored in the learners' memories throughout twelve

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

years of learning established symmetry about their first language. Thus, the observer, researcher, and teacher easily find similar repeated types of mistakes made by the participants in the first-year writing course, which is presently called a foundation year. " These fundamental differences between Arabic and English cause Arab learners significant problems. Therefore, they are more prone to committing errors. (Abdelgadir& Laxmi, 2016, 223).

Again, EFL students feel confused now and then because their first language remains stable and deeply rooted in their minds.

The main challenges facing non-native speakers in writing are shown by the following points:

a) Words with silent letters. Namely, there are letters written but not pronounced, e.g., know, debt, muscle, align.

b) Words with letters that are pronounced not as they look, e.g., laugh, cough, yacht, weigh, colonel.

c) Words that change completely in their plural form, such as mouse to mice, child to children, and tooth to teeth.

d) Problems related to the differences between the Arabic language and the English language.

2.2 E-Learning

E-learning stands for electronic learning. It allows people to take courses via electronic devices such as computers, tablets, iPads, iPods, etc. It can be defined as “The business of providing courses on the Internet for students so that they can study and learn at home”. (Cambridge Advanced Learner’s Dictionary, 3rd Edition). It can be defined as “a new way of learning which depends on electronic or digital tools more than human factors. In other words, e-learning provides an entirely new learning

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

environment for students, thus requiring a different skill set to be successful" (Romiszowski, Alexander, 2004, 27).

The concept of e-learning is becoming very popular, as the numbers show; the majority of the students aged fifteen and over can use a wide variety of social media, and electronic devices such as iPads, mobiles, iPods, PlayStations, Sony games, tablets, etc. In other words, they are open-minded and have a serious chance to develop their writing skills.

Contrarily, they may use these electronic machines for entertainment and waste their time. Accordingly, the teachers' and the parents' pieces of advice play a very serious and effective role.

2.3 Teaching Writing via Electronic Applications and Programs

Teaching writing via applications and electronic programs is something easy and beneficial when teachers master theoretical and practical knowledge. In addition, they should be professional not only in using the tools of technology but in using the needed alternatives when necessary.

At any rate, the new generation prefers learning via electronic applications more than learning via traditional methods. Accordingly, many ways help in teaching students who are going to join the faculty of the English language. Some of the methods are:

a) Automation: Automation helps teachers deal easily with a great number of students in the halls of universities or institutions. They can insert their notes and feedback via electronic applications. Modern applications can offer courses with many programming services that facilitate the teachers' mission.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

b) Grammar and spelling check: There are many modern and useful applications, which aid students in correcting their spelling mistakes, such as:

Grammarly application: (https://www.grammarly.com/

This application can edit, correct all grammar errors, offer choices, and enhance students' writings, whether they are texts or words. In addition to Google Corrector, which helps, to some extent, get the appropriate paraphrasing.

Students can use the feedback to make changes before handing in a paper and breaking it down into more manageable chunks so that they won't be overwhelmed. While programs like these are still evolving, they will undoubtedly become a go-to tool to help tutors teach students how to write in the coming decades. (https://www.teachthought.com/literacy/using-technology-to-teach-writing).

c) Producing visual data and reporting: Writing-focused software is also available to help teachers keep an eye on students' progress as they produce a paper or complete an assignment. This kind of data can make it possible for students to get help from start to finish from their teachers as they write each word of an assignment.

d) Collaboration: Electronic applications help students interact spontaneously and easily with the learning process in general. They are filled to the brim with excitement, especially when there is interactive content ideas such as photos, videos, entertainment, and new information. Teachers can provide feedback or watch students provide one another with feedback as they go, then step in during summative assessment to assess the final product (i.e., the piece of writing) and the feedback, and the use of the writing process itself.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

e) Using personal mobiles: Students nowadays have mobiles with high capacity so that they can download many applications that help them improve their interaction during class or out of the official learning period.

To put it in another way, they can write notes or ideas, get information, search for pictures and locations, and use the spelling corrector.

f) Helping students publish and promote their ideas: Teachers ask students to create blogs because they encourage students to create writing that is geared toward a wider audience, which can give quite different results than asking students to craft an essay or a journal that will be read by the teacher alone. https://www.teachthought.com/literacy/using-technology-to-teach-writing)

Several education-centered blogging sites can help to address any security and safety issues parents might have and still allow students to craft publishable writing.

On these sites, students can work together to craft a classroom blog or work independently to develop a blog on a given topic. Much of the writing students will do in their future work may be digitally based, so learning to write in the digital sphere is a key skill to develop.

Most students love getting the chance to share their writings through a blog and then promote that content on social media or even promote their social media through a blog! –so it can be a great motive for reluctant writers.

g) Social media: social media plays a very significant role in helping EFL students improve their writing skills, because they chat with their friends, and write some notes and comments.

Generally, interacting with social media empowers EFL students to comprehend the techniques of reading and writing skills simultaneously. Namely, writing is a lame skill that can't

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

stand by itself. Moreover, they become well-trained and familiar with the target language.

2.4 Previous Studies:

Many studies were conducted to analyze errors made by Arabic EFL learners in their writings. Other recent studies show similar findings concerning Arab EFL students, that is, serious problems in writing English that would hinder their ability to express their thoughts on paper.

At the same time, many studies discussed the impact of E-learning on developing EFL writing skills.

Factually, I have benefited from a series of previous studies that tackled some topics similar to this study.

The first study of the benefit theme was done by Ruwaida Abu Rass, which is entitled: (Challenges Facing Arab Students in Writing Well-Developed Paragraphs in English)

The participants in this study are first-year students: and EFL learners. They come from the same geographical area, aged 19-21 years.

This study aims to investigate the problems facing Palestinian Arab students in learning English as a foreign language (EFL) in developing well-woven paragraphs in English. Otherwise stated, the stylistic features of their first language, Arabic, transfer into the target language, English. For example, they tend to write long sentences with coordinating conjunctions, repeat themselves, argue through presentation and elaboration, and often beat about the bush and repeat phrases before stating the main points.

The data of this study have been collected for the last fourteen years and include samples of 205 students, which show similar repeated types of mistakes made by the participants in the first-year writing course. The collected data shows that students

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

face many problems in writing good pieces of writing, as well as concluding sentences, and supporting details by adding examples and reasons. To help these learners write good samples of paragraphs in English, a variety of approaches such as contrastive analysis, error analysis, and the process approach have been employed.

The findings of this study clarified that by the end of their first school year at the college, most of the students succeeded in writing good topics and concluding sentences. However, there are many common notes:

1. Giving supporting details, including examples and reasons, is not fully mastered.
2. The English writing style is not completely mastered and still needs much practice: some students keep on transferring the style of Arabic writing and developing a cohesive paragraph by using the right coordinators and transition words.

The most important thing that the researcher benefited from this research was the fact that EFL students are very close to and very impressed by their first language, which is why they need a lot of time and very intensive training, especially in writing, to raise their writing skill level.

The second study is entitled: (Effects of E-learning on Language Learning). It was done by three researchers: Neda Mohammadia, Vahid Ghorbanib, and Farideh Hamidiab, in 2010.

This study aimed to show the effects of e-learning and compare it with traditional forms of language learning. They try to mention these matters explicitly. They try to explain different parts of e-learning and their effects on language learning and finally try to answer the raised questions.

As the world progresses, the use of e-learning, electronic devices, the internet, and computers in teaching and the learning

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

process increases too. We have to naturalize ourselves to it and improve our abilities to use technology to expand our knowledge. The more teachers and learners get familiar with technology, the more they can integrate it with teaching, which provides teachers with practical and creative ideas and makes them create their eclectic approaches.

This study aims to organize some programs to teach educators and learners how to use electronic devices in learning, such as the Internet, the computer, and other applications, and increase their knowledge about multimedia and other devices that can be used for language learning, so that they can keep up with the world.

The useful content that the researcher benefited from this study is:

1. EFL learners should familiarize themselves with using electronic devices and invest in them completely in improving their writing skills. Also, EFL students should have ideas and skills to overcome emergency breakdowns.
2. Online games help EFL students improve their skills not only in writing but in all other skills: reading, listening, and speaking for language are considered interdependent and one unit. Namely, games are interesting and attract more attention from children and learners- they can directly affect the following parts of language learning: vocabulary, pronunciation, and the techniques of writing.
3. Internet and multimedia technologies are the basic enablers of e-learning, with content, technologies, and services being identified as the three key sectors of the e-learning industry. Additionally, using the internet empowers EFL students to choose their methods, read their preferred magazines, and join chat rooms.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4. E-Learning activities: The most beneficial activity is chatting, in the sense that it provides lots of conversations and discussions that develop students' fluency and exchange ideas and experiences. On the other hand, the choice activity module enables a teacher to ask a single question and offer a selection of possible responses. It is useful when teachers want to stimulate students' thinking via a poll or would like to test their understanding. This again allows them to use the language and to be exposed to their peers' views through votes. Moreover, the database activity module enables participants to create, maintain, and search a collection of entries (i.e., records). The structure of the entries is defined by the teacher as several fields. The Hot Pot activity allows teachers to distribute interactive learning materials to their students via Moodle and view reports on the students' responses and results.

At the end of the study, the researchers summarize the advantages of the E-Learning Moodle as follows:

1. It is an interactive and appealing mode of instruction and learning.
2. It motivates students and increases their global awareness.
3. It encourages learners to work independently, as each student can work on different tasks in the integrated learning environment.
4. It improves students' language skills by practicing reading, listening, speaking, and writing via the different e-learning resources and tasks.
5. It increases human sustainability as students acquire skills, attitudes, and attributes that benefit themselves and others and live in the long-term future.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

3. Methodology

3.1 Participants

This research is applied to the first-year students at King Saud University, College of Languages and Translation, in Riyadh City for the academic year 2020. The researcher took permission from the authority to apply the tests.

The students are fifty males who represent various social, material, and cultural backgrounds. The participants were divided into two groups.

The scientific level and the mental powers of the participants, necessarily, are not the same concerning the skills of writing. They are divided into three levels: primary, intermediate, and advanced.

That is to say, the intermediate level students represent about 65%, the primary level students represent about 10%, while the advanced level students represent about 25 %.

All the participants have good communication with social media, and electronic devices such as iPhones, tablets, iPads, mobiles, iPods, PlayStations, Sony games, etc. In other words, they are open-minded and have a serious chance to develop their writing skills.

Correspondingly, the halls where they learn are provided with electronic programs. Namely, the courses they depend on are generally interactive.

3.2 Instrument

The researcher used the pre-tests and the post-tests to measure the students' writing skills in the groups. That is to say, he chose them as samples. As for measuring the writing skills, the researcher prepared seven main valid and reliable questions that suit the mental, educational, and social backgrounds of the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

participants. As for measuring writing skills, the researcher has selected attractive, various, and comprehensive questions.

3.3 Procedure

The researcher has already prepared the pre-test according to the content of the previous curricula they studied in the primary, intermediate, and secondary stages, and sent it to four reviewers. After that, he got feedback about the questions and comments from the reviewers. They advised the researcher to identify the purpose of every question concerning the skill it measures.

4. Data Analysis

The seven writing skills being investigated in this study include Comprehension skills, Sentence-combining skills, spelling skills, Punctuation skills, Memory skills, Grammar skills, and Composition writing skills. The data collected were entered and treated using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The researcher employs various statistical techniques or methods to analyze the data, taking into consideration the research questions and testing the research hypotheses. Among the most important statistical methods used were descriptive statistics including mean and standard deviation, in addition to a pair-sample t-test used to examine whether there are statistically significant differences between students' scores in the pre and post-tests to evaluate the effectiveness of using a tablet as a tool of learning for teaching English language to non-native speakers.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Table1 Results of the t-test in the pre-test

Skills	Groups	Mean	SD	T-test	Df	P-value
Comprehension Skills	Group1	10.24	2.85	-0.641	48	0.53
	Group2	10.80	3.32			
Sentence-Combining Skills	Group1	5.36	1.78	-0.760	48	0.45
	Group2	5.76	1.94			
Spelling Skills	Group1	5.66	1.80	-0.633	48	0.53
	Group2	6.00	1.78			
Punctuation Skill	Group1	6.00	1.61	-0.618	48	0.54
	Group2	6.28	1.59			
Memory Skill	Group1	6.36	1.91	1.047	48	0.30
	Group2	5.80	1.87			
Grammar Skill	Group1	3.68	1.75	-0.390	48	0.70
	Group2	3.88	1.88			
Composition Writing Skill	Group1	4.96	3.23	-0.729	48	0.47
	Group2	5.64	3.37			
Overall Results	Group1	42.28	11.73	-0.578	48	0.57
	Group2	44.16	11.25			

The results of the t-test show that there are no statistically significant differences between the two groups of scores of writing skills, as all the p-values are greater than the (0.05) significant level. This result indicates that the two groups are similar in the level of writing skills in the pre-test.

Table 2 Students' Post-test Scores.

Skills	Group 1		Group 2	
	Mean	SD	Mean	SD
Comprehension skill.	14.16	2.94	14.48	2.84
Sentence- Combining Skill	7.16	1.52	7.32	1.86
Spelling Skill.	7.04	1.49	7.64	1.50
Punctuation Skill.	9.24	2.59	8.84	2.32
Memory Skill.	8.40	1.87	7.48	1.29
Grammar Skill.	5.80	1.61	5.80	1.61
Composition Writing Skill.	9.32	6.37	8.40	3.71
Overall Results	59.12	15.27	59.96	9.19

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

When comparing the total scores in Table 4.2 with the total scores in Table 4.1, it is clear that there is a difference between the scores, i.e., it is on the positive side of the post-test scores. This means the implementation of technology devices for teaching students who are non-native speakers of English improved their level of ability in writing.

Table 3 Students' Improvement in Percentage

Test	Post-test mean	Pre-test mean	Mean difference	% of improvement
Comprehension Skill	14.32	10.52	3.8	36.1%
Sentence-combining Skill	7.24	5.56	1.68	30.2%
Spelling Skill	7.34	5.84	1.5	25.7%
Punctuation Skill	9.04	6.14	2.9	47.2%
Memory Skill	6.94	6.08	0.86	14.1%
Grammar Skill	5.80	3.78	2.02	53.4%
Composition Writing Skill	8.86	5.30	3.56	67.2%
Test	**Post-test mean**	**Pre-test mean**	**Mean difference**	**% of improvement**
Comprehension Skill	14.32	10.52	3.8	36.1%
Sentence-combining Skill	7.24	5.56	1.68	30.2%
Spelling Skill	7.34	5.84	1.5	25.7%
Punctuation Skill	9.04	6.14	2.9	47.2%
Memory Skill	6.94	6.08	0.86	14.1%
Grammar Skill	5.80	3.78	2.02	53.4%
Composition Writing Skill	8.86	5.30	3.56	67.2%
Overall Results	59.54	43.22	16.32	37.8%

The most important improvement has been in composition writing skills, which reached 67.2%, while in second place came grammar skills at 53.4%, whereas punctuation skills came in third place at 47.2%. In fourth place came the comprehension skill at 38.1%. The results also show that the least improvement is in memory skills at 14.1%.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

5. Discussion and Findings

The findings of this study shed light on the effectiveness of online resources in enhancing writing skills among first-year university learners. The discussion will explore the specific aspects of online resources that contribute to improved writing abilities, such as interactive exercises, writing prompts, grammar and vocabulary resources, and peer feedback platforms. Additionally, potential challenges and limitations associated with the use of online resources are discussed. The findings are as follows:

1. Watching English programs, reading stories, and joining live conversations with native speakers via social media tools, as well as school activities, develop the students' oral skills.
2. Listening to English native speakers helps non-native learners develop their writing skills.
3. The aptitude for learning English is principal and helpful to EFL students.
4. Self-trust helps EFL learners express themselves better.
5. Encouraging students to express and speak without interruption or correction to the mistakes they make is a helpful factor in acquiring English skills.
6. A good relationship with students is vital and helps students love the teacher alongside the subject.
7. Encouraging students to be attentive helps them improve their writing skills.
8. Oral skills need awareness and focus because they are difficult.
9. TABLETS motivate students' autonomy and confidence and may motivate students' motivation to learn how to write formally and informally.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

11- TABLETS and Electronic applications have different and/or various activities that attract the students' minds.
12- TABLETS and electronic apps provide a great deal of learners' exposure to a variety of written authentic discourse.
13- E-learning is not a panacea for enhancing literacy; e-learning should be used in an equal balance with other traditional methods.
14- Arabic-speaking EFL learners do not usually use linking verbs in their mother tongue Arabic. Hence, they tend to drop the linking verbs as well when they use English.
15- E-learning is a beneficial tool for students, but we should not overuse it as students need verbal and face-to-face communication to develop their cognitive and social skills through interaction.
16- Teachers can directly observe how students individually perform, while students can receive direct feedback from their teachers.
17-The classroom environment is crucial in fostering students' attention to the subject being taught, and writing is one of these skills that can be better taught in an environment rich with teaching aids.
18- New and modern pedagogy helps learners overcome their mechanical and overall writing quality.
19- Educators should devise a wide range of pedagogical strategies to fill in the gaps of learning differences and meet the learners' various preferences and learning styles.

6. Conclusion

This study aims to provide valuable insights into the impact of online resources on the development of writing abilities in the English language among first-year university learners. The findings inform educators and curriculum designers about the potential benefits and challenges of integrating online resources

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

into writing instruction. Ultimately, this research enhances the quality of language education and supports the academic success of university students.

7. Recommendations

In light of the findings, the following recommendations can be made:

1. English language teachers should allocate two hours per week to practicing lengthy writing techniques with students.
2. Private school administrations should provide students with interactive CDs in addition to the curriculum to give the students real chances to speak, listen, and communicate with native speakers.
3. English teachers are supposed to encourage students to learn school radio broadcasting in English.
4. English teachers can go with students on trips to various places: archaeological sites, fields, supermarkets, oases, and factories to help students acquire new vocabulary.
5. University students should have personal booklets to write their daily activities, express feelings, and authenticate the most important incidents.
6. Labs are something basic in schools to develop listening comprehension skills, which lead, in turn, to the development of writing and reading skills.
7- Encouraging students to listen to English programs and cartoon films through TV and the Internet.
8. Providing school libraries with short stories and novels to help students become more familiar with English.
9. Motivating students helps them be more active, more enthusiastic, and more confident.
10. Aiding students in being part of the lesson, to help them participate, answer, negotiate, and express themselves freely.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

11. Teachers are asked to adopt indirect learning strategies when teaching grammar.

7. Suggestions for Future Research Studies

1. Conduct a very specific study regarding the factors that help EFL first-year university students develop their skills in writing concerning both formal writing and day-to-day writing.
2. Conduct a study about the micro and macro skills in writing and reading.
3. Provide a study concerning the specifications of the communications and dialogues that help students acquire a lot of new vocabulary and encourage them to practice their spelling confidently.
4. Provide a very specific study about the abbreviations used in electronic applications and social media in general.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

References

Abdelgadir., E.& Ramana, L. (2016). Challenges of Teaching English to Arabs Students. Majmaah University, KSA.

Alice, O, & Ann, H. (2007). 3rd edition, level 3, Pearson Education. 10 Bank Street. White Plains, NY 10606, United States of America. Cambridge Advanced Learner's Dictionary (2018), An intermediate-level English Dictionary.

Carroll, B. (2010). Writing for Digital Media, Routledge; Taylor and Francis The group, New York, and London.

Jack., C.& A, Willy Renandya, (2011). Methodology in Language Chomsky, N. 1957. Syntactic Structure, UK: London.

Richard., H., & Haya, A. (2009). Examining students' decision to adopt Web 2.0 Technologies: theory and empirical tests. Journal of Computing in Higher Education, 21(3), 183-198.

Romiszowski., A. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to The success or failure of an educational technology innovation. Educational Technology. 44. 5-27.

Tanka, J. & Most, P. (2016). by the McGraw-Hill Companies, Interactions, Listening/speaking, America, New York, NY 10020.

Links:

https://www.researchgate.net/publication/282836533_Challenges_Face_Arab_Students_in_Writing_Well-Developed_Paragraphs_in_English

https://www.teachthought.com/literacy/using-technology-to-teach-writing.

https://www.teachthought.com/literacy/using-technology-to-teach-writing.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472