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 (٤٩) يونيو 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 للإستشهادات 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 (أريف - ARCIF)، أحد مبادرات قاعدة بيانات "معرفة" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي التاسع للمجلات للعام 2024.

يندرج معامل التأثير "أريف 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 "أريف 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 "أريف 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 "أريف Arcif" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

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

- المرتبة الخامسة والعشرون عربياً من مجموع إجمالي المجلات في معامل "أريف 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 "أريف" 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 المُقيّم.

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 كلّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و 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 (٢٠٠٠ جنيه)، 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 العـدد	
افتتاحية العدد	-
أحلام فهد القحطاني - أ.د/ محمد بن سالم القرني الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي وعلاقتهما بالسلوك العدو اني لدى لمراهقين في مدينة أبها	١ – ٤٤
أنس سالم حماد الصيدلاني بناء مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع	٤٥ –١٠٠
روان بنت أحمد بن محمد العبد العظيم - أ.د. فهد بن سلطان السلطان و اقع التعليم المحقق لأهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزه	١٠١ –١٤٨
د. عبير بنت عبد القادر العرابي - زينب عبد الله حميد المالكي و اقِعُ اِسْتِخْدامِ مُعَلِّماتِ التَّرْبِيَةِ الإِسْلامِيَّةِ لِلأَنْشِطَةِ الخاصَّةِ (التوكاتسو) بِالصُفُوفِ الأَوَّلِيَّةِ مِن وِجْهَةِ نَظَرِ المُشْرِفاتِ التَّرْبَوِيّاتِ وَمُدِيراتِ المَدارِسِ	١٤٩ –١٩٤
سطام طالب علي الذبياني - أ.د/. راشد محمد راشد محمد تصور مقترح لتضمين أبعاد عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية بمكة المكرمة	١٩٥ –٢٣٠
د. سعيد مسلم الراشدي - محمد سعيد الراشدي - رحمة خالد الريامية علاج الخوف في القرآن الكريم واستحضاره في جائحة كوفيد ١٩	٢٣١ –٢٤٨
عادل بن سعود بن فالح الحربي -أ.د/ وليد بن إبراهيم العبيكي أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية مهارة القراءة ودافعية الطلاب للتعلم في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط	٢٤٩ –٢٧٦

علي بن عقيل بن عوض الطويلعي العنزي إسهام رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة	٢٧٧ -٣١٨
أ.د/ علي محمد الغامدي - د. عزة أحمد الغامدي استراتيجية مقترحة لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشريّة	٣١٩ -٣٦٤
عهود فيحان العتيبي - وفاء مطيلق العتيبي - منى عبد الرحمن القبلان - عبير زايد العتيبي دور التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في تحسين البيئة المدرسية	٣٦٥ -٣٨٤
عهود بنت محمد العتيبي - هناء بنت عبد الله مدخلي - رندا بنت عبد الله الحربي - د. حياة بنت عبدالرحمن العجلان الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة: مراجعة منهجية	٣٨٥ -٤١٢
د. فايزة بنت عادل أحمد غنيم رؤية استراتيجية لتنمية بشرية نحو تعليم مستدام في المملكة العربية السعودية	٤١٣ -٤٣٤
مرام جمعه مساعد الحجوري دور الجامعات السعودية في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة استشرافية	٤٣٥ -٤٦٤
مشاعل بنت إبراهيم عبدالله الشمسان -د. لطيفة بنت عبدالله خالد الحربي نموذج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي وفاعليته في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية والميل نحوها لدى طالبات المرحلة الثانوية	٤٦٥ -٥١٨

ندى بنت عبدالله بدران و اقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية - دراسة وصفية على عينة من الآباء والأمهات بمدينة جدة	٥١٩ -٥٥٦
د. هبة محمد صالح الاغا مستوى مهارات التفكيرالاستر اتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم	٥٥٧ -٥٩٦
د. وجدان محمد محمد على الاتجاة النفسي نحو المخدرات الرقمية وعلاقتها باستر اتجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين	٥٩٧ -٦٢٠
د. زليخا بنت ساعد بن محمد المنوري إشراف الزملاء و أثره في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة	٦٢١ -٦٥٦
د. ناصر بن صالح الكندي - د. خميس بن سعيد الدروشي دوربرنامج التثقيف الديني الطلابي في تنمية القيم لدى طلبة المدارس الحكومية في سلطنة عمان	٦٥٧ -٦٩٤
غدير بسام عبدالله عبيدات درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم	٦٩٥ -٧٢٨
كريمه سلمان عبد الفتاح الرجوب -مروة عبد السلام نمر النمورة - نسرين جميل مرشد اطميزه -أ.د/ محمد عوض شعيبات متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين - دراسة حالة	٧٢٩ -٧٦٨

٧٦٩ – ٧٩٠	**Salim ALHarthy - Hussain Al-Kharusi - Mustafa Ali Khalaf** Constructing a Scale for Students' Attitudes Toward AI-Enhanced Project-Based Learning

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

الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى المراهقين في مدينة أبها

Emotional Intelligence and Emotional Regulation and Their Relationship to Aggressive Behavior Among Adolescents in Abha City

إعداد

أحلام فهد القحطاني

Ahlam Fahad Al-Qahtani

أ.د/ محمد بن سالم القرني

Prof. Mohammed Salem Al-Qurani

أستاذ علم النفس الإكلينيكي كلية الآداب والعلوم الإنسانية- جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.429639

استلام البحث : ٢ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢٨ / ٤ / ٢٠٢٥

القحطاني، أحلام فهد و القرني، محمد بن سالم (٢٠٢٥). الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى المراهقين في مدينة أبها. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ١ – ٤٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي وعلاقتهما بالسلوك العدواني لدى المراهقين في مدينة أبها

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بحث العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي والسلوك العدواني لدى المراهقين في مدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال توظيف المنهج الوصفي الارتباطي لتحليل هذه العلاقة. اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأدوات المقننة، شملت مقياس سكوت للذكاء الانفعالي (Shutte, 1998)الذي طوّرته الشبول (٢٠١٧)، ومقياس التنظيم الانفعالي لقرمان (٢٠١٦)، ومقياس السلوك العدواني الذي أعدّته أمال باظه وقامت بتقنينه ابريعم (٢٠١٧). تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) مراهق ومراهقة تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٨) عامًا، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث (٢٥٠ طالبًا و٢٥٠ طالبة) من المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس مدينة أبها. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين السلوك العدواني وكل من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي يسهم في خفض السلوك العدواني. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين مرتفعي ومنخفضي السلوك العدواني في اتجاه ذوي المستويات المنخفضة من العدوانية؛ حيث أظهروا مستويات أعلى من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي. في المقابل، لم تُظهر الدراسة فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في المتغيرات الثلاثة المدروسة، مما يعكس تجانسًا نسبيًا في أنماط التفاعل الانفعالي بين الجنسين في هذه الفئة العمرية. كما أشارت نتائج تحليل الانحدار إلى إمكانية التنبؤ بمستوى السلوك العدواني استنادًا إلى مستوى الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي؛ فكلما زادت قدرة المراهقين على إدراك مشاعرهم وإدارتها بفعالية، وانخفضت مستويات الصعوبة في تنظيم الانفعالات، تراجعت لديهم النزعات العدوانية. تقدم هذه النتائج دعمًا نظريًا لمفهوم الذكاء والتنظيم الانفعالي كعوامل وقائية ضد العدوان، مما يفتح المجال أمام تطوير استراتيجيات تدخلية تسهم في تعزيز المهارات الانفعالية لدى المراهقين للحد من السلوكيات العدوانية.

الكلمات المفتاحية :الذكاء الانفعالي، التنظيم الانفعالي، السلوك العدواني، ضبط الانفعالات، المراهقون، الصحة النفسية، العلاقات الاجتماعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The present study aimed to investigate the relationship between emotional intelligence, emotion regulation, and aggressive behavior among adolescents in Abha, Saudi Arabia. A descriptive correlational research design was employed to analyze this relationship. The study utilized a set of standardized assessment tools, including the Schutte Emotional Intelligence Scale (Shutte, 1998), adapted by Al-Shuboul (2017), the Emotion Regulation Scale developed by Qaraman (2016), and the Aggressive Behavior Scale prepared by Amal Bazah and standardized by Ibraim (2017). The sample consisted of 500 adolescents (250 males and 250 females) aged between 12 and 18 years, drawn from middle and high schools in Abha. The results revealed a statistically significant negative correlation ($p < 0.01$) between aggressive behavior and both emotional intelligence and emotion regulation, indicating that higher levels of emotional intelligence and effective emotion regulation contribute to reducing aggressive behavior. Additionally, significant differences were found between adolescents with high and low levels of aggression, favoring those with lower aggression levels, who exhibited higher emotional intelligence and emotion regulation. However, no statistically significant gender differences were observed in the three studied variables, suggesting a relative homogeneity in emotional interaction patterns between males and females in this age group. Furthermore, regression analysis results indicated that aggressive behavior could be predicted based on emotional intelligence and emotion regulation levels. Specifically, adolescents with higher emotional intelligence and better emotion regulation demonstrated lower tendencies toward aggressive behavior.

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

These findings provide theoretical support for the role of emotional intelligence and emotion regulation as protective factors against aggression, emphasizing the importance of developing intervention strategies aimed at enhancing adolescents' emotional skills to mitigate aggressive tendencies.
Keywords: Emotional intelligence, emotion regulation, aggressive behavior, emotion management, adolescents, mental health, social relationships.

مقدمة الدراسة:

تمثل المراهقة مرحلة انتقالية حاسمة بين الطفولة والبلوغ، حيث يمر الأفراد بتغيرات سريعة على المستويات الجسدية، العقلية، والانفعالية. وتعتبر هذه الفترة من العمر ذات تأثير كبير على التطور النفسي والاجتماعي، إذ تؤثر على المشاعر، وأساليب التفكير، واتخاذ القرار، والتفاعل مع البيئة المحيطة (World Health Organization [WHO], 2024) ومع التغيرات البيولوجية والاجتماعية، يواجه المراهقون تحديات متعددة قد تؤدي إلى اضطرابات انفعالية وسلوكية، ومن بين هذه المشكلات يبرز السلوك العدواني باعتباره أحد السلوكيات الأكثر شيوعًا وتأثيرًا على المجتمع والأفراد (Gutiérrez-Cobo et al., 2023).

عُرف السلوك العدواني بأنه "أي سلوك يصدر عن الفرد بقصد إلحاق الأذى بالآخرين، سواء كان لفظيًا أو جسديًا، مباشرًا أو غير مباشر (Anderson & Bushman, 2002) " وقد أظهرت الأدبيات العلمية أن العوامل الانفعالية والمعرفية تلعب دورًا هامًا في ضبط أو تفاقم السلوك العدواني، حيث تمثل استراتيجيات التنظيم الانفعالي والذكاء الانفعالي عوامل أساسية قد تساهم في الحد من العدوانية لدى المراهقين (Mambra & Kotian, 2022).

عُرف الذكاء الانفعالي على أنه "القدرة على إدراك المشاعر وتقييمها والتعبير عنها بدقة، بالإضافة إلى القدرة على استخدام المشاعر لتعزيز عمليات التفكير، وفهم المشاعر والانفعالات، وتنظيمها لتحقيق التطور النفسي والاجتماعي " (Mayer & Salovey, 1997) و أوضحت نتائج الدراسات أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي لديهم قدرة أكبر على إدارة انفعالاتهم والتحكم في ردود أفعالهم العدوانية (Vega et al., 2021) ومن جهة أخرى، يشير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التنظيم الانفعالي إلى "مجموعة العمليات التي تساعد الأفراد على إدارة استجاباتهم الانفعالية، متى وكيف يمكنهم التعبير عنها، وبأي درجة .(Gross, 1998) "وقد أثبتت البحوث أن استخدام استراتيجيات تنظيم انفعالي تكيفية، مثل إعادة التقييم المعرفي، يقلل من السلوك العدواني، بينما تؤدي استراتيجيات غير تكيفية، مثل كبت التعبير الانفعالي، إلى زيادة مستويات العدوانية (Gutiérrez-Cobo et al., 2023).

كما أشارت نتائج المراجعات المنهجية والدراسات التجريبية إلى أن الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي يعدّان من العوامل الوقائية المهمة ضد السلوك العدواني لدى المراهقين. حيث أظهرت دراسة ميتا-تحليلية حديثة أن هناك علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني، مما يشير إلى أن المراهقين الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الانفعالي يكونون أقل عرضة للانخراط في سلوكيات عدوانية .(Vega et al., 2021) علاوة على ذلك، وجدت دراسة حديثة أن استخدام استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي يرتبط بانخفاض العدوانية، في حين أن كبت التعبير الانفعالي يزيد من مستويات الغضب والعدوانية (Gutiérrez-Cobo et al., 2023).

نظرًا لتزايد معدلات السلوك العدواني بين المراهقين، وتداعياته السلبية على الصحة النفسية والاجتماعية، تبرز الحاجة إلى دراسات علمية تستكشف دور العوامل الانفعالية والمعرفية في تشكيل هذا السلوك، مما قد يسهم في وضع استراتيجيات تدخل فعالة للحد منه. لذلك، تهدف هذه الدراسة إلى تقديم فهم أعمق حول العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي والسلوك العدواني، واستكشاف مدى إمكانية استخدام هذه المتغيرات كعوامل وقائية للحد من العدوانية في المجتمع المدرسي والمراهقين بشكل عام.

استنادًا إلى ماسبق، يمكن القول بأن الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي يمثلان عناصر أساسية في تقليل السلوك العدواني لدى المراهقين. ومن هنا، تأتي أهمية البحث الحالي في محاولة تقديم نموذج تفسيري لهذه العلاقة، مما يسهم في تطوير برامج تربوية وإرشادية تهدف إلى تعزيز المهارات الانفعالية للمراهقين، وبالتالي تقليل احتمالية انخراطهم في سلوكيات عدوانية.

مشكلة الدراسة:

عُدَّ السلوك العدواني خلال مرحلة المراهقة إحدى المشكلات العالمية التي حظيت باهتمام واسع، ويرجع ذلك إلى انتشاره الكبير بين هذه الفئة العمرية وتفاقم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عواقبه السلبية على الأفراد والمجتمعات، سواء بالنسبة للمعتدين أو الضحايا . (Gutiérrez-Cobo et al., 2023)

أظهر تقرير صادر عن منظمة الصحة العالمية عام ٢٠٢١ أن العنف بين الأفراد يعد السبب الثاني للوفاة بين المراهقين عالميًا (WHO, November 26, 2024)، كما أشار التقرير ذاته إلى أن العنف قد يؤدي إلى عواقب صحية واجتماعية خطيرة على المدى القريب والبعيد (Burrows & Kieselbach, 2024).

وبيّنت إحدى الدراسات الدولية أن الطلاب يشكلون ثاني أكثر الفئات ارتكابًا للعنف، كما أظهرت دراسة محلية أجريت في المملكة العربية السعودية، شملت ١٢,٥٧٥ مشاركًا من مناطق مختلفة، أن ٢٠% من الطلاب تعرضوا لحوادث عنف جسدي داخل بيئاتهم المدرسية (Bamalan et al., 2024, p. 227). ووفقًا لتقرير صادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة (اليونسكو) عام ٢٠٢٤، فقد تعرض واحد من كل ثلاثة طلاب للتنمر داخل المدرسة شهريًا، فيما خاض أكثر من ٣٦% منهم مشاجرات جسدية مع أقرانهم، بينما تعرض حوالي ٣٣% لاعتداء جسدي مرة واحدة على الأقل سنويًا على مستوى العالم، مما يعكس الانتشار الواسع لهذه الظاهرة (UNESCO, November 19, 2024).

وتُعَدُّ المدارس بيئة رئيسية لحدوث العنف بين الفئات المعرضة للخطر، بما في ذلك الأطفال والمراهقون، وقد تم الاعتراف بهذه الظاهرة عالميًا، بما في ذلك في المملكة العربية السعودية. لذا، أصبح التصدي للعنف المدرسي ومعالجة آثاره النفسية على الطلاب أمرًا ذا أولوية وطنية (Bamalan et al., 2024, 224) ومن جهة أخرى، يُعد توفير التعليم والأنشطة المنظمة من العوامل الوقائية التي تحد من العنف داخل المدارس (WHO, 2019).

ويعد العنف شكلًا متطرفًا من أشكال السلوك العدواني، حيث يمثل العنف مجموعة فرعية من العدوان، بمعنى أن جميع أشكال العنف عدوانية، ولكن ليست كل أشكال العدوان عنيفة (Groves & Anderson, 2019) وقد أشارت الدراسات إلى أن السلوك العدواني خلال المراهقة قد يكون مؤشرًا على النشاط الإجرامي الخطير والعنف في مرحلة البلوغ (Vega et al., 2021) .

وأشار بامالان وآخرون (Bamalan et al., 2024) إلى الحاجة الملحة لمزيد من الدراسات على المستوى الوطني في المملكة العربية السعودية، بهدف تحديد العوامل التي تسهم في انتشار السلوك العدواني بين المراهقين والوقاية منه. كما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أكد الباحثون على أن الاكتشاف المبكر لهذه العوامل واتخاذ التدابير الوقائية المناسبة يعدان ضروريين للحد من العواقب المترتبة على هذه الظاهرة (Bamalan et al., 2024, 233).

استنادًا إلى ما سبق، تسعى الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة بين متغيرات البحث، ودور كل من التنظيم الانفعالي والذكاء الانفعالي في التنبؤ بالسلوك العدواني لدى المراهقين؛ وبالتالي تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل توجد علاقات ارتباطية بين متغيرات الدراسة (الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي) والسلوك العدواني لدى المراهقين؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي السلوك العدواني من المراهقين فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من المراهقين في كل من الذكاء الانفعالي، والتنظيم الانفعالي، والسلوك العدواني؟

٤. هل يمكن التنبؤ بالسلوك العدواني لدى المراهقين بناءً على مستويي الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من عدة جوانب نظرية وتطبيقية، إذ تعدّ المراهقة مرحلة حاسمة في تطور الفرد النفسي والاجتماعي، كما أن السلوك العدواني في هذه المرحلة قد يكون مؤشرًا على اضطرابات مستقبلية، سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي. وانطلاقًا من ذلك، تسهم هذه الدراسة في تقديم إضافة علمية ذات قيمة من خلال تحليل العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي من جهة، والسلوك العدواني لدى المراهقين من جهة أخرى.

- **الأهمية النظرية**

- سد الفجوة البحثية :رغم تعدد الدراسات التي تناولت السلوك العدواني لدى المراهقين، إلا أن الدراسات التي تطرقت إلى دور الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي كعوامل وقائية لا تزال محدودة، خاصة في السياقات العربية. ومن هنا، فإن هذه الدراسة تسهم في إثراء المعرفة العلمية في هذا المجال.

- إطار تفسيري شامل :تهدف الدراسة إلى وضع نموذج تفسيري متكامل للعلاقة بين السلوك العدواني والمتغيرات الانفعالية، مما يساعد في تطوير الفهم النظري لكيفية تأثير هذه العوامل على السلوكيات العدوانية لدى المراهقين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

○ تحليل أعمق للعوامل النفسية والاجتماعية :يُعد السلوك العدواني من الظواهر المعقدة التي تتداخل فيها عدة عوامل، منها العوامل البيولوجية، والاجتماعية، والانفعالية. ومن خلال دراسة الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، يمكن فهم الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية والانفعالية في ضبط السلوك العدواني.

- **الأهمية التطبيقية:**

○ إعداد برامج وقائية وعلاجية: تسهم الدراسة في تقديم توصيات علمية يمكن أن تُستخدم في تصميم برامج إرشادية وتربوية تستهدف تقليل معدلات السلوك العدواني لدى المراهقين، وتعزيز مهاراتهم في التنظيم الانفعالي والذكاء الانفعالي.

○ تحسين البيئة التعليمية: توفر هذه الدراسة قاعدة معرفية يمكن أن تُستخدم في تطوير استراتيجيات تعليمية تهدف إلى الحد من العنف المدرسي، من خلال دمج مهارات الذكاء الانفعالي ضمن المناهج الدراسية، وتعزيز بيئة مدرسية داعمة نفسيًا وانفعاليًا.

○ توفير أدوات قياس متخصصة: يمكن أن تساهم نتائج الدراسة في تطوير أو تحسين أدوات قياس الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، مما يساعد في تشخيص المشكلات السلوكية والانفعالية لدى المراهقين بشكل أكثر دقة.

○ إفادة المختصين في علم النفس والتربية: تقدم الدراسة معلومات قيمة للممارسين في مجالات علم النفس، والتربية، والخدمة الاجتماعية، حيث يمكنهم الاستفادة من نتائجها في وضع خطط علاجية مناسبة للمراهقين الذين يعانون من السلوك العدواني.

أهداف الدراسة:

١.تحليل العلاقة بين متغيرات الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقات الارتباطية بين الذكاء الانفعالي، والتنظيم الانفعالي، والسلوك العدواني لدى المراهقين، وذلك للكشف عن مدى تأثير هذه العوامل على بعضهما البعض.

٢.دراسة الفروق بين مستويات السلوك العدواني: الكشف عن الفروق الإحصائية بين المراهقين الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة ومنخفضة من السلوك العدواني، وذلك فيما يتعلق بمتغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، مما يتيح فهماً أعمق لدور هذه المتغيرات في ضبط السلوكيات العدوانية.

٣.تحليل الفروق بين الجنسين: الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين في كل من الذكاء الانفعالي، والتنظيم الانفعالي، والسلوك العدواني، مما يسهم في توضيح ما إذا كانت هذه العوامل تتأثر بالاختلافات البيولوجية والنفسية بين الجنسين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. التنبؤ بالسلوك العدواني: هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني لدى المراهقين من خلال متغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، وذلك لتحديد الأثر الوقائي لهذين المتغيرين في الحد من العدوانية وتطوير استراتيجيات تدخل فعالة بناءً على النتائج المستخلصة.

حدود الدراسة:

– **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة متغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، ومدى ارتباطهما بالسلوك العدواني لدى المراهقين.

– **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على المراهقين من الذكور والإناث المرحلتين المتوسطة والثانوية.

– **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في منطقة عسير – مدينة أبها.

– **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ الدراسة خلال العام الدراسي 1444 – 1443هـ / ٢٠٢١- ٢٠٢٢م، مما يعني أن النتائج المستخلصة تعكس الواقع خلال هذه الفترة الزمنية، وقد تختلف عند إجرائها في سياقات زمنية أخرى.

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الانفعالي: عرّف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997, p. 35) الذكاء الانفعالي بأنه "القدرة على الإدراك الدقيق للانفعالات وتقييمها والتعبير عنها؛ والقدرة على الوصول إلى المشاعر أو توليدها لتسهيل التفكير؛ والقدرة على فهم الانفعالات والمعرفة الانفعالية؛ بالإضافة إلى القدرة على تنظيم الانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والفكري."

التعريف الإجرائي: يقاس الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهقون على مقياس الذكاء الانفعالي لسكوت (Schutte, 1998) كما طوّره الشبول (٢٠١٧)، حيث يحدد هذا المقياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى الأفراد وفقًا لاستجاباتهم على بنوده.

• **التنظيم الانفعالي:** عرّف جروس (Gross, 1998, p. 275) التنظيم الانفعالي بأنه "العمليات التي من خلالها يؤثر الأفراد على أيّ من الانفعالات التي لديهم، ومتى تكون لديهم، وكيفية تجربتها والتعبير عنها"، ويشمل ذلك استراتيجيات التحكم في المشاعر والتكيف مع الضغوط النفسية المختلفة.

التعريف الإجرائي: تم قياس التنظيم الانفعالي لدى المراهقين في هذه الدراسة باستخدام مقياس التنظيم الانفعالي الذي أعده قرمان (٢٠١٦)، حيث تعكس الدرجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التي يحصل عليها المشاركون مدى قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم والتفاعل معها بطرق تكيفية.

- **السلوك العدواني:** عرّفه ابريعم (٢٠١٧) بأنه "أي سلوك يصدره الفرد لفظيًا أو جسديًا، سواء كان صريحًا أو ضمنيًا، مباشرًا أو غير مباشر، ويترتب عليه أذى بدني أو مادي أو نفسي للآخرين أو للشخص نفسه."

التعريف الإجرائي: تم قياس السلوك العدواني لدى المراهقين في هذه الدراسة من خلال الدرجة التي يحصلون عليها على مقياس السلوك العدواني للمراهقين الذي أعدّته أمال باظه، وتم تقنينه من قِبَل ابريعم (٢٠١٧)، وهو مقياس يحدد مستوى العدوانية بناءً على استجابات المشاركين لمجموعة من البنود التي تقيس أشكال السلوك العدواني المختلفة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: مفهوم الذكاء الانفعالي:

تعود بدايات مفهوم الذكاء الانفعالي إلى أوائل التسعينيات من القرن العشرين، حيث قام سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) بتقديم مفهوم الذكاء الانفعالي كمجموعة من القدرات التي تشمل قدرة الفرد على إدراك مشاعره وفهمها وتنظيمها. في هذا السياق، اعتبروا أن هذه القدرات أساسية للتفاعل الاجتماعي الفعّال والتكيف النفسي. ومنذ ذلك الحين، أصبحت الدراسات حول الذكاء الانفعالي تركز على القدرة على التعرف على العواطف وفهمها بطريقة تمكن الفرد من التعامل مع مشاعره بشكل إيجابي.

واحدة من أولى التعريفات التي تم اعتمادها كانت تعريف جولمان (Goleman, 1995)، الذي قام بتوسيع هذا المفهوم ليشمل مجموعة واسعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية، والتي تشمل الوعي الذاتي، وضبط الذات، والتحفيز، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. اعتبر جولمان أن الذكاء الانفعالي يُمثل مجموعة من القدرات التي تؤثر بشكل مباشر على النجاح الشخصي والعلاقات الاجتماعية. في سياق تطوير هذه الفكرة، أضاف جولمان أهمية التعاطف والتفاعل الاجتماعي إلى المفهوم، مؤكداً أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي يتمتعون بقدرة أفضل على بناء علاقات ناجحة ومتوازنة مع الآخرين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا: النماذج النظرية للذكاء الانفعالي:

١.نموذج سالوفي وماير: قدم ماير وسالوفي **(Mayer & Salovey, 1997)** نموذجًا يُعد من أقدم النماذج وأكثرها تأثيرًا في مجال الذكاء الانفعالي. وقد حددوا أربع مهارات أساسية للذكاء الانفعالي:

- **إدراك المشاعر: القدرة** على التعرف على العواطف في الذات والآخرين.
- **فهم المشاعر: القدرة** على فهم العلاقات بين العواطف وكيفية تأثيرها على الفكر والسلوك.
- **استخدام المشاعر في التفكير: القدرة** على استخدام العواطف لتعزيز التفكير وحل المشكلات.
- **تنظيم المشاعر: القدرة** على إدارة وتنظيم العواطف بشكل إيجابي.

٢.نموذج جولمان: اعتمد جولمان (Goleman, 1995) على فكرة أن الذكاء الانفعالي يشمل خمس كفاءات رئيسية:

- **الوعي الذاتي:** التعرف على المشاعر الذاتية ومدى تأثيرها.
- **ضبط الذات:** القدرة على التحكم في العواطف والانفعالات.
- **التحفيز:** استخدام العواطف بشكل يحقق الأهداف الشخصية.
- **التعاطف:** فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معهم بشكل يتسم بالاحترام.
- **المهارات الاجتماعية:** القدرة على بناء والحفاظ على علاقات اجتماعية صحية.

٣.نموذج بار-أون: ركز نموذج بار-أون (Bar-On, 2000) على الذكاء الانفعالي كميزة شخصية تتضمن مجموعة من الكفاءات العاطفية والاجتماعية التي تؤثر على الأداء الشخصي والمهني. ويعد هذا النموذج أن الذكاء الانفعالي يشمل القدرة على التعرف على العواطف، وفهمها، وتنظيمها، وكذلك القدرة على التفاعل الاجتماعي بشكل إيجابي.

ثالثاً: التنظيم الانفعالي:

يشير مفهوم التنظيم الانفعالي إلى القدرة على التحكم وإدارة الانفعالات بطريقة تتناسب مع المواقف المختلفة، ويعد هذا المفهوم جزءًا من التطور الأوسع الذي يركز على التنظيم الذاتي للسلوك في علم النفس. بدأت الدراسات حول التنظيم الانفعالي في العقدين الأخيرين من القرن العشرين لتسليط الضوء على كيفية تأثير الانفعالات في التفاعل الاجتماعي وكيفية إدارتها لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. في البداية، تم النظر إلى التنظيم الانفعالي كآلية تساعد الأفراد في التحكم في استجاباتهم العاطفية بناءً على متطلبات البيئة والمواقف التي يواجهونها. يرى الباحث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طومسون (Thompson, 1991) أن التنظيم الانفعالي هو عملية نفسية تمكن الأفراد من تعديل استجاباتهم العاطفية والتكيف مع التغيرات البيئية التي يتعرضون لها. في هذا السياق، يبرز الدور المهم للتعلم الاجتماعي والتجارب الشخصية في تطور التنظيم الانفعالي من الطفولة المبكرة إلى مرحلة النضج.

من جانب آخر، عرف جروس (Gross, 1998) التنظيم الانفعالي كعمليات يقوم من خلالها الأفراد بتحديد كيف يعبرون عن مشاعرهم، وكيف يعدلون شدتها وتوقيتها واستجابتها السلوكية. وبالتالي، أصبح التنظيم الانفعالي يُنظر إليه كأداة حيوية للتفاعل مع البيئة بطريقة تلائم المواقف الاجتماعية والنفسية المتنوعة. وقد أشار جروس إلى أن التنظيم الانفعالي يمكن أن يتخذ شكلين رئيسيين هما الاستراتيجيات التكيفية (مثل إعادة التقييم المعرفي) والاستراتيجيات غير التكيفية (مثل القمع التعبيري).

رابعاً: النماذج النظرية التي تناولت التنظيم الانفعالي:

يُعد التنظيم الانفعالي من الجوانب الأساسية في التكيف النفسي والاجتماعي، وقد تناولت العديد من النماذج النظرية هذا المفهوم من زوايا مختلفة، حيث ركز بعضها على الآليات المعرفية والفيزيولوجية التي تنظم الاستجابات العاطفية، بينما اهتمت أخرى بالعوامل البيئية والتعلم الاجتماعي. وفيما يلي عرض موسع لأبرز النماذج التي تناولت التنظيم الانفعالي:

١.نموذج جروس: (Gross, 1998)

يُعد نموذج جروس من أكثر النماذج تأثيرًا في فهم آليات التنظيم الانفعالي، حيث قسّم استراتيجيات التنظيم إلى نوعين رئيسيين، هما الاستراتيجيات التكيفية والاستراتيجيات غير التكيفية، وذلك بناءً على المرحلة التي يتم فيها التدخل أثناء معالجة الانفعال.

- **الاستراتيجيات التكيفية:**

- **إعادة التقييم المعرفي (Cognitive Reappraisal):** يُعد من أكثر الاستراتيجيات فعالية، ويعني تغيير تفسير الموقف العاطفي بحيث يقل التأثير السلبي له. على سبيل المثال، بدلاً من اعتبار الموقف الاجتماعي المحرج تهديدًا، يمكن للفرد إعادة تفسيره كفرصة للتعلم والتحسن (Gross & John, 2003) أظهرت الدراسات أن هذه الاستراتيجية تقلل من مستويات التوتر والاكتئاب وتحسن الصحة النفسية بشكل عام.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **الانتباه الانتقائي (Attentional Deployment):** يشير إلى التحكم في مقدار التركيز على الجوانب العاطفية للموقف، حيث يمكن للفرد أن يوجه انتباهه نحو الجوانب الإيجابية أو المحايدة بدلاً من التركيز على الجوانب السلبية.

- **الاستراتيجيات غير التكيفية:**

- **القمع التعبيري (Expressive Suppression):** يشير إلى محاولة كبت التعبير عن المشاعر بعد نشوئها، بدلاً من معالجتها أو تعديلها. وقد أظهرت الأبحاث أن هذه الاستراتيجية تزيد من مستويات القلق والتوتر، وتؤدي إلى استجابات عدوانية على المدى الطويل.(Gross, 2019)

- **التجنب (Avoidance):** وهي محاولة لتفادي مواجهة المشاعر السلبية بدلاً من التعامل معها، مما قد يؤدي إلى تراكم المشاعر السلبية والتأثير على الصحة النفسية للفرد.

وفقًا لجروس، فإن اختيار الاستراتيجية المناسبة يعتمد على عدة عوامل، مثل السياق الاجتماعي، والعوامل الفردية مثل مستوى الذكاء الانفعالي، والقدرة على التكيف مع الضغوط. وقد أكدت الدراسات الحديثة أن استخدام استراتيجيات التكيف الإيجابية مثل إعادة التقييم المعرفي يرتبط بتحسن الصحة النفسية وتقليل معدلات السلوك العدواني . (Gutiérrez-Cobo et al., 2023)

٢.نموذج طومسون: (Thompson, 1991)

ركز طومسون في نموذجه على أهمية التطور المبكر للتنظيم الانفعالي، حيث يرى أن الأطفال يبدؤون في تطوير هذه المهارة من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية، خاصة الوالدين والمعلمين. وأكد على أن التنظيم الانفعالي ليس مجرد سلوك يُمارس تلقائيًا، بل هو عملية نفسية تتطور تدريجيًا عبر مراحل الطفولة والمراهقة.

خامساً: العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، والفرق بينهما:

يعد الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي من المفاهيم المتداخلة في علم النفس، إذ يرتبطان بقدرة الفرد على التعامل مع المشاعر والانفعالات، لكنهما يختلفان في طبيعتهما وآلياتهما. فالذكاء الانفعالي يشير إلى قدرة الفرد على التعرف على انفعالاته وانفعالات الآخرين، وفهمها، وتنظيمها بشكل يساعد على التكيف الاجتماعي (Mayer & Salovey, 1997)أما التنظيم الانفعالي، فهو العملية التي من خلالها يتم ضبط المشاعر والتحكم في شدتها أو مدتها وفقًا للمتطلبات البيئية والاجتماعية . (Gross, 1998)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتمثل الفرق الأساسي بين المفهومين في أن الذكاء الانفعالي يُنظر إليه على أنه قدرة معرفية تتضمن مهارات مثل الوعي بالذات، التحكم الذاتي، التعاطف، والتفاعل الاجتماعي الفعّال (Goleman, 1995) في المقابل، يعد التنظيم الانفعالي مجموعة من العمليات التي يستخدمها الأفراد لتعديل استجاباتهم العاطفية، بما في ذلك استراتيجيات مثل إعادة التقييم المعرفي وكبح التعبير الانفعالي (Gross & John, 2003).

وقد أظهرت نتائج الأبحاث أن هناك علاقة طردية بين الذكاء الانفعالي الفعّال واستراتيجيات التنظيم التكيفية، حيث يميل الأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الانفعالي إلى استخدام استراتيجيات فعالة للتعامل مع المشاعر مثل إعادة التقييم المعرفي، وهو ما يسهم في تقليل المشاعر السلبية والاستجابات العدوانية (Vega et al., 2021)على العكس من ذلك، فإن ضعف الذكاء الانفعالي يرتبط باستخدام استراتيجيات غير تكيفية مثل القمع التعبيري، والتي يمكن أن تؤدي إلى تراكم المشاعر السلبية وزيادة احتمالية السلوك العدواني (Gutiérrez-Cobo et al., 2023).

سادساً: السلوك العدواني:

يعد السلوك العدواني من الظواهر النفسية والاجتماعية التي شغلت الباحثين في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع، نظرًا لتأثيراته السلبية على الأفراد والمجتمعات. فالعدوان لا يقتصر على السلوك الجسدي العنيف، بل يمتد ليشمل العدوان اللفظي، والعدوان غير المباشر مثل التلاعب الاجتماعي، والعدوان الرقمي الذي أصبح أكثر شيوعًا في العصر الحديث مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي (Gutiérrez-Cobo et al., 2023).

يُعرف السلوك العدواني بأنه أي فعل أو نية تهدف إلى إلحاق الأذى بشخص آخر، سواء كان ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر (Anderson & Bushman, 2002)وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن العدوان يمكن أن يكون استجابة لمثيرات داخلية مثل الغضب، أو خارجية مثل الاستفزاز الاجتماعي أو الإحباط (Vega et al., 2021)ويمكن تصنيفه إلى عدة أنواع، من بينها العدوان الجسدي (مثل الضرب أو الاعتداء)، العدوان اللفظي (مثل التهديدات أو الشتائم)، العدوان الاجتماعي (مثل نشر الشائعات أو التلاعب بالعلاقات)، والعدوان غير المباشر (مثل الاستبعاد الاجتماعي) (Björkqvist, 1994).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سابعاً: العلاقة بين التنظيم الانفعالي والعدوان:

أشارت الدراسات إلى أن الأفراد الذين يفتقرون إلى مهارات التنظيم الانفعالي يظهرون معدلات أعلى من السلوك العدواني، خاصة عندما يواجهون تحديات نفسية أو اجتماعية. ومن أبرز الأدلة على ذلك:

- **ضعف التنظيم الانفعالي والعدوان:** أوضحت دراسة (Gutiérrez-Cobo et al., 2023) أن الأفراد الذين يعانون من نقص في استراتيجيات التنظيم الانفعالي، مثل إعادة التقييم المعرفي، يظهرون ميلاً أكبر نحو العدوان، خاصة عند التعرض لمواقف مثيرة للضغوط أو التحديات الاجتماعية.
- **التأثير الإيجابي لإعادة التقييم المعرفي:** أظهرت دراسة (Gross, 1998) أن استخدام استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي يقلل من مستويات العدوان، حيث يساعد الأفراد على إعادة تفسير المواقف المثيرة للانفعال بطريقة أقل تهديدًا، مما يقلل من ردود الفعل العدوانية.
- **أثر القمع التعبيري على العدوان:** في المقابل، أشارت دراسة (Gross & John, 2003)إلى أن القمع التعبيري، أي كبت المشاعر بدلاً من التعبير عنها بطرق صحية، قد يؤدي إلى تراكم المشاعر السلبية وزيادة احتمالية التصرف بعدوانية. هذه النتيجة تدعم الفرضية القائلة بأن الكبت العاطفي يمكن أن يكون أحد العوامل التي تسهم في زيادة العدوانية، خاصة في البيئات التي لا تسمح بالتعبير المفتوح عن المشاعر.

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن العدوان ليس سلوكًا ثابتًا، بل يتأثر بتفاعل معقد بين العوامل البيولوجية، النفسية، والاجتماعية. حيث تشير الأبحاث إلى أن بعض الأفراد يمتلكون ميولًا عدوانية أكبر بسبب العوامل الوراثية أو النمط العصبي لوظائف الدماغ (Neumann et al., 2012) وفي المقابل، يمكن للتنشئة الاجتماعية والبرامج الوقائية أن تحد من السلوك العدواني من خلال تعزيز المهارات الاجتماعية وتنمية الذكاء الانفعالي لدى الأفراد.(Vega et al., 2021)

في ظل تطور التكنولوجيا، أصبح للعدوان أشكال جديدة مثل العدوان الرقمي، الذي يشمل التنمر عبر الإنترنت أو الإساءة اللفظية في وسائل التواصل الاجتماعي. وقد أشارت الأبحاث إلى أن التعرض للعدوان الرقمي يمكن أن يكون له تأثيرات نفسية مشابهة للعدوان الجسدي، مما يتطلب تطوير استراتيجيات وقائية للتعامل معه (Gutiérrez-Cobo et al., 2023) .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثامناً: الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي وعلاقتها بالسلوك العدواني:

يُعد الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي من العوامل الحاسمة في ضبط السلوك العدواني، حيث تؤكد الأبحاث الحديثة أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يتمتعون بقدرة أكبر على فهم وإدارة مشاعرهم ومشاعر الآخرين، مما يقلل من احتمالية تبنيهم للسلوكيات العدوانية (Vega et al., 2021) في المقابل، يؤدي التنظيم الانفعالي دورًا أساسيًا في كيفية توجيه الأفراد لانفعالاتهم، حيث تتيح الاستراتيجيات التكيفية مثل إعادة التقييم المعرفي فرصة للفرد لإعادة تفسير المواقف المسببة للإحباط، مما يقلل من الاستجابات العدوانية (Gutiérrez-Cobo et al., 2023).

تظهر العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي والسلوك العدواني بشكل أكثر تعقيدًا عند النظر إلى كيفية استخدام الأفراد لاستراتيجيات التنظيم المختلفة. فقد أشارت الأبحاث إلى أن الأفراد الذين يعتمدون على استراتيجيات التنظيم غير التكيفية، مثل الكبت أو القمع التعبيري، يكونون أكثر عرضة لتطوير سلوكيات عدوانية بسبب تراكم المشاعر السلبية وعدم معالجتها بطرق صحية (Gutiérrez-Cobo et al., 2023)بالمقابل، فإن الذين يستخدمون استراتيجيات تنظيم انفعالي أكثر تكيفًا، مثل إعادة التقييم، يكونون أقل عرضة للانخراط في السلوكيات العدوانية حتى في المواقف التي تتسم بالضغوط الاجتماعية (Sancho et al., 2017).

من جهة أخرى، أظهرت دراسة (Bose, 2019) أن الذكاء الانفعالي يساعد في الحد من السلوك العدواني عن طريق تمكين الأفراد من التحكم في مشاعرهم السلبية مثل الغضب، وتوجيهها نحو استجابات أكثر عقلانية. فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء الانفعالي يكونون أكثر قدرة على تقييم المواقف الاجتماعية بشكل متزن، مما يمنع ردود الفعل العدوانية غير المبررة.

كذلك، تدعم الأبحاث أن هناك تفاعلًا بين الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي في ضبط السلوك العدواني. إذ لا يكفي أن يكون لدى الفرد مستوى عالٍ من الذكاء الانفعالي إذا لم يكن يمتلك استراتيجيات تنظيم فعالة، حيث إن غياب استراتيجيات التنظيم المناسبة قد يؤدي إلى سوء إدارة الانفعالات، مما يزيد من احتمال العدوان (Fernández-Berrocal et al., 2018)فعلى سبيل المثال، الأفراد الذين يفتقرون إلى مهارات إعادة التقييم المعرفي يكونون أكثر عرضة للاستجابة بطريقة عدوانية عند مواجهة مواقف صعبة أو محبطة (Navas-Casado et al., 2023).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علاوة على ذلك، أوضحت دراسة (Gutiérrez-Cobo et al., 2023) أن الوجدان السلبي يعمل كوسيط بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي والسلوك العدواني، حيث أظهرت أن الأفراد الذين يعتمدون على استراتيجيات القمع التعبيري لديهم مستويات أعلى من الوجدان السلبي، مما يزيد من احتمال لجوئهم للسلوك العدواني، في حين أن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات إعادة التقييم المعرفي يظهرون معدلات أقل من العدوان بسبب قدرتهم على التكيف مع المواقف الضاغطة بطرق أكثر فعالية.

بذلك، يتضح أن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي من جهة والسلوك العدواني من جهة أخرى تتسم بالتعقيد والتداخل، حيث يمكن للذكاء الانفعالي أن يكون عاملًا وقائيًا ضد العدوان، لكن فاعليته تعتمد على الاستراتيجيات التنظيمية التي يعتمدها الفرد. وعليه، فإن تعزيز الذكاء الانفعالي وتنمية استراتيجيات تنظيم الانفعالات التكيفية يمكن أن يكونا أدوات فعالة في تقليل النزعات العدوانية، خاصة بين المراهقين الذين يواجهون تحديات اجتماعية وانفعالية متزايدة (Bose, 2019; Sancho et al., 2017).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة نافاس كاسادو وآخرين (Navas-Casado al., 2023) إلى مراجعة منهجية المراجعة إلى إجراء تحليل منهجي للأدلة المتاحة حول العلاقة بين استراتيجيات تنظيم الانفعال والسلوك العدواني، وذلك من خلال البحث في قواعد بيانات Medline و PsycInfo عن مقالات باللغتين الإنجليزية والإسبانية، وقد أسفر البحث عن جمع(١٠٤)دراسة تناولت العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية وغير التكيفية وأنواع مختلفة من السلوك العدواني. تقدم نتائجهم معًا دليلًا على أن الاستراتيجيات غير التكيفية (مثل الاجترار) كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالعدوان، في حين أن الاستراتيجيات التكيفية (مثل اليقظة الذهنية) كانت مرتبطة بشكل سلبي. يبدو أن هذه العلاقة متسقة عبر الأعمار والثقافات وأنواع العدوان.

هدفت دراسة انغسا و توبينغ (Wangsa & Tobing ,2024) إلى إجراء مراجعة منهجية للأدبيات المتعلقة بعدوانية المراهقين في إندونيسيا، حيث فحصت ٣٠ منشورًا من عام ٢٠١٤ إلى عام ٢٠٢٣ لفهم العوامل المؤثرة على العدوان بين المراهقين الإندونيسيين. تضمنت هذه الطريقة جمع البيانات من مصادر مختلفة يمكن الوصول إليها من خلال Google Scholar باستخدام الكلمات الرئيسية ذات الصلة المرتبطة بالعدوان بين المراهقين. الغرض من هذه المراجعة هو التأكد على وجه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحديد من تأثير العوامل الداخلية مثل النضج الانفعالي والذكاء الانفعالي وضبط الذات، فضلاً عن العوامل الخارجية بما في ذلك تأثير الأقران وأنماط التربية، وأساليب التواصل بين الوالدين، وكثرة ممارسة الألعاب عبر الإنترنت على السلوك العدواني لدى المراهقين. تشير الدراسات التي تمت مراجعتها إلى أن عدوان المراهقين في إندونيسيا يتأثر بتفاعل معقد بين العوامل الداخلية والخارجية. تلعب العوامل الداخلية مثل النضج الانفعالي، والذكاء الانفعالي، وضبط الذات في كيفية إدارة المراهقين لاستجاباتهم الانفعالية؛ مما يقلل من الميول نحو السلوك العدواني. توفر النتائج في هذا التحليل رؤى أعمق حول الطرق الفعالة للتدخل ومنع السلوكيات العدوانية بين المراهقين في إندونيسيا، وبالتالي تقديم مساهمة كبيرة في ممارسات التربية والتعليم والسياسة الاجتماعية والصحة العقلية للمراهقين.

هدف بوروادي وآخرون (Purwadi et al., 2020) إلى التعرف على دور التنظيم الانفعالي تجاه العدوان على المراهقين. استخدمت الدراسة المنهج الإرتباطي. مجتمع الدراسة طلاب المدارس الثانوية في منطقة يوجياكارتا الخاصة بإندونيسيا. بلغ عدد عينة الدراسة (٩٣٤) طالبًا تم اختيارهم باستخدام طريقة أخذ العينات العنقودية العشوائية. تم استخدام مقياس التنظيم الانفعالي إعداد كروس وجون (Gross & John ,2003)، ومقياس السلوك العدواني إعداد بوس وبيري (Buss & Perry, 1992) لجمع البيانات من المستجيبين. تم فحص البيانات باستخدام تحليل الانحدار المتعدد لملاحظة الارتباط بين المتغيرات. أظهرت النتائج أن التنظيم الانفعالي لدى الطلاب قادر على التنبؤ بالعدوان. أظهر التحليل الإضافي لاستراتيجيتين بشأن التنظيم الانفعالي أن كبت الانفعال المفرط يؤثر على تطور العدوان، بينما لا يؤثر التنظيم الانفعالي من خلال إعادة التقييم الذهني على تطوره. الآثار المترتبة على هذا البحث هي أن تنظيم الانفعال من خلال قمع الانفعال له تأثير أكثر أهمية على تطور العدوان على المراهقين مقارنة بإعادة التقييم الذهني؛ كلما تم استخدام طريقة قمع الانفعال بمستوى أقوى، كلما ارتفع مستوى العدوان.

هدفت دراسة دارمادي و بادايای (Darmadi & Badayai ,2021) إلى التعرف على العلاقة بين خلل التنظيم الانفعالي والسلوك العدواني لدى المراهقين. تم توزيع الاستبيانات على (١٥٩) مراهقًا (٧١ ذكور و٨٨ إناث) تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-٢٠) عاماً من خلال إكمال نموذج Google عبر الإنترنت، وتم اختيار العينة من خلال أخذ العينات الملائمة في حي الباحث الذي يقع في مدينة بندر بارو بانجي، بولاية سيلانجور بماليازيا. يتكون الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثلاثة أجزاء هي: الملف الشخصي الديموغرافي، والصعوبات في مقياس التنظيم الانفعالي (DERS-18)، ومقياس بوس وبيري للسلوك العدواني (BPAQ). أظهرت نتائج الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين خلل التنظيم الانفعالي والسلوك العدواني، حيث أن جميع أبعاد عدم التنظيم الانفعالي ارتبطت ارتباط إيجابي بشكل كبير بجميع أبعاد السلوك العدواني (مثل العدوان الجسدي، العدوان اللفظي، الغضب، العداء). هذه النتائج تشير إلى أن خلل التنظيم الانفعالي يلعب دورًا مهمًا في عدوان المراهقين، كما تشير هذه النتائج إلى أهمية دور التنظيم الانفعالي الفعّال بين المراهقين للتغلب على السلوك العدواني.

هدفت دراسة إيتيكا ويونااليا (Etika& Yunalia,2020) إلى تحديد تأثير الذكاء الانفعالي على السلوك العدواني في أواخر مرحلة المراهقة. تكونت عينة الدراسة من (١٩١) طالبًا وطالبة (١٤٧إناث/٤٤ذكور) تراوحت أعمارهم مابين (١٨-٢٤) عاماً في إحدى الجامعات الخاصة في مدينة كيديري في إندونيسيا. استخدمت تقنية أخذ العينات أخذ عينات عشوائية بسيطة، واستخدم الأسلوب الأحصائي معامل ارتباط سبيرمان لتحليل البيانات. أدوات البحث المستخدمة في هذه الدراسة هي استبيان الذكاء الانفعالي (مقتبس من استبيان الذكاء الانفعالي لجولمان واستبيان السلوك العدواني لبوس وبيري. أظهرت النتائج أن هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني، فكلما ارتفع مستوى الذكاء الانفعالي للشخص، انخفض مستوى السلوك العدواني. كما لم تكن هناك علاقة بين الجنس ومستوى الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني.

هدفت دراسة طيبي وصخري (٢٠٢٢) إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والعنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي ببعض ثانويات ولاية الأغواط، والتعرف على الفروق بين الجنسين لكلا المتغيرين. أجريت الدراسة على تلاميذ السنة أولى ثانوي في ثانويتين بولاية الأغواط في الجزائر أحدهما في منطقة ريفية والأخرى في منطقة مدنية، شملت العينة (٢١٠) طالباً تم استخدام الارتباط الوصفي كمنهج لمعرفة نوع العلاقة بين المتغيرين، وتطبيق مقياسي الذكاء الوجداني ل (أحمد الدردير) والعنف المدرسي ل (الرواشدة ٢٠١٠). خلصت الدراسة إلى النتائج وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الوجداني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. توجد فروق ذات دلالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحصائية في العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك بهدف التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي من جهة، والسلوك العدواني لدى المراهقين في مدينة أبها من جهة أخرى، نظرًا لملاءمة هذا المنهج لأهداف الدراسة وطبيعة متغيراتها.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع المراهقين من الذكور والإناث في المرحلتين المتوسطة والثانوية في مدارس مدينة أبها، حيث يمثل هذا المجتمع الفئة المستهدفة للدراسة، والتي تسعى الباحثة إلى تعميم النتائج عليها.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٠٠) طالب وطالبة من المراهقين في مدارس مدينة أبها، موزعين بالتساوي وفقًا للنوع (٢٥٠ ذكرًا و٢٥٠ أنثى). تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٨) عامًا، بمتوسط عمري قدره (١٥.٥٤) وانحراف معياري (٢.٠٢). تم اختيار العينة باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية من عشر مدارس (خمس مدارس للذكور وخمس مدارس للإناث) موزعة على جميع جهات مدينة أبها، حيث شملت كل مدرسة من هذه المدارس المرحلتين المتوسطة والثانوية، مدرستان (ذكور وإناث)

خصائص عينة الدراسة.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة (ن= ٥٠٠).

المتغيرات		عدد العينة	النسبة المئوية %
النوع	ذكور	٢٥٠	%٥٠
	إناث	٢٥٠	%٥٠
	المجموع	٥٠٠	%١٠٠
الصف الدراسي	الأول متوسط	٥٠	%١٠
	الثاني متوسط	٩٦	%١٩,٢
	الثالث متوسط	٥٦	%١١,٢
	الأول ثانوي	١٤٨	%٢٩,٦
	الثاني ثانوي	١٠١	%٢٠,٢
	الثالث ثانوي	٤٩	%٩,٨
	المجموع	٥٠٠	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أدوات الدراسة:

مقياس الذكاء الانفعالي: استخدمت الباحثة مقياس سكوت للذكاء الانفعالي (Shutte, 1998)الذي طورته الشبول (٢٠١٧)، والذي يهدف إلى قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة المراهقين، ويتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٣٠) عبارة تتم الإجابة عليها من خلال التدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وفقاً لتدرج ليكرت.

للتحقق من صدق وثبات المقياس تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية السابق الإشارة إليها.

صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس من خلال تم عرض مقياس الذكاء الانفعالي في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وقد بلغ عددهم (٨) محكمين وذلك للحكم على صلاحية العبارات ومدى ملاءمتها لقياس الذكاء الانفعالي في ضوء تعريف المفهوم، ووضوح وجودة صياغتها، وما إذا كانت تنتمي للبعد أم لا، وما إذا كانت مناسبة لبيئة العينة، وكتابة أي ملاحظات أو مقترحات. وقد اتفق المحكمين على أن الأداة تقيس متغير الذكاء الانفعالي؛ حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية بنود المقياس أكثر من (٩٠%)، وبعد الاطلاع على بعض الملاحظات وتعديلها فيما يستوجب الأفضلية (وهي تعديل عبارتي ٧ و١٧ على النحو التالي: عبارة (٧) كانت "يثق الآخرون فيّ بسهولة" تم حذف كلمة "بسهولة" فأصبحت "يثق الآخرون فيّ". عبارة (١٧) كانت" أعرف لماذا تتغير انفعالاتي" تم إضافة "في المواقف التي أوجهها" فأصبحت" أعرف لماذا تتغير انفعالاتي في المواقف التي أوجهها") تم اعتماد المقياس في صورته النهائية .

ثبات المقياس : للتحقق من ثبات مقياس الذكاء الانفعالي استخدمت الباحثة طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية، ودرجات البنود الزوجية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان براون ويوضح جدول(**٢**) قيم معامل الثبات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٢) معاملات ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقتي ألفا كرونباخ (ن=٤٠)

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون
١	إدراك الانفعالات	٠,٧٢٤	٠,٦٨٩	٠,٨١٩
٢	إدارة انفعالاتي	٠,٨٦٤	٠,٦٢١	٠,٧٦٨
٣	إدارة انفعالات الآخرين	٠,٨١٧	٠,٦٧٠	٠,٨٠٣
٤	استخدام الانفعالات	٠,٧٣٦	٠,٨٣٥	٠,٩١٠
	الدرجة الكلية	٠,٩٢٩	٠,٨٤٧	٠,٩١٧

يتضح من جدول **(٢)** أن مقياس الذكاء الانفعالي ككل تمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في كل من ألفا كرونباخ حيث بلغ قيمته (٠.٩٢) ؛ وذلك يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الحالية.

مقياس التنظيم الانفعالي: استخدمت الباحثة **مقياس التنظيم الانفعالي إعداد قرمان (٢٠١٦)**، والذي يهدف إلى قياس مستوى التنظيم الانفعالي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، ويتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

- **وصف المقياس:** ويتكون المقياس من (٣٧) عبارة تتم الإجابة عليها من خلال التدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وفقاً لتدرج ليكرت. وتتوزع عبارات المقياس على أربعة أبعاد
- **صدق المقياس:** قد قامت الباحثة بالتحقق من بالتحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري (صدق المحكمين) تم عرض مقياس التنظيم الانفعالي في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وقد بلغ عددهم (٨) محكمين كما هو موضح في الملحق (١)، وذلك للحكم على صلاحية العبارات ومدى ملاءمتها لقياس التنظيم الانفعالي في ضوء تعريف المفهوم، ووضوح وجودة صياغتها، وما إذا كانت تنتمي للبعد أم لا، وما إذا كانت مناسبة لبيئة العينة، وكتابة أي ملاحظات أو مقترحات. وقد اتفق المحكمين على أن الأداة تقيس متغير التنظيم الانفعالي؛ حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية بنود المقياس أكثر من (٩٠%)، وبعد الاطلاع على بعض الملاحظات وتعديلها فيما يستوجب الأفضلية.
- **ثبات المقياس:**

للتحقق من ثبات مقياس التنظيم الانفعالي استخدمت الباحثة طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية، ودرجات البنود الزوجية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم تصحيح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان براون، ويوضح جدول(٣) قيم معامل الثبات.

جدول(٣) معاملات ثبات مقياس التنظيم الانفعالي بطريقتي ألفا كرونباخ (ن=٤٠)

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون
١	كبح الانفعالات والتحكم بها	٠,٧٢٤	٠,٥١٠	٠,٦٧٦
٢	إعادة تقييم الانفعالات	٠,٨٦٤	٠,٨٧٠	٠,٩٣١
٣	فهم الانفعالات والوعي بها	٠,٨١٧	٠,٦٩٦	٠,٨٢١
٤	التكيف الانفعالي	٠,٧٣٦	٠,٥١٦	٠,٥٢٣
	الدرجة الكلية	٠,٩٢٩	٠,٨٥٢	٠,٩٢٠

يتضح من جدول (٣) أن مقياس التنظيم الانفعالي ككل تمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في كل من ألفا كرونباخ حيث بلغ قيمته (٠,٩٢) وفي التجزئة النصفية (٠,٩٢)؛ وذلك يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الحالية.

مقياس السلوك العدواني: استخدمت الباحثة **مقياس السلوك العدواني إعداد أمال باظه تقنين ابريعم (٢٠١٧)**، والذي يهدف إلى قياس مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين، ويتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

- **وصف المقياس:** ويتكون المقياس من (٥٦) عبارة تتم الإجابة عليها من خلال التدرج الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) وفقاً لتدرج ليكرت. وتتوزع عبارات المقياس على أربعة أبعاد
- **صدق المقياس:** قامت الباحثة بالتحقق من بالتحقق من صدق المقياس من خلال الصدق الظاهري (صدق المحكمين) تم عرض مقياس السلوك العدواني في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال علم النفس، وقد بلغ عددهم (٨) محكمين، وذلك للحكم على صلاحية العبارات ومدى ملاءمتها لقياس السلوك العدواني في ضوء تعريف المفهوم، ووضوح وجودة صياغتها، وما إذا كانت تنتمي للبعد أم لا، وما إذا كانت مناسبة لبيئة العينة، وكتابة أي ملاحظات أو مقترحات. وقد اتفق المحكمين على أن الأداة تقيس متغير السلوك العدواني؛ حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين على صلاحية بنود المقياس أكثر من (٩٠%)، وتم اعتماد التعديلات التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اتفق عليها غالبية المحكمين، وبعد الاطلاع على بعض الملاحظات وتعديلها فيما يستوجب الأفضلية.

- **ثبات المقياس:** للتحقق من ثبات مقياس السلوك العدواني استخدمت الباحثة طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفردية، ودرجات البنود الزوجية لعينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد ذلك تم تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان براون ويوضح جدول(٤) قيم معامل الثبات.

جدول(٤) معاملات ثبات مقياس السلوك العدواني بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٤٠)

م	الأبعاد	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون
١	السلوك العدواني المادي	٠,٧٢٤	٠,٨٩٢	٠,٩٤٣
٢	السلوك العدواني اللفظي	٠,٨٦٤	٠,٨٩٠	٠,٩٤٢
٣	العدائية	٠,٨١٧	٠,٨٠٨	٠,٨٩٤
٤	الغضب	٠,٧٣٦	٠,٨٦٦	٠,٩٢٨
	الدرجة الكلية	٠,٩٢٩	٠,٩٥٩	٠,٩٧٩

يتضح من جدول (٥) أن مقياس السلوك العدواني ككل تمتع بمعاملات ثبات مرتفعة في كل من ألفا كرونباخ حيث بلغ قيمته (٠,٩٢) وفي التجزئة النصفية (٠,٩٧)؛ وذلك يدل على أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية

- **معامل ثبات ألفا كرونباخ** :لقياس **درجة الاتساق الداخلي والثبات** لكل مقياس، والتأكد من مدى موثوقية أدوات الدراسة.
- **اختبار (ت) للفروق المستقلة (T-Test):** للتحقق من الفروق بين ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة على مقياس السلوك العدواني في متغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي.
- **اختبار (ت) للفروق المستقلة (T-Test):** لدراسة الفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة الثلاثة :السلوك العدواني، الذكاء الانفعالي، والتنظيم الانفعالي.
- **تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression):** للتأكد من إمكانية التنبؤ بالسلوك العدواني بناءً على مستويات الذكاء الانفعالي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتنظيم الانفعالي، من خلال تحليل مدى تأثير كل متغير مستقل على السلوك العدواني وإدراج المتغيرات الأكثر تأثيرًا في النموذج التنبئي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشته:

ينص الفرض الأول على أنه" **توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين السلوك العدواني ومتغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي لدى المراهقين"**، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) من أجل التعرف على حجم العلاقة بين درجات أفراد العينة على كل من السلوك العدواني ومتغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي لدى المراهقين، ويوضح جدول **(٥)** النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥) نتائج معامل ارتباط بيرسون بين درجات السلوك العدواني وكل من متغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي لدى المراهقين (ن= ٥٠٠)

متغيرات البحث	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ارتباط العدوان بالذكاء	ارتباط العدوان بالتنظيم	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي	٥٠٠	١٣٦,٦١	١١,٨٣	-٠,٥٦٩		دالة عند ٠,٠١
السلوك العدواني		١١٩,٢٣	١٥,٢٥			
التنظيم الانفعالي		١٧٢,٢٣	١٨,٥٩		-٠,٤٦٣	

يتضح من جدول **(٥)** وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذلك بعد تطبيق مقاييس كل من السلوك العدواني ومتغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي على عينة بلغ عددها (٥٠٠) طالبًا وطالبة من المراهقين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين السلوك العدواني والذكاء الانفعالي (-٠,٥٦٩)، ومعامل الارتباط بين السلوك العدواني والتنظيم الانفعالي (-٠,٤٦٣) وهي معاملات ارتباط سالبة دالة إحصائيًا، مما يدل على انه **توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين السلوك العدواني ومتغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي لدى المراهقين.**

وبذلك، يمكن القول بأن هناك علاقة عكسية بين الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي من جهة، والسلوك العدواني من جهة أخرى؛ إذ يؤدي ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي لدى المراهق إلى انخفاض مستوى السلوك العدواني لديه. وترى الباحثة بأن هذه النتيجة تعكس دور الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي في تمكين المراهق من مواجهة السلوك العدواني؛ حيث يزوده التنظيم الانفعالي بأساليب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واستراتيجيات سلوكية منظمة، تساعده على التعامل مع المواقف الانفعالية الضاغطة والتحديات الاجتماعية بنضج وفاعلية. كما يُمكّنه الذكاء الانفعالي من فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين، واستثمارها بذكاء، وتحويل هذه التحديات إلى فرص للنمو، وبذلك يسهمان في تقليل استجابات المراهق العدوانية وخلق بيئة تفاعلية أكثر إيجابية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج الدراسات التالية والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني لدى عينة المراهقين في مرحلة المتوسطة مثل دراستي: **(عابد,** ٢٠١٨؛ ذبيحي, ٢٠١٩) ومرحلة المتوسطة والثانوية مثل دراسة (Bose,2019) ، وعينات من المراهقين في مختلف الأعمار مثل Sancho) كما تتفق النتائج مع دراسة طيبي وصخري (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والعنف المدرسي لدى المراهقين من تلاميذ السنة أولى ثانوي. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من المحمود (٢٠١٧) والتي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين التنظيم الانفعالي والسلوك العدواني لدى عينة المراهقين من مرحلة الجامعة ودراسة (Darmadi & Badayai ,2021) التي أشارت نتائجها إلى علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين خلل التنظيم الانفعالي والسلوك العدواني لدى عينة المراهقين ودراسة (Gutiérrez-Cobo al., 2023) التي أشارت نتائجها إلى الارتباط السلبي بين استراتيجية إعادة التقييم الذهني وبين السلوك العدواني، والارتباط الإيجابي بين استراتيجية القمع التعبيري والسلوك العدواني لدى عينة المراهقين من مرحلة الابتدائية وحتى الثانوية ودراسة (Navas-Casado al., 2023) التي أشارت نتائجها إلى الارتباط السلبي بين استراتيجيات التنظيم الانفعالي التكيفية (مثل اليقظة الذهنية) والسلوك العدواني.

العلاقة السلبية بين السلوك العدواني والذكاء الانفعالي: أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين السلوك العدواني والذكاء الانفعالي، وهو ما يتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي يؤدي إلى انخفاض الميل للسلوك العدواني (Megías-Robles et al., 2018; Bose, 2019) ويعزى ذلك إلى أن الأفراد الذين يمتلكون ذكاءً انفعاليًا مرتفعًا يكونون أكثر قدرة على التعامل مع المشاعر السلبية بطريقة بناءة، مما يقلل من اندفاعهم نحو السلوك العدواني(Masoumeh et al., 2014) .يُفسَّر ذلك من خلال أن المراهقين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يكونون أكثر قدرة على:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التعرف على مشاعرهم السلبية مثل الغضب والإحباط قبل أن تتحول إلى سلوكيات عدوانية.
- فهم انفعالات الآخرين، مما يقلل من سوء الفهم والتصرفات العدوانية.
- استخدام استراتيجيات تكيفية مثل التفاوض وحل المشكلات بدلاً من اللجوء إلى العدوان كوسيلة لحل النزاعات (Hsieh & Chen, 2017) .

العلاقة السلبية بين السلوك العدواني والتنظيم الانفعالي: كشفت النتائج أيضًا عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين السلوك العدواني والتنظيم الانفعالي، مما يعني أن الأفراد الذين يمتلكون قدرة عالية على تنظيم انفعالاتهم أقل عرضة للعدوانية (Gutiérrez-Cobo et al., 2023; Navas-Casado et al., 2023) ويتفق هذا مع ما أشارت إليه دراسات سابقة حول أن التنظيم الفعّال للانفعالات يساعد في ضبط الاستجابات الانفعالية الحادة ويمنع تحول المشاعر السلبية إلى تصرفات عدوانية (Sancho et al., 2016). وفقًا للإطار النظري، يمكن تفسير ذلك على النحو التالي:

- الأفراد الذين يتبعون استراتيجيات تنظيمية تكيفية مثل إعادة التقييم الذهني لديهم قدرة أكبر على تهدئة أنفسهم وتقليل ردود الفعل العدوانية (Gross, 2019) .
- على العكس، فإن الأفراد الذين يستخدمون استراتيجيات غير تكيفية مثل الكبت الانفعالي والاجترار الانفعالي يكونون أكثر عرضة للعدوانية، حيث يؤدي الكبت إلى تراكم المشاعر السلبية، مما يزيد من احتمالية الانفجار العدواني في وقت لاحق (Purwadi et al., 2020).

دور الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي كمتغيرين وقائيين ضد العدوانية: : تؤكد هذه النتائج على أهمية الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي في الحد من السلوك العدواني لدى المراهقين، حيث يساعد الذكاء الانفعالي في تعزيز القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين، وتقليل سوء الفهم، والتحكم في الغضب (Martínez-Monteagudo et al., 2019)أما التنظيم الانفعالي، فهو يمكن المراهقين من استخدام استراتيجيات مناسبة لإدارة مشاعرهم وتقليل التصرفات العدوانية (Bibi et al., 2020).

نتائج الفرض الثاني ومناقشته: ينص الفرض الثاني على أنه **"توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي السلوك العدواني من المراهقين على متغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي في اتجاه منخفضي السلوك العدواني"**؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تقسيم الطلاب إلى مرتفعين ومنخفضين على مقياس السلوك العدواني، واستخدام اختبار "ت" t-Test، لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرتفعين والمنخفضين على مقياس السلوك العدواني في كل من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، ويوضح جدول (٦)النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي السلوك العدواني من المراهقين على متغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الذكاء الانفعالي	منخفضي السلوك العدواني	٢٥٠	١٤١,٥٢	١٢,٦٢	١٠,١٨	٤٩٨	دالة عند ٠,٠١
	مرتفعي السلوك العدواني	٢٥٠	١٣١,٧٠	٨,٥٣			
التنظيم الانفعالي	منخفضي السلوك العدواني	٢٥٠	١٧٧,٨٨	١٩,٨٠	٧,٣٢	٤٩٨	دالة عند ٠,٠١
	مرتفعي السلوك العدواني	٢٥٠	١٦٦,٢٩	١٥,٢٨			

باستقراء النتائج الموضحة بجدول (٥-٢) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة، والتي تساوى (١٠,١٨)، (٧,٣٢) أعلى من قيمة (ت) الجدولية والتي = ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥، و= ٢,٥٩ عند مستوى دلالة ٠,٠١؛ أي أن الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي السلوك العدواني من المراهقين على متغيري الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي في اتجاه منخفضي السلوك العدواني. يتضح من الجدول السابق أن المراهقين منخفضي السلوك العدواني يمتلكون مستويات أعلى من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي مقارنةً بمرتفعي السلوك العدواني. ويكمن تفسير ذلك في الدور المهم الذي يلعبه كل من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي في السيطرة على السلوكيات الانفعالية والاندفاعية، والتي تُعد من العوامل الرئيسية المساهمة في ظهور السلوك العدواني. فعلى سبيل المثال، نجد أن المراهقين ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يكونون أكثر قدرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على إدراك انفعالاتهم والتعبير عنها، فضلاً عن تعاملهم مع انفعالاتهم وانفعالات الآخرين بنضج، مما يعزز قدرتهم على تقليل الاستجابات العدوانية وتحسين تفاعلهم الإيجابي مع الآخرين. على الجانب الآخر، يتميز المراهقون ذوو التنظيم الانفعالي المرتفع بقدرتهم على التحكم في استجاباتهم الانفعالية واستخدام استراتيجيات تكيفية فعالة لحل النزاعات، مما يقلل من ردود الفعل العدوانية ويعزز التفاعل الإيجابي في المواقف الضاغطة. وبذلك، يساهم هذان العاملان معًا في تخفيض السلوكيات العدوانية وتحسين التفاعل الاجتماعي. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة **فراج (٢٠٠٥)** والتي أسفرت نتائج دراستها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في مشاعر الغضب لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، وفروق مماثلة في مشاعر العدوان بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني لصالح ذوي الذكاء الوجداني المنخفض. ودراسة et al., Cándido J 2014)) التي أشارت نتائجها إلى أن المراهقين الذين يحصلون على درجات عالية في العدوان الجسدي واللفظي والعداء والغضب غالبًا ما يظهرون درجات أقل بشكل ملحوظ في الذكاء الانفعالي من أقرانهم ذوي الدرجات المنخفضة في العدوان الجسدي واللفظي والعداء والغضب. ودراسة (Hsieh & Chen, 2017) التي أشارت نتائجها إلى وجود فرق في مستوى العدوان بين الطلاب ذوي التنظيم الانفعالي المرتفع والمنخفض، وذلك لدى المشاركين الذين لديهم مستوى منخفض من تثبيط الاستجابة. حيث أظهر الطلاب ذوو التنظيم الانفعالي المنخفض درجات أعلى في السلوك العدواني مقارنة بالطلاب ذوي التنظيم الانفعالي المرتفع.

ويمكن تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري كما يلي:

– العلاقة بين مستوى السلوك العدواني ومستويات الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي:

تدعم هذه النتائج الفرضيات النظرية التي تربط بين مستوى الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي وانخفاض السلوك العدواني، حيث تشير النماذج النفسية إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع لديهم القدرة على التعرف على انفعالاتهم والتحكم بها، مما يقلل من الميل إلى التصرف بعدوانية (Mayer & Salovey, 1997)كما أن التنظيم الانفعالي يعزز قدرة الفرد على ضبط الاستجابات الانفعالية، ما يمنعه من اللجوء إلى العدوان كوسيلة للتعامل مع المواقف الضاغطة (Gross, 2015).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– **دور الذكاء الانفعالي في خفض العدوانية:** تشير نظرية الذكاء الانفعالي كعامل وقائي ضد العدوانية إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع يستطيعون استخدام استراتيجيات إيجابية لحل النزاعات، مما يقلل من احتمالية التصرف بعدوانية (Megías-Robles et al., 2018)كما أنهم أكثر قدرة على فهم وجهات نظر الآخرين، مما يسهم في تقليل سوء الفهم والصراعات (Hsieh & Chen, 2017). وفقًا لهذه النظرية، فإن المراهقين منخفضي السلوك العدواني يتمتعون بـ:

١. **قدرة أفضل على التعاطف،** مما يقلل من اندفاعهم نحو السلوك العدواني في المواقف التنافسية أو الاستفزازية (Cándido et al., 2014) .

٢. **قدرة أعلى على إدارة الغضب والتوتر،** مما يساعدهم على استخدام استراتيجيات تكيفية أكثر فاعلية بدلاً من اللجوء إلى العدوانية (Sancho et al., 2016) .

٣. **مستوى أعلى من مهارات التواصل الاجتماعي،** مما يسهم في تحسين تفاعلهم مع الآخرين دون اللجوء إلى العنف (Shahzad et al., 2013).

تأثير التنظيم الانفعالي على ضبط العدوانية: تدعم نتائج الدراسة مفهوم التنظيم الانفعالي كآلية دفاعية ضد السلوك العدواني، حيث تشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي القدرة العالية على تنظيم انفعالاتهم يكونون أكثر قدرة على التعامل مع الاستفزازات بطريقة متزنة، مما يقلل من ردود الفعل العدوانية (Vega et al., 2021).

- وفقًا لنظرية Gross (2015)، فإن المراهقين منخفضي السلوك العدواني يميلون إلى استخدام استراتيجيات تنظيم انفعالي تكيفية مثل إعادة التقييم الذهني، مما يساعدهم على التعامل مع المشاعر السلبية بطرق بناءة بدلاً من التصرف بعدوانية (Gordillo et al., 2021).
- على العكس، فإن الأفراد مرتفعي السلوك العدواني قد يكونون أكثر عرضة لاستخدام استراتيجيات غير تكيفية مثل الاجترار أو القمع الانفعالي، مما يزيد من احتمالية تحول المشاعر السلبية إلى سلوكيات عدوانية (Navas-Casado et al., 2023) .

وتعكس النتائج السابقة بصفة عامة أهمية الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي كعاملين حاسمين في ضبط السلوك العدواني لدى المراهقين؛ فالمراهقون منخفضو السلوك العدواني يمتلكون مستويات أعلى من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، مما يمكنهم من التحكم في انفعالاتهم، وتجنب التصرف بعدوانية، والتعامل مع التحديات الاجتماعية بطرق أكثر تكيفًا (Etika & Yunalia, 2020) ومن هنا، تؤكد الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على أهمية تعزيز مهارات الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي لدى المراهقين من خلال برامج تعليمية وتدريبية تهدف إلى تحسين قدرتهم على إدارة مشاعرهم وضبط سلوكياتهم في المواقف الصعبة (Gutiérrez-Cobo et al., 2023) .

نتائج الفرض الثالث ومناقشته: ينص الفرض الثالث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المراهقين على متغيرات: السلوك العدواني والذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي"؛ وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" t-Test، لعينتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين على مقاييس كل من السلوك العدواني والذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي، ويوضح جدول (٧) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت ودلالة الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين في كل من السلوك العدواني والذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
السلوك العدواني	الذكور	250	119,43	14,20	0,299	498	0,765 غير دالة
	الإناث	250	119,02	16,26			
الذكاء الانفعالي	الذكور	250	135,60	12,74	1,90	498	0,57 غير دالة
	الإناث	250	137,62	10,78			
التنظيم الانفعالي	الذكور	250	171,64	18,47	0,533	498	0,594 غير دالة
	الإناث	250	171,53	18,74			

باستقراء النتائج الموضحة بجدول (٨) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة، والتي تساوى (٢.٩٩، ١,٩٠، ٠,٥٣٣) على الترتيب أعلى من قيمة (ت) الجدولية في كل من (السلوك العدواني، والتنظيم الانفعالي، الذكاء الانفعالي)، أي أن الفروق غير دالة إحصائياً في كل من السلوك العدواني، والذكاء الانفعالي، والتنظيم الانفعالي، مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المراهقين في كل من السلوك العدواني والذكاء الانفعالي، والتنظيم الانفعالي. تتسق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من جولمان (Goleman, 1998) وبار-أون (Bar-On,2006)حول عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي، فقد أشار بار-أون (Bar-On,2006) إلى أنه لم يتم الكشف عن اختلافات بين الجنسين في مؤشر الذكاء الانفعالي الإجمالي. (P.7)، كما أوضح جولمان (Goleman, 1998)، مستندًا على كلام بار-أون، أنه عند مقارنة مجموعات كبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مثل الرجال والنساء على أي عامل نفسي، فإن أوجه التشابه بين المجموعتين تكون أكبر بكثير من أوجه الاختلاف، حيث تتداخل منحنيات التوزيع لكل منهما بشكل كبير، مع وجود بعض الفروقات البسيطة. وذكر جولمان إلى أن استنتاجات بار-أون حول عدم الاختلاف بين الجنسين تستند إلى دراسة الذكاء الانفعالي لأكثر من خمسة عشر ألف شخص في اثنتي عشرة دولة في أربع قارات. مما يدعم فكرة عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الذكاء الانفعالي.

وتتبنى الباحثة رأي جولمان في تفسير هذه النتيجة، إذ تعزو هذه النتيجة إلى الفروق الفردية بين المراهقين، بغض النظر عن جنسهم البيولوجي، وتشير إلى أن جميع المراهقين سواء كانوا ذكورا أو اناث يتشابهون في الخصائص السلوكية والانفعالية، فهناك العديد من الخصائص التي يتشابه فيها المراهقون بغض النظر عن جنسهم، مثل التحولات الهرمونية، والنمو الجسدي والعقلي، وتطور الهوية الشخصية، وتكوين العلاقات الاجتماعية، على سبيل المثال، في فترة المراهقة، يواجه الشباب والشابات على حد سواء نفس التحديات، مثل البحث عن الهوية الذاتية والاستقلالية، والتحولات الانفعالية والاجتماعية، وضغوط الأقران والمجتمع. وهذه التحديات قد تترتب على ذلك استجابات سلوكية وانفعالية مشابهة بين الجنسين، وبالرغم من ذلك فالاختلافات في السلوك والانفعالات بين المراهقين تعتمد على مجموعة من العوامل المعقدة التي تختلف من شخص لآخر مثل: البيئة الاجتماعية والعوامل الشخصية. قد يكون هناك تشابه في بعض الخصائص العامة بين الجنسين، ولكن من المهم أن ندرك أن هذا لا يعني عدم وجود اختلافات فردية بين الأفراد في داخل كل جنس.كما تعزو الباحثة إلى دور التنشئة الاجتماعية للمراهقين السعوديين الجنوبيين، وخاصة في مدينة أبها، والتي تتأثر بثقافة المجتمع السعودي الجنوبي. هذه الثقافة لها تأثير كبير في تربية الأبناء على السلوك الاجتماعي الإيجابي، من خلال تعزيز التعاون، وحب الإيثار بالنفس، والكرم، واللين والرفق في التعامل. كما تعزو الباحثة أيضًا إلى دور الإعلام وتأثيره في تعزيز الوعي المجتمعي لدى المراهقين الذكور. وفي هذا السياق، أشار بندورا (Bandura,1978)في نظريته حول التعلم الاجتماعي للعدوان إلى أن " وسائل الإعلام كونها معلماً مؤثراً يمكن أن تعزز من الصفات الإنسانية فضلاً عن السلوكيات الضارة، فالبرامج التي تصور المواقف الإيجابية والسلوك الاجتماعي تعزز التعاون والمشاركة وتقلل من العدوان بين الأشخاص" (P.15). وأضاف أيضاً " في الثقافات التي تفتقر إلى النماذج العدوانية وتقلل من قيمة السلوكيات الضارة؛ يعيش الناس فيها بسلام، أما في الثقافات الأخرى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التي تقدم تدريباً مكثفاً على العدوان، وتضع له مكانة، وتجعل استخدامه عملياً، فإن الناس يقضون وقتاً طويلاً في التهديد وقتل بعضهم بعض" . (Bose,2019؛ Etika& Yunalia,2020)والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي والسلوك العدواني تبعاً لمتغير الجنس، فدراسة عابد (٢٠١٨) وذبيحي (٢٠١٩) وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ماتوصلت اليه نتائج دراسات كل من: (عابد ، ٢٠١٨؛ ذبيحي ،٢٠١٩)

نتائج الفرض الرابع ومناقشته: ينص الفرض الرابع على أنه"يسهم كل من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي كمتغيرين مستقلين في التنبؤ بالسلوك العدواني كمتغير استجابة لدى المراهقين"؛ ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل تحليل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise) ، ويوضح جدول (٨) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨) نتائج اختبار تحليل الانحدار المتعدد لمعرفة اسهام كل من الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي كمتغيرين مستقلين في التنبؤ بالسلوك العدواني كمتغير استجابة لدى المراهقين (ن=٥٠٠)

المتغير التابع	المتغيرات المسهمة	قيمة الارتباط	معامل التحديد	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	معامل الانحدار	ثابت الانحدار
السلوك العدواني	الذكاء الانفعالي	٦٣٩	٠,٤٠٨	١٧١,٥	٠,٠٠	**٣٦,٥٢	٠,٠٠	-٠,٦٢٧	٢٤١,٠٨
	التنظيم الانفعالي							-٠,٢١٠	

**دال عند مستوى دلالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) نسبة اسهام الذكاء الانفعالي في السلوك العدواني جاءت دالة وسالبة، وكذلك نسبة اسهام التنظيم الانفعالي في السلوك العدواني جاءت دالة وسالبة، وكانت نسبة الاسهام للمتغيرين مجتمعين (الذكاء والتنظيم (٤٠,٨%) من التباين في السلوك العدواني، وكانت قيمة ف دالة إحصائيًا، كما كانت قيمة ت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، ومن ثم يمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

السلوك العدواني= ٢٤١,٠٨ + (٠,٦٢٧ -* الذكاء الانفعالي) + (٠,٢١٠-* التنظيم الانفعالي) ومن خلال ما سبق يتضح أن زيادة الذكاء الانفعالي بنسبة ٠,٦٢٧ وزيادة التنظيم الانفعالي بنسبة ٠,٢١٠ يسهمان في تقليل السلوك العدواني بنسبة ٢٤١,٠٨، ومن ثم يمكن القول إن الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي يسهمان في التنبؤ بالسلوك العدواني، فكلما زاد الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي انخفض السلوك العدواني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والعكس. تتوافق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Mayer et al., 2000) حيث ذكر جولمان في كتابه عام ١٩٩٥ أن الذكاء الانفعالي بين الشباب يساهم في تقليل السلوك العدواني. (P. 90) كما تتوافق هذه النتيجة مع ما ذكره طومسون (Thompson, 1991) في أن الأفراد الذين يعانون من ضعف في القدرة على إدارة الانفعالات، أو ما يمكن وصفه بـ"الإفراط" في تنظيم الانفعالات، يكونون أكثر حساسية للمثيرات العدوانية. كما أنهم أكثر عرضة لإدراك المواقف الغامضة على أنها تهديد، مما يجعلهم أكثر ميلاً لنوبات الغضب، والإحباط، والسلوك العدواني.

إضافة إلى ذلك، أشارت دراسة وانغسا وتوبينغ (Wangsa & Tobing, 2024) إلى أن العوامل الداخلية، مثل النضج الانفعالي، والذكاء الانفعالي، وضبط الذات، تلعب دورًا مهمًا في كيفية إدارة المراهقين لاستجاباتهم الانفعالية، مما يقلل من الميول نحو السلوك العدواني.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة يمكن تفسيرها من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة في هذه الدراسة والتي أظهرت قدرة الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي على التنبؤ بالسلوكيات العدوانية لدى المراهقين. حيث أثبتت أن زيادة مستوى الذكاء الانفعالي والتنظيم الفعّال للانفعالات يؤديان إلى تقليل احتمالية السلوك العدواني، في المقابل، فإن انخفاض مستوى الذكاء الانفعالي وخلل التنظيم الانفعالي أو استخدام استراتيجيات التنظيم الانفعالي غير التكيفية يمكن أن يسهم في ارتفاع معدلات السلوك العدواني. لذلك، من المتوقع أن يشكل الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي عاملين مهمين في التنبؤ بتطور السلوك العدواني لدى المراهقين، مما يعكس أهمية هذه العوامل في فهم وتوجيه سلوكياتهم المستقبلية.

ومرحلة المراهقة تشكّل الأساس لما أسماه طومسون بـ "نظرية الانفعال الشخصية"، والتي تُعرَّف على أنها "فهم كيفية عمل الانفعال وإدارته داخل الذات" (Thompson, 1991, p. 293)

إذ يتم تنظيم الانفعال في البداية من قبل الآخرين، ولكن على مدار التطور المبكر تصبح ذاتية التنظيم بشكل متزايد نتيجة للتطور الفسيولوجي العصبي، ونمو الإدراك واللغة، وظهور الفهم الذاتي الانفعالي لدى المراهق "نظرية الانفعال الشخصية"؛ وحينها يكون لدى المراهق فهم ذاتى انفعالي كاف لإثارة المزيد من استراتيجيات التنظيم الذاتي الانفعالي المميزة. ومع ازدياد قدرة المراهق على تنظيم انفعالاته داخلياً وتنظيمها خارجياً في السياقات الاجتماعية خلال مرحلة البلوغ، تصبح التجربة الانفعالية أكثر طابعًا اجتماعيًا، مما يجعل هذه المرحلة حاسمة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تشكيل ثقافته الانفعالية. (Gross, 1995; Thompson, 1990, 1991) والتي بدورها تؤثر على سلوكه الاجتماعي والانفعالي في الحاضر وفي المستقبل.

وعلى هذا فإن المراهق الذي يمتلك مستويات متقدمة من الذكاء الانفعالي واستراتيجيات فعّالة لتنظيم انفعالاته، يكون أكثر قدرة على مواجهة الضغوط والتحديات الاجتماعية بطريقة إيجابية، مما يساعده في بناء علاقات ناجحة واتخاذ قرارات سليمة في مختلف جوانب حياته. وفي المقابل، قد يواجه المراهق الذي يعاني من انخفاض في مستوى الذكاء الانفعالي وصعوبة في التنظيم الانفعالي عجزًا في السيطرة على استجاباته الانفعالية، مما يزيد من احتمالية تبنيه لسلوكيات عدوانية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: رويز وبعقليني (٢٠١٨) التي أظهرت نتائج تحليلات الانحدار (بعد التحكم في العمر والجنس وفي وجود تنبؤات اجتماعية وفردية) أن عاملي تنظيم الانفعال وسمة الذكاء الانفعالي كانتا تنبئًا سلبيًا مهمًا للسلوك العدواني لدى طلبة الجامعة، ودراسة ملحم (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن الذكاء الانفعالي والتنظيم الذاتي معًا يمكن أن يفسرا ما نسبته ٢١.٤٩% من التباين في السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية.

تشير هذه النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي ليس فقط من العوامل الحامية ضد العدوان، بل يمكن اعتبارهما مؤشرات قوية للتنبؤ بالسلوك العدواني .وبهذا المعنى، فإن تنمية الذكاء الانفعالي وتعليم استراتيجيات التنظيم الانفعالي للمراهقين يمكن أن يكون له تأثير كبير في تقليل السلوك العدواني، مما يعزز بيئة مدرسية واجتماعية أكثر أمانًا.

توصيات الدراسة:

١. إدراج برامج تدريبية لتعزيز الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي ضمن المناهج الدراسية.
٢. تطوير مناهج تربوية تهدف إلى توعية الطلاب بأساليب التعامل مع الانفعالات السلبية بطرق تكيفية، مما يساعد على خفض مستويات السلوك العدواني.
٣. دمج محتوى توعوي حول إدارة الانفعالات واتخاذ القرارات السليمة في المواقف الضاغطة ضمن المناهج الدراسية، خاصة في مراحل التعليم المتوسط والثانوي.
٤. تصميم برامج تدخلية وتدريبية مدرسية لتطوير مهارات الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي.
٥. تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية حول استراتيجيات تنظيم الانفعال وتطوير مهارات الذكاء الانفعالي لدى الطلاب والمعلمين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. توفير بيئات مدرسية آمنة تعزز التفاعل الإيجابي بين الطلاب، مما يسهم في تقليل احتمالية ظهور السلوكيات العدوانية.
٧. تعزيز دور الأسرة في دعم الذكاء الانفعالي والتنظيم الانفعالي لدى المراهقين.
٨. توعية الأهل بأهمية أساليب التنشئة الداعمة لتنمية الذكاء الانفعالي لدى أبنائهم، مثل تعليمهم كيفية التعبير عن مشاعرهم بطريقة صحية وتجنب العقاب البدني والتوبيخ العنيف.
٩. تقديم برامج إرشادية للأهل حول كيفية التعامل مع المراهقين في المواقف الانفعالية، وتعليمهم أساليب تربوية فعالة تعزز التنظيم الذاتي لدى أبنائهم.
١٠. إجراء إحصائيات دورية حول السلوك العدواني في المدارس العمل على إجراء دراسات دورية في مختلف مناطق المملكة لقياس مدى انتشار العنف المدرسي والسلوكيات العدوانية، مما يساعد في وضع استراتيجيات للتدخل الوقائي والعلاجي.
١١. تحليل أنماط السلوك العدواني بين الطلاب لتحديد الفئات الأكثر عرضة له ووضع خطط علاجية موجهة.
١٢. تعزيز دور الإعلام في نشر ثقافة الوعي الانفعالي والتنظيم الانفعالي.
١٣. إنتاج محتوى إعلامي تعليمي موجه للمراهقين يعزز أهمية الذكاء الانفعالي في بناء علاقات اجتماعية صحية والتعامل مع المواقف الصعبة بطريقة إيجابية.
١٤. تنفيذ حملات توعوية إعلامية تستهدف الأسر والمعلمين والطلاب حول أهمية التحكم في الانفعالات والحد من السلوك العدواني.
١٥. إدراج برامج تفاعلية حول الإدارة الانفعالية والتعبير الانفعالي الصحي في الأنشطة اللامنهجية.
١٦. إنشاء أندية للذكاء الانفعالي داخل المدارس حيث يتعلم الطلاب من خلالها كيفية التعامل مع مشاعرهم بطريقة بناءة.

مقترحات بحثية:

- دراسات مسحية حول انتشار السلوكيات العدوانية لدى المراهقين في المناطق الجغرافية المختلفة.
- دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي والعدوان غير المباشر (العدوان السلبي والمناورات الاجتماعية) لدى فئات عمرية مختلفة.
- دراسة تأثير العلاقات بين الأقران وديناميكيات الجماعة على السلوك العدواني والذكاء الانفعالي لدى المراهقين في البيئات التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

ابريعم ، سامية . (٢٠١٧). تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لـ "أمال باظه" (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. مجلة العلوم النفسية والتربوية ٣(١)، ٣٧٢-٣٩٧.

البلوشي، شمسة بنت عيسى، والظفري سعيد بن سليمان. (٢٠١٩). علاقة الذكاء العقلي والانفعالي بالمشكلات الأكاديمية والانفعالية لدى طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بسلطنة عمان. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. ١٦ (١).

الحميدي، حسن عبدالله. (٢٠١٨).السلوك العدواني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت . المجلة التربوية جامعة الكويت .(128)32 , https://doi.org/10.34120/

ذبيحي، بالحسن .(٢٠١٩) .الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط. رسالة دكتوراه جامعة محمد بوضياف المسيلة.

الشبول ، رشا أحمد ناصر .(٢٠١٨) .مصادر الذكاء الانفعالي وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة المراهقين . رسالة ماجستير كلية التربية جامعة اليرموك الأردن .

الشنتا ،زينب سمير.(٢٠١٧).مهارات الذكاء الانفعالي وفق نموذج بار-أون وعلاقتهما بالسلوك العدواني-دراسة ميدانية على طلبة جامعة تشرين-" مجلة جامعة تشرين للبحوث العلمية سلسلة الآداب والبحوث الانسانية . سوريا .

طيبيي ،بغدادي ،وصخري ،محمد . (٢٠٢٢). العلاقة بين الذكاء الوجداني والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي ببعض ثانويات ولاية الأغواط - دراسة ميدانية .مجلة العلوم الاجتماعية ,16(1)، ٨٧١- ٨٨٢.
https://doi.org/10.34118/ssj.v16i1.1981

عابد، سامية. (٢٠١٨).الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. مجلة تنمية الموارد البشرية. ٩(٣) ١٥١- ١٦٨.

العلوان، أحمد فلاح .(٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي للحد من المشكلات السلوكية لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ١٤(٤). ١٢- ٥٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قرمان، لينا عبود كمال.(٢٠١٧) . العلاقة بين تنظيم الانفعالات ومستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة حيفا . رسالة ماجستير كلية العلوم التربوية والنفسية جامعة عمان العربية الأردن .

المحمود، محمد، و رزق ، أمينة .(٢٠١٧) .السلوك العدواني وعلاقته بالقدرة على تنظيم الانفعال لدى عينة من طلبة جامعة دمش. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية. ٣٩، ٢٠ ، ١٠٧-١٤١، ٣٥.

ملحم ، أفراح خالد بني .(٢٠٢٠).القدرة التنبؤية للذكاء الانفعالي والتنظيم الذاتي بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في قصبة اربد. رسالة دكتوراه كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. Annual Review of Psychology, 53(1), 27-51.

Bamalan OA, AlSharit MA, Sabbagh KI, et al. (2024)School violence in Saudi Arabia: A scoping review. Medicine, Science and the Law.;64(3):224-235. doi:10.1177/00258024231216550

Björkqvist, K. (1994). The functions of aggression in humans and animals. In T. A. G. Repp (Ed.), *The Social Psychology of Aggression* . 44-63. Sage Publications.

Bose Aankhi. (2019). Emotional Intelligence and Aggression among Adolescent Students in High Schools, *International Journal of Emerging Technologies and Innovative Research* (www.jetir.org), ISSN:2349-5162, Vol.6, Issue 6, page no.536-555, June 2019, Available http://www.jetir.org/papers/JETIR1907O66.pdf

Burrows S, Kieselbach B. Adolescent Health Indicators (٢٠٢٤)Violence Measures Are Critical to Include. *J Adolesc Health. Jun;74*(6S): 29-30. doi: 10.1016/j.jadohealth.2024.02.009. PMID: 38762259; PMCID: PMC11099296.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Calvete, E., & Orue, I. (2012). The role of emotion regulation in the predictive association between social information processing and aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Behavioral Development, 36*(5), 338-347. https://doi.org/10.1177/0165025412444079

Cándido J Ingles , Torregrosa M.S., García-Fernández J.M., María Carmen, -Monteagudo Martínez.(2014). Aggressive Behavior and Emotional Intelligence in Adolescence .*European Journal of Psychology of Education 7*,29-41

Darmadi, I. R., & Badayai, A. R. A. (2021). The Relationship Between Emotional Dysregulation and Aggressive Behavior among Adolescents. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 11(6), 1054–1064.

Etika, A. N., & Yunalia, E. M. (2020). The Effect of Emotional Intelligence on Aggressive Behavior in Late Adolescence. *STRADA Jurnal Ilmiah Kesehatan*, *9*(2), 1702–1707. https://doi.org/10.30994/sjik.v9i2.496

Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. M., & Palomera, R. (2018). Emotional Intelligence, Aggression, and Peer Victimization in Adolescents: A Mediation Model. *Journal of Adolescence*, *64*, 153-163.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271-299.

Gross, J. J. (2019). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

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

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.

Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. Clinical Psychology: Science and Practice, 2(2), 151–164. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x

Gross, James J , Megías-Robles Alberto, Gutiérrez-Cobo María José, Gómez-Leal Raquel, Fernández-Berrocal Rosario Cabello Pablo.(2019). Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. PLoS One. 12;14(8). doi: 10.1371/journal.pone.0220688. PMID: 31404096; PMCID: PMC6690525.

Groves Christopher & Anderson Craig A(٢٠١٩). Oxford Research Encyclopedia of *Psychology*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190236557.013.270.

Gutiérrez-Cobo MJ, Megías-Robles A, Gómez-Leal R, Cabello R & Fernández-Berrocal P.(2023). Emotion regulation strategies and aggression in youngsters: The mediating role of negative affect. *Heliyon. 26*;9(3):e14048. doi:

Hsieh IJ, Chen YY.(2017). Determinants of aggressive behavior: Interactive effects of emotional regulation and inhibitory control. *PLoS One. 11*;12(4):e0175651. doi: 10.1371/journal.pone.0175651. PMID: 28399150; PMCID: PMC5388499.

Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M., & Rubio, E. (2019). Cyberbullying, Aggressiveness, and Emotional Intelligence in Adolescence. *International*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Journal of Environmental Research and Public Health, *16*(24), 5079. https://doi.org/10.3390/ijerph16245079

Masoumeh, H. , Mansor, Mariani , Yaacob, Siti , Abu Talib, Mansor & Sara, G.. (2014). Emotional intelligence and aggression among adolescents in Tehran, Iran. Life Science Journal. 11. 506-511.

Masum, R., Khanm Imran (2014). Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Aggression among Undergraduate Students of Karachi. Educational Research International 3(3),36-41 .

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional development and emotional intelligence: Educational implications (pp. 3-31). Basic Books.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. .(2000). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.), The handbook of intelligence (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press

Megías-Robles A, Gutiérrez-Cobo MJ, Gómez-Leal R, Cabello R, Gross JJ, Fernández-Berrocal P. (2019) .Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. PLoS OneAug 12;14(8):e0220688. doi: 10.1371/journal.pone.0220688. PMID: 31404096; PMCID: PMC6690525.

Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., & Fernández-Berrocal, P. (2022). The role of emotional intelligence in aggression: The importance of

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

emotion regulation strategies. Personality and Individual Differences, 192, 111601.

Mehta, Pranjal & Beer, Jennifer. (2010). Neural Mechanisms of the Testosterone–Aggression Relation: The Role of Orbitofrontal Cortex. Journal of Cognitive Neuroscience. 22. 2357-2368. 10.1162/jocn.2009.21389.

Navas-Casado, P., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. (2023). Mindfulness, Emotion Regulation, and Aggression: Exploring the Relationship in Adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(3), 456-478.

Neumann, M., Scheffer, C., & Tauschel, D., & Lutz, G., & Wirtz, M., & Edelhauser, F. (2012). Physician empathy: Definition, outcome-relevance and its measurement in patient care and medical education. German medical science, 29 (1).

Purwadi, Purwadi & Alhadi, Said ,Supriyanto, Agus , Saputra, Wahyu , Muyana, Siti & Wahyudi, Amien. (2020). Aggression among adolescents: The role of emotion regulation. HUMANITAS: Indonesian Psychological Journal. 17. 132. 10.26555/humanitas.v17i2.7719.

Ruiz Sanchez, M. J., & Baaklini, A. (2018). Individual and social correlates of aggressive behavior in Lebanese undergraduates: The role of trait emotional intelligence. The Journal of Social Psychology, 158(3), 350–360. https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1353476

Sancho García E, Salguero JM, Fernández-Berrocal P. . (٢٠١٧)Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. Scand J Psychol.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

58(1):43-51. doi: 10.1111/sjop.12331. Epub 2016 Sep 28. PMID: 27678490.

Sancho, P., Fernández-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2017). Emotion Regulation and Aggressive Behavior in Youth: A Meta-Analysis. Journal of Applied Social Psychology, 47(1), 12-29.

Thompson, R.A.(١٩٩١). regulation and emotional development. Educ Psychol 3, 269–307 https://doi.org/10.1007/BF01319934

Thompson, Ross. (1994). Emotional regulation: a theme in search of definition, the development of emotion regulation. Educ Psychol Rev. 58. 10.2307/1166137.

UNESCO . (2024). Safe learning environments: Preventing and addressing violence in and around school. https://www.unesco.org/en/health-education/safe-learning-environments

Vega, A., Cabello, R., Megías-Robles, A., Gómez-Leal, R., & Fernández-Berrocal, P. (2021). Emotional Intelligence and Aggressive Behaviors in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. Trauma, Violence, & Abuse, 23(4), 1173-1183. https://doi.org/10.1177/1524838021991296 (Original work published

Wangsa, P. R. P., & Tobing, D. H. (2024). Factors Influencing Aggression Among Adolescents in Indonesia: A Literature Review: Faktor-Faktor yang Memengaruhi Remaja di Indonesia Melakukan Agresivitas: Literature Review. Nusantara Journal of Behavioral and Social Science, 3(2), 53–62. https://doi.org/10.47679/202448

World Health Organization. (٢٠١٩).School-based violence prevention: a practical handbook

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

World Health Organization. (2024, November 26). Adolescent and young adult health. World Health Organization. https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions?utm_source=chatgpt.com

World health organization (2025) Adolescent health. https://www.who.int/health-topics/adolescent-health

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بناء مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع

Developing a scale for future orientation among secondary school students in Yanbu Governorate

إعداد

أنس سالم حماد الصيدلاني

Anas Salem Hammad Al-Saydalani

قسم علم النفس- كلية التربية - جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasep.2025.429640

استلام البحث : ١ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٣٠ / ٤ / ٢٠٢٥

الصيدلاني، أنس سالم حماد (٢٠٢٥). بناء مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٤٥ – ١٠٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

بناء مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتأكد من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات وحساب المعايير المقابلة لدرجاته الخام. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مقياس التوجه نحو المستقبل في صورته النهائية من المقياس (٥٨) عبارة موزعة على المحاور الأربعة بواقع (١٤) عبارة لمحور التخطيط للمستقبل، و(١٤) عبارة لمحور النظرة التفاؤلية للمستقبل، و(١٥) عبارة لمحور النظرة التشاؤمية، و(١٥) عبارة لمحور التوقعات المستقبلية. وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس وحساب الدرجات المعيارية، تم تطبيق الصورة النهائية على عينة تتكون من (٣٧٩) طالبًا، حيث أظهرت النتائج وجود أربعة عوامل أفرزها التحليل العاملي الاستكشافي جذرها الكامن اكبر من الواحد، وبنسبة تباين مفسر تراكمية بلغت (٥١.٥٦٢ %)، كما أظهرت النتائج أن قيم تشبعات الفقرات على العوامل تزيد على (٠.٣٠)، وبذلك لم يتم حذف أي فقرة. كما أشارت النتائج إلى أن معاملات التمييز لمفردات المقياس أن المقياس صالح لقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى أن معاملات ثبات أوميغا للمحاور قد تراوحت بين (٠.٩١٢ - ٠.٩٥٢)، وللمقياس ككل قد بلغ (٠.٩٢٩) وجميعها درجات مرتفعة، تدل على ثبات المقياس وصلاحيته لقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، كذلك تم حساب المعايير التي تفسر الدرجة الخام على المقياس من خلال تحديد الرتب الميئينية، والدرجات المعيارية الزائية (z) والدرجات المعيارية التائية (T). وأوصت الدراسة بتوجيه استخدام مقياس التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية، من قبل المعلمين والمهنيين لتحديد توجهات الطالب الدراسية والحياتية والمهنية، لتوجيههم ضمن قدراتهم وإمكانياتهم واستثمار طاقاتهم وجوانب القوة لديهم إلى أقصى مدى ممكن.

الكلمات المفتاحية:مقياس التوجه نحو المستقبل –طلاب المرحلة الثانوية – محافظة ينبع

Abstract:

This study Aimed to Construct a scale of Orientation towards the future among secondary school students in Yanbu Governorate, as well as verifying its psychometric properties in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

terms of validity and reliability, and to calculate the norms corresponding to its raw scores. The study employed the descriptive methodology., so the number of the final items of the scale became (58) items distributed to the four axes: (14) items for the axis of Planning for the future, (14) items for the optimistic view of the future, (15) items for pessimistic view and (15) items for the axis of future expectations. The final items were applied to an available sample of (379) students to verify the psychometric properties of the scale and to calculate the standard scores. The results have four divisions produced by the exploratory factor analysis, the latent root of which does not exceed one, and the percentage of variance explained by the perfect Friday is (51.562%). It was also concluded that the saturation values of the paragraphs based on the factor are (0.30), and therefore no paragraph was deleted. It was also concluded that the training contractors for the scale's vocabulary items are valid and future-oriented for secondary school students, and results were reached that the omega reliability measurements for the axes may reach between (0.912-0.952), and for the comprehensive scale it has reached (0.929), all of which are high, and indicate To the stability of the scale and its validity regarding orientation towards the future for secondary school students. The norms that explain the raw score on the scale were also calculated by determining the percentile ranks, the standardized (Z) scores, and the standardized (T) scores. The study recommended directing the use of the Future Orientation Scale for secondary school students by teachers and educational and professional counselors to determine the student's academic, life, and professional orientations, to Directing them within their

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

abilities and potentials and investing their energies and strengths in achieving their goals to the greatest extent possible.

Key words: Future Orientation Scale - Secondary School Students - Yanbu Governorate

مقدمة:

يُعد التعليم عصب الحياة في جميع المجتمعات، وهو المحرك الأساسي في تطور وتقدم الحضارات، بل هو المعيار لرقيها ونهضتها وازدهارها، بالإضافة إلى أنّ المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي أوجدها المجتمع لتقوم بعملية التنشئة الاجتماعية للأطفال والمراهقين، ابتداءً من المراحل الأساسية وحتى المراحل الثانوية، كما وتُعتبر ركيزة أساسية من بعد الأسرة في تربية الأبناء وتعليمهم وصقل شخصياتهم وتعزيز الثقة بذواتهم، ومساعدتهم في توظيف قدراتهم ومواهبهم الأكاديمية والمهنية، وعليه فإنّ إعداد طالب الغد في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العصر الحالي في جميع مناحي الحياة، كان يستلزم إعادة النظر في أهدافهم وخططهم المستقبلية بما يتسق مع مواكبة تلك التغيرات، وهذا لا يكون إلا بالتعليم الجيد ليواكب تطورات العصر وتطلعات المستقبل.

وتُعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة وفارقة في حياة الطلاب، فهي التي تحدد حياة الطالب التي ستبدأ بعدها، والتي يتم فيها إعداد الطالب للتعليم الجامعي ومن ثم إلى سوق العمل لمواجهة أعباء الحياة، فهي تؤثر على اتجاهاتهم وتصوراتهم المستقبلية بما تتركه من آثار على مستقبلهم (الحيلة، ٢٠١٦)، كما أنها تقابل أهم مرحلة عمرية – مرحلة المراهقة - ، التي تعد الأشد إرهاقًا للفرد، ففيها تظهر أزمات المراهقة نتيجة للتغيرات المتسارعة والمتلاحقة والمتعددة (الجسمية، والاجتماعية، والمعرفية، والانتقالية) التي تؤثر على سلوكه واتجاهاته وتصوراته المستقبلية (حمداوي، ٢٠١٥).

وانطلاقًا من ذلك فالمرحلة الثانوية مرحلة التطلع إلى المستقبل بطموحات عريضة حيث يسعى الفرد إلى إثبات ذاته وهويته، والميل إلى تحمل المسؤولية، ورسم معالم مستقبله، ويضع أمامه آمالًا وطموحات يسعى إلى تحقيقها في المستقبل، فهو يفكر في مستقبله الدراسي، وإلى أي مستوى سيصل في السلم التعليمي، كما يفكر في مهنته التي سيلتحق بها في المستقبل (العجمي، ٢٠٢٠). وهذا ما تؤكده دراسة (الرشيدي، ٢٠١٩) أن الأفكار والتصورات الذاتية حول المستقبل تؤثر على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اختيارات الطلاب للأنشطة المختلفة التي ينبغي أن يقوم بها، مما يؤثر بدوره على إنجازاتهم في مختلف مجالات الحياة.

ويعد التفكير في المستقبل وفهم تحدياته والاستعداد له من أهم المقومات التي تساعد الطالب على النجاح، حيث لا يمكنه تحقيق النجاح في أي مجال ما لم تكن لديه رؤية واضحة عن المستقبل، وخطط مدروسة تمكنه من التعامل مع تطوراته، بالإضافة إلى أن للتوجه للمستقبلFuture orientation فوائد عديدة منها: المساهمة في وضع الحلول المناسبة على نحو فعال وهادف، مما يساعد على السيطرة على عنصر المفاجئة التي يمكن أن تحدث، وتنمية التفكير التأملي، واكتساب المرونة المطلوبة لمواجهة التحديات المختلفة (بارودي، ٢٠١٩).

ويذكر سيجنر (Seginer, 2017) أن المستقبل بما يحمله من خصائص الغموض، وعدم اليقين يثير لدى الفرد مشاعر الخوف والقلق في مواجهة المجهول، وتمثل الخصائص الشخصية الفردية خط الدفاع الأول الذي يوجه سلوك الفرد نحو التفاؤل والإعداد والمواجهة بدلا من التشاؤم والمبالغة في التوقع السلبي للأحداث المستقبلية، وهذا أكدته بارودي (٢٠١٩) أن المستقبل مكون رئيس لسلوك الفرد، وأن القدرة على بناء أهداف شخصية بعيدة المدى والعمل على تحقيقها هي صفة مهمة، أما عدم القدرة النفسية لبعض الأفراد على إنجاز الخطط وأهداف بعيدة المدى يرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل.

فالتوجه نحو المستقبل يُعتبر مجموعة من المكونات يشمل المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، والموقفية، والدافعية التي توجه سلوك الفرد، بما في ذلك القدرة على تخيل وتصور ظروف الحياة المستقبلية للفرد، والدرجة التي يشعر بها بالتفاؤل أو التشاؤم تجاه مستقبله، ومدى انخراط الفرد في تحديد الأهداف أو التخطيط المستقبلي، والمدى الذي يعتقد فيه أن هناك صلة بين قراراته الحالية ووضعه المستقبلي (Li,2020). بينما يرسيجنر(Seginer, 2009)أن التوجه نحو المستقبل مجموعة من الصور حول المستقبل التي يطورها الفرد عن ذاته ويعبر عنها من خلال الآمال والاهتمامات بشأن مجالات الحياة مثل التعليم، والمهنة، والأسرة.

وقد أشار آلم ولافتمان (Alm & Laftman,2016) إلى أن المكون المعرفي في التوجه نحو المستقبل يهتم بالحكم على الأسباب الداخلية مقابل الأسباب الخارجية للأحداث المستقبلية، بينما مكون الدافعية يشتمل على القيم المدركة في المجالات المستقبلية مثل (اعتقاد الفرد بالتعليم العالي أو الوظيفة ذات الأجر الجيد)، والمكون العاطفي الذي يتعلق بمشاعر الفرد من حيث التفاؤل والتشاؤم فيما يتعلق بالمستقبل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في حين تشير دراسة (Bela, 2011) إلى أن التوجه إلى المستقبل يتضمن عددًا من المكونات: المكون المعرفي (مثل التفكير بالمستقبل)، والمكون الموقفي (مثل تفضيل الأهداف قصيرة المدى أو طويلة المدى)، والمكون الدافعي (مثل رسم الخطة المناسبة لتحقيق الأهداف)، والمكون التقويمي (مثل درجة التفاؤل والتشاؤم حول المستقبل) وبالتالي فهو محصل لكل من السمات الشخصية للفرد وظروفه الحياتية.

ويذكر نيرمي (Nurmi) المشار إليه في (Seginer,2009) أن التوجه نحو المستقبل يوصف من خلال عمليات ثلاثة وهي: الدافعية، والتخطيط، والتقويم، فالدافعية تشير إلى اهتمامات الأفراد ومصالحهم في المستقبل، أما التخطيط فيشير إلى الكيفية التي يخطط بها الأفراد لتحقيق أهدافهم في المستقبل، وأخيرًا يشير التقويم إلى المدى الذي يمكن أن تتحقق ضمنه المصالح والأهداف.

ويشير كل من ماروتا وفويزن (Marotta and Voision,2011) إلى نوعين من التوجه نحو المستقبل هما: أولاً- توجه سلبي أو منخفض نحو المستقبل: وهو نظرة متشائمة للمستقبل، بحيث تنظر للنتائج السلبية على أنها نتائج حتمية، وإلى النتائج الإيجابية أنها غير قابلة للتحقيق، وتؤدي النتائج السلبية بالمراهق إلى عديد من المشاكل والاضطرابات النفسية والسلوكية، وثانيًا- توجه إيجابي أو مرتفع نحو المستقبل: ويرتبط بنظرة تفاؤلية نحو المستقبل ويؤدي إلى تعزيز الصحة النفسية والسلوكية وتقليل السلوكيات المحفوفة بالمخاطر لدى المراهق.

وفي سياقٍ متصل، تتباين أبعاد التوجه نحو المستقبل حيث إن الفرد لا يطمح إلى تحسين جانب واحد من حياته مستقبلًا، لكنه دائمًا ما يسعى ويخطط إلى تحسين كافة جوانب حياته وفي كل مراحلها سواء كانت في الدراسة أو العمل أو الحياة الأسرية. وبشكل أكثر تحديدًا، حدّد كل منسيجينير و شوبير (Seginer & Shoyer,2012) أبعاد التوجه نحو المستقبل كالتوجه نحو المستقبل الأسري، التوجه نحو المستقبل المهني، والتوجه نحو المستقبل الدراسي، والتوجه نحو المستقبل الاجتماعي.

وفي هذه الدراسة تم التركيز على التوجه نحو المستقبل لدى الطلاب من خلال بناء مقياس يكشف عن هذا التوجه .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يمر طلاب المرحلة الثانوية بمرحلة المراهقة، والتي تُعد من أهم المراحل في حياة الفرد، ولها دور مهم في تكوين شخصيته المهمة المستقلة، والتي يبدأ خلالها الطالب بالاهتمام بنفسه واكتشاف ذاته وتكوين اتجاهاته التي تتحكم بسلوكه وتوجهاته،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتطوير العديد من قدراته، فهي مرحلة تمتاز بالنمو والتغيير السريع في جميع الجوانب بما فيها الجانب البيولوجي والاجتماعي والنفسي، وبالتالي يبدأ لديه استعداد التوجه نحو المستقبل والتخطيط له.

فالتوجه نحو المستقبل من أهم ما يستحوذ على عقل وفكر الفرد، ولا سيما من يعيش مرحلة المراهقة؛ لأنه فيها تتشكل مراحل حياته المهنية من تعليم ووظيفة وحياة اجتماعية، ويؤكد ذلك دراسة جوهانسون وآخرون Johansons at al.(2016) أن التوجه نحو المستقبل مرتبط بشكل كبير بخبرات الطلاب ومواقفهم الإيجابية تجاه المستقبل، فالطلاب الذين يمرون بمواقف إيجابية حول مستقبلهم، ويتلقون الدعم هم أكثر قابلية لاكتشاف خياراتهم المستقبلية واستغلالها.

وبالتالي فإنّ التوجه نحو المستقبل ذو أهمية للطلاب في المرحلة الثانوية، فهو من المقومات الأساسية في خلق النجاح على المستوى الشخصي والاجتماعي، فقد توصلت دراسات عديدة إلى وجود علاقة إيجابية بين التوجه نحو المستقبل ومجموعة من السلوكيات الإيجابية مثل: التحصيل الدراسي، والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة حجازي وآخرون Hejazi, at al.(2011)، ودراسة (أحمد، ٢٠١٥)، علاوةً على ذلك، توصلت دراسات أخرى إلى وجود علاقة عكسية بين التوجه نحو المستقبل والسلوكيات السلبية ويؤثر سلبًا عليهم مثل دراسة (Chen & Kruger,2017)، ودراسة (Laftmanat al. 2018).

ومن جانبٍ آخر، لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال التعليم وتواصله المباشر مع الطلاب على أهمية فترة المراهقة وخصوصًا طلاب المرحلة الثانوية، إذ يُعد بعضًا منهم غير قادر على التنبؤ بأحداث المستقبل لارتباطها بالزمن المستقبلي، كما يشعر هؤلاء الطلاب بالخوف والقلق من الأحداث المستقبلية، وبالتالي يرتبط بأذهان الطلاب الخوف من الفشل في اجتياز المرحلة الثانوية والالتحاق بالجامعة، وبالتخصص الذي يرغب فيه، والتفكير الدائم في طبيعة العمل الذي سيلتحق به، مما يجعل الطلاب عرضة للغضب السريع، وعدم التحكم بردود أفعالهم، ووجود بعض الانفعالات المبالغ فيها تجاه مواقف بسيطة، بالإضافة إلى عدم توفر مقاييس للتوجه نحو المستقبل في البيئة السعودية بشكل عام وفي محافظة ينبع بشكل خاص في حدود -اطلاع الباحث- الذي قام بالرجوع إلى عديد من الدراسات السابقة من خلال مكتبات الجامعة مثل (جامعة أم القرى، وجامعة طيبة) والمكتبات الرقمية مثل (المكتبة الرقمية في جامعة الملك عبد العزيز، ومكتبة الأمير نايف للعلوم الأمنية)، وقواعد البحث العلمية مثل (دار المنظومة،EBSCO)، التي تبين من خلالها عدم وجود

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقياس للتوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع يتمتع بخصائص سـيكومترية جيدة تناسب البيئة واللغة التي يستخدمها بحسب الألفاظ والمفردات التي يعيشها الطلاب اليوم وهم يواجهون عصر المعلوماتية والإنترنت والحاسوب، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى سد الفجوة الموجودة في المجال النفسي والتربوي في هذا الجانب في الميدان التربوي من خلال بناء مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، وتقديم مؤشـرات سـيكومترية علـى صدق وثبات مقياس التوجه نحو المستقبل.

وبالتالي تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن أسئلة الدراسة التالية:

١) ما دلالات صدق مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع؟
٢) ما دلالات ثبات مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع؟
٣) ما معايير تفسير الدرجة الخام على مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١) استخراج دلالات الصدق لمقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع.
٢) استخراج دلالات الثبات لمقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع.
٣) استخراج معايير الأداء للمقياس من تحليل استجابات عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تناولته، وهو بناء أداة لمقياس التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة)، والتحقق من الصدق الداخلي والخارجي للمقياس بعدة طرق كالتحليل العاملي ،ومعامل ثبات أوميغا، للكشف عن التوجهات المستقبلية لدى طلاب المرحلة الثانوية .

كما تكمن أهمية الدراسة بأن القياس بشكل عام موضوع مهم ودقيق ليس في علم النفس فقط، وإنما يشمل بقية العلوم الأخرى، وأن وجود أداة قادرة على الكشف عن التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية، وتصميمها لتحسين تفكيرهم بما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتلاءم مع مستوى تفكيرهم، وما يتناقلونه من مفردات خاصة بعصر التكنولوجيا والمعلومات أصبح ضرورة لا بد منها.

الأهمية التطبيقية: قد توفر الدراسة الحالية أداة موثوقًا بها، يمكن اعتمادها في مؤسسات التعليم، تمتاز بدلالات صدق وثبات مقبولة سيكومتريًا، ومعدلة لتتلاءم مع طبيعة البيئة السعودية، كما قد توفر الدراسة الحالية أداة للباحثين لقياس التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية، كما تنبثق أهمية الدراسة من خلال ما تقدمه من نتائج وتوصيات من أجل وضع برامج تربوية وإرشادية وعلاجية لتعديل الأفكار والتصورات الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو التوجه للمستقبل.

وتكمن أهمية الدراسة من أهمية نتائج الدراسة الحالية التي قد تفيد العاملين في ميدان التدريس، ووزارة التعليم، والباحثين في الاستفادة من مقياس للتوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية تتوافر فيه دلالات صدق وثبات، واستخدامها في البحوث والدراسات التي تخص طلاب المرحلة الثانوية، والكشف عن توجهاتهم المستقبلية .

مصطلحات الدراسة:

التوجه نحو المستقبل Future orientation: رؤية مستقبلية وتصور الفرد لما يتعلق بمستقبلهم من تطورات واهتمامات، وما يعتقده الفرد بأنه ذو معنى في حياته، وما يمكن تحقيقه في المستقبل عن طريق الاستعداد المسبق للأحداث المستقبلية، مما يساعد الفرد على التعامل مع المستقبل (Seginer,2009).

التعريف الإجرائي للتوجه نحو المستقبل: والذي يشير إلى الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على فقرات مقياس التوجه نحو المستقبل المستخدم في الدراسة الحالية.

صدق المقياس:Validity الدرجة التي يمكن للمقياس أن يقدم بها معلومات ذات صلة بالقرارات التي ستتخذ بناءً على تلك المعلومات، وأن يقيس ما وضع لقياسه، وهو مؤشر على أن المقياس المستخدم هو الأنسب لقياس السمة، وهناك طرق للتحقق من الصدق، منها: صدق المحتوى وصدق البناء (عودة، ٢٠٠٥)

ثبات المقياس:Reliabilityيشير الثبات إلى اتساق درجات الاختبارات والمقاييس لمجموعة معينة من الأفراد، أي أن يعطي الاختبار نفس المراكز تقريبًا إذا تم تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، بالتالي فإنّ درجات الاختبار لا تتأثر بالظروف الخارجية أو تغيير العوامل، وعندما يتم إعادة تطبيق الاختيار مرة ثانية الحصول على نفس النتائج، فهو يعني دقة الاختبار أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدرجة أو ما يقارب منها في نفس الاختبار أو المقياس في هذه الحالة فإن المقياس على درجة عالية من الثبات، وبهذا المعنى يرتبط مفهوم الثبات بما يسمى إحصائيًا أخطاء القياس المتضمن في كل درجة من درجات الاختبار (علام، ٢٠١٥).

المعايير: Standards عبارة عن جداول تستخدم لتفسير درجات الاختبار حيث تستخدم للدلالة على مستوى درجات الأفراد في المستوى المتوسط أو فوق المتوسط أو أقل من المتوسط بالنسبة للعينة التي استخدمت في بناء المعايير، فالحصول على الدرجات الخام يعد من الأمور الميسرة بالنسبة للقياس، إلا أن وجه الصعوبة يكمن في تفسير الدرجات وإعطائها معنى ودلالة، وتعد الدرجات المعيارية وسيلة لتحديد الحالة النسبية للدرجات الخام، وبالتالي تفسير هذه الدرجات وتقويم نتائجها (علام، ٢٠١٦).

التحليل العاملي الاستكشافي: أسلوب إحصائي يهدف إلى اختزل عدد من المتغيرات المكونة للمتغير الرئيسي موضوع البحث أو الانتماء، إلى عدد أُقل يسمى عوامل، ويستخدم كاستراتيجية لتقليص عدد المتغيرات أو المؤشرات التي تستعمل لجمع البيانات، ويعمل التحليل العاملي الاستكشافي على تقدير الصدق العاملي، للكشف عن البنية العاملية، ونمط تشعبات الفقرات عليها للمقياس المستعمل (تيغزة، ٢٠١٢).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتحدد هذه الدراسة موضوعًا في بناء مقياس لقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع .

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلاب المرحلة الثانوية في محافظة ينبع.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الثانوية بمحافظة ينبع.

الحدود الزمنية: تم تطبيق إجراءات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ- الموافق٢٠٢٤م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التوجه نحو المستقبل Future orientation

يلعب التوجه نحو المستقبل دورًا بارزًا نظرًا لما فيه من تقييمات وتوقعات مستقبلية، يتدبر الفرد من خلالها آماله وأهدافه ومخاوفه، وبخاصة مع ما يسود العالم في الوقت الحاضر من تغييرات متلاحقة تنبئ يعد أكثر غموضًا، وبالتالي فإن التوجهات والطموحات المستقبلية تمثل معايير أساسية تشكل نسبة كبيرة من محددات الصحة النفسية للأفراد في الحياة، فالفرد الناجح هو القادر على تكوين رؤية عقلية مثالية لمستقبله، وهو الذي يستطيع أن يدرك معنى التخطيط للمستقبل وتكوين التصورات والخطط لحياة لم تتحقق بعد(بارودي، ٢٠١٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويشير بيل (Beal,2016) إلى أهمية المستقبل باعتباره مكونًا رئيسيًا لسلوك الفرد، ومؤثرًا في قدرته على إنجاز الخطط المستقبلية بعيدة المدى، والعمل على تحقيقها، فالنظرة للمستقبل تُعد إحدى محددات التوافق الإنساني، وتقيس التغيرات السلبية والإيجابية التي يتوقع حدوثها للفرد مستقبلًا، كما أن لها علاقة باتزانهم الانفعالي، حيث إن عدم قدرة بعض الأفراد على إنجاز الخطط المستقبلية بعيدة المدى مرتبط بالافتقار إلى منظور زمن المستقبل، وعليه فإنّ فقدان الأمل والتوقعات السلبية نحو المستقبل تكاد تكون العرض الجوهري لكثير من الأمراض والاضطرابات النفسية.

ويذكر هاتلا وزملاؤه(Hatala ,et al,2017) أن التوجه نحو المستقبل يرتبط بإدراك الفرد للأهداف في علاقتها بالزمن الممتد، وأن تدني مستوى التوجه المستقبلي يرتبط بإدراك الفرد للأهداف على أنها دوائر منفصلة متعددة المركز بحيث تكون الأقرب زمنيًا هي الأكثر أهمية، وينعكس ذلك على إهمال الفرد للتفكير في عواقب السلوك، وتظهر لديه سلوكيات الاندفاع واللامبالاة دون احتساب آثارها المستقبلية، ويؤكد فوناسك وسجاستد (Vonasch & Sjastad,2020) أن التوجه نحو المستقبل يرتبط بقدرة الفرد على اكتشاف العواقب المستقبلية لأفعاله وتصرفاته الحالية، وبذلك فان التوجه نحو المستقبل يوجه سلوك الفرد بشكل يجعله أكثر إيجابية في التعامل مع التحديات والعقبات الموجودة في الحاضر، بهدف الوصول إلى تحقيق أهدافه في المستقبل.

ويُعد مفهوم التوجه نحو المستقبل مفهومًا إدراكيًا ودافعيًا معقد لرؤية الذات في المستقبل، وتتم فيه معالجة احتياجات معرفيه للتحول إلى أهداف ومشاريع سلوكية، فالفرد في سن مبكر يستطيع وضع الخطوط العريضة لآماله وأهدافه وخططه المستقبلية، وأن المستقبل هو الوقت المناسب لتحقيقها، وبالتالي فإن توجه الفرد نحو المستقبل يشير إلى تقيمه له وقدرته على التنبؤ به في ضوء توقعاته ومعتقداته، فينظم أفكاه ويضع خططه لكل ما هو قادم (حافظ، ٢٠١٥).

ويؤكد غان وزملاءه(Gan, et al, 2019) بأنّ التوجه للمستقبل برمجة عقلية عن طريق الاستعداد المسبق للأحداث المستقبلية مما يساعد الأفراد على التعامل مع المستقبل.

ويعرف كندسون وكرستينا (Kundsen & Krestensen,2021) التوجه نحو المستقبل بأنه امتداد لتفكير الفرد نحو المستقبل وتقديره للعواقب المستقبلية لسلوكه الحالي، وقيامه بالتخطيط قبل الإقدام على أداء السلوك، بينما يعرفه سينجر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Seginer,2009) بأنه الصور التي يتخيلها الفرد بشأن مستقبله (المهني، الزواجي، والأسري على وجه الخصوص)، بالإضافة إلى الصور التي يمثلها الوعي وصور التقرير الذاتي. بينما يرى بيل (Beal,2011) بأنه نوع من التفكير الواعي الذي يعمل على استشراق النتائج واستخلاصها بناءً على معلومات غير متوافرة بشكل كامل حيث يقوم الفرد بوضع مجموعة من الاحتمالات تعمل بصورة استرشاديه للنتائج المتوقعة لسلوكه الراهن، ويقوم الفرد على أساسها بوضع مجموعة من الخطط وتوجيه أنشطته نحو تحقيقها بهدف الوصول إلى الأهداف المطلوبة.

ويرى حافظ (٢٠١٥) أن التوجه نحو المستقبل رؤية واستشراف الفرد لحياته القادمة بما فيها من إيجابيات وسلبيات مبنية على أساس تحليل الحاضر بإمكانياته، واحتمالات المستقبل، وبالتالي فالتوجه نحو المستقبل تنظيم الفرد لخبراته ومعرفته السابقة والحاضر للتنبؤ بالأحداث المستقبلية ثم التخطيط لسلوكه بإرادة حرة في اتخاذ القرار وبما ينسجم مع هذه التوقعات والتنبؤات ومع الظروف السياقية لقدرة الفرد على تخيل ظروف حياته المستقبلية والتخطيط لها ليتمكن من فهم نفسه ومعرفة قدراته واستعداداته ومهاراته، وكل ما يتعلق بإمكانياته الشخصية مما يساعده على مواجهة الصعوبات المستقبلية وحل المشكلات اعتمادًا على ما لديه من خبرات.

ويذكر سينجر (Seginer,2009) أن التوجه نحو المستقبل تختلف صلته بالبيئات النفسية لكل مرحلة عمرية على حدة، ولكن الفئة العمرية ذات الصلة الوثيقة أكثر من غيرها بانشغال به هي فئة المراهقين المتجهين لمرحلة الشباب وذلك لانشغالهم بالإجابة عن الأسئلة التي ترد في أذهانهم هي أين أنا ذاهب؟ وماذا أريد أن أفعل في حياتي؟ فمرحلة المراهقة فترة الذروة لوزن الخيارات وتحديد أهداف بعيدة المدى.

ويرى الباحث بأن التوجه نحو المستقبل يقصد به قدرة الفرد على تصور وتخيل حياته المستقبلية، وما سيحدث له في المستقبل بما في ذلك من إيجابيات أو سلبيات، حيث تؤثر في تلك التصورات وإدراكات الفرد نحو المستقبل كل من اهتماماته، وقيمة، ومعتقداته، وما يمتلكه من قدرات معرفية، بالإضافة إلى البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها، وحينما يكون قادراً على توقع وتصور الأحداث فإنه يخطط للأنشطة التي تحقق أهدافه.

مكونات التوجه نحو المستقبل:

وضعت سينجر (Seginer,2009) نموذجاً شاملًا للتوجه نحو المستقبل لمختلف مجالات الحياة يتكون من ثلاثة مكونات مترابطة مع بعضها وهي كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولًا: المكون الدافعي Motivation Component

يشير إلى كل ما يدفع الفرد للاستمرار في التفكير في المستقبل ، ويشتمل على أربعة مكونات فرعية:

أ-التأثير Affect: ويظهر في التفاؤل العام والأمل والتأثير الإيجابي.

ب-القيمة Value: وتظهر في الاهتمام بشيء معين في المستقبل وملائمته لمهارات الفرد للمجال المتوقع مستقبلًا.

ج-التوقع Expectance: ويرتبط بثقة الفرد حول تحقيق آماله وأهدافه وخططه في مجال معين في المستقبل.

د-الضبط: ويشير إلى معتقدات الفرد حول العوامل المؤثرة في سلوكه سواء كانت خصائص الفرد الداخلية (الضبط الداخلي)، أو عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها (الضبط الخارجي).

ثانيًا: المكون المعرفي Cognitive Component

ويتضمن بعدين الأول المحتوى ويتعلق بمختلف مجالات الحياة التي يبني عليه الفرد مستقبله، والثاني التكافؤ ويستند إلى افتراض أن الفرد ينظر لمستقبله من حيث الإقدام والإحجام، ويعبر عنه بالآمال والمخاوف بحيث ينتاب الفرد شعور بالأمل في تحقيق ما يرغب ويتمناه ويقبل عليه ويخطط له أو شعوره بالخوف والتراجع والتردد في اختياراته.

ثالثًا: المكون السلوكي Behavioral Component

ويتضمن بعدين هما:

أ) استكشاف الخيارات المستقبلية ويشير إلى محاولة الفرد الفعلية في أن يقوم بالعديد من الأفعال التي تجعله يقترب من تحقيق خططه المهنية أو الأسرية من خلال جمع المعلومات والتحقق منها وملاءمتها لخصائصه وظروف حياته والتفكير في الطرق الممكنة للوصول إلى تلك المهنة أو تكوين الأسرة.

ب) الالتزام باختيار المحدد ويشير إلى أن الفرد يفكر في العديد من الخيارات إلا أنه يختار واحدًا ويلتزم به ويكون مصرًا وملتزمًا بتطبيق الخطط للوصول إلى الهدف المستقبلي المطلوب.

ويذكر ستينبرج وزملاءه (Steinberg et al,2009) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن ثلاثة أبعاد هي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولًا: المنظور الزمني: ويشير إلى أن الفرد يفضل السعادة في الوقت الحالي على أخذ الفرص لما قد يحدث في المستقبل، والبعض الآخر من الأفراد يقلعون عن السعادة في الوقت الحالي للحصول على ما يريدون في المستقبل.

ثانيًا: توقع أحداث المستقبل: ويشير إلى أن الأفراد يحبون التفكير في كل الاحتمالات الجدية والسيئة التي يمكن أن تحدث قبل اتخاذ القرار.

ثالثًا: التخطيط للمستقبل: ويرى الأفراد أن الأمور تتم بشكل أفضل إذ تم التخطيط لها مسبقًا.

ويحدد الكيال وأبو السعود (٢٠٢٠) ثلاثة أبعاد للتوجه نحو المستقبل ، وهي البعد الأول: التنبؤ بالمستقبل الذي يتضمن العمليات التي يقوم بها الشخص والتي توجهه نفسيًا نحو الأهداف التي يتوقع حدوثها مستقبلا والبعد الثاني: التخطيط للمستقبل ويمثل في وضع الخطط والسعي للوصول إلى نقطة محددة الملامح، والوصول إلى النجاح الذي يطمح الفرد إلى تحقيقه. والبعد الثالث: الإرادة الحرة وتعني حرية الفرد في تحديد مصيره واتخاذ القرارات.

أما مارتن زايزنك (Martens& Siezenga,2022) يذكر أن التوجه نحو المستقبل يتضمن مكونين الأول: الرؤى حول المستقبل ويتضمن ثلاثة أبعاد (التفاؤل والأمل والتشاؤم) والمكون الثاني تصميم المستقبل ويتضمن بعدين (تقييم المستقبل والمرونة)

ويلخص بارنت (Parent,2014) أن التوجه نحو المستقبل يتضمن مكونين ، الأول : التفاؤل الذي يشير إلى توقعات واسعة فيما يتعلق بالنتائج والأحداث المستقبلية، والمكون الثاني : الأمل الذي يركز على تحقيق أهداف معينة .

أشكال التوجه نحو المستقبل:

تتباين أبعاد التوجه نحو المستقبل وفقا للمداخل النظرية والتعريفات المتعددة له، فالبعض ينظر إليه بالتوجه الإيجابي والسلبي وما يتضمنه من تفاؤل وتشاؤم، ويركز البعض الآخر على التوجهات المستقبلية نحو مجالات الحياة المختلفة فهناك التوجه نحو المستقبل الأسري والتوجه نحو المستقبل الدراسي والتوجه نحو المستقبل المهني والتوجه نحو المستقبل الاجتماعي وسيتم عرضهما كالآتي

(Seginer,2009) ؛ (Kulmala& Fomina, 2021):

أولًا: التوجه نحو المستقبل الأسري: ويشير إلى التخطيط للمستقبل الزواجي وتكوين الأسرة، بالإضافة إلى تفكير الفرد في الحاجات التي يتوقع إشباعها مثل الطمأنينة، والإشباع الغريزي، والحاجة إلى تحقيق التكامل بالزواج، وتمتد إلى إنجاب الأطفال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وترتيبهم وفقًا لمجموعة من النظم والمعايير الاجتماعية التي تقرر العلاقة بينهما وتربطهم بنظام من الواجبات والحقوق لكي تستمر الحياة الأسرية المستقبلية.

ثانيًا: التوجه نحو المستقبل الدراسي: ويقصد به المستوى التعليمي الذي يتطلع الفرد إلى الوصول إليه في السلم التعليمي، وذلك في ظل إمكانياته وقدراته حيث يؤثر التوجه نحو المستقبل الدراسي على الفرد من خلال تطور نظره للمستقبل، وإرشاده وجهة إيجابية نحو المستقبل وينمي لديه القدرات الإبداعية.

ثالثًا: التوجه نحو المستقبل المهني: ويشير إلى تخطيط الفرد لمجموعة من الأدوار المهنية التي يتوقع أن يشغلها أثناء حياته الوظيفية ليثبت ذاته، فالفرد يخطط لاختيار المهنة التي تلائم استعداداته وميوله وقدراته وصحته وظروفه الاجتماعية والأسرية، فيخطط لها ويؤهل ذاته للالتحاق بها والتقدم لها بالمستقبل.

نوعا الاتجاه نحو المستقبل :

التفاؤل (الاتجاه الإيجابي نحو المستقبل):

يعد التفاؤل نوعًا من أنواع التوجه نحو المستقبل، لذلك ينظر للأفراد المتفائلين على أنهم أكثر إيجابية في النظر للمستقبل، ويختبرون الحياة بطريقة إيجابية؛ لأن سمة التفاؤل تنطوي على عدم وجود أي تفسير للتشاؤم نحو المستقبل، وتجنب الأفكار السلبية والتعبير عن الرضا بالحياة، كما أنهم يتبنون اتجاهات إيجابية نحو المستقبل ويتقبلون المشاكل والتحديات عن طريق التكيف معها بعدة طرق (سليمان، ٢٠١٤).

يشير آيو-هودلي (Ey & Hodley, 2005) إلى أن التفاؤل مكون معرفي، يعطي مجموعة من التوقعات المستقبلية، والتي تعد كعلاقة إيجابية ممزوجة بالأمل وهو هام في حياة الفرد كون الفرد الذي لديه نظرة مستقبلية يدرك الأحداث السلبية كحدث مؤقت وعابر، وهم أكثر نجاحًا في النواحي الدراسية والمهنية وأقل إحساسًا بالقلق والتوتر في حياتهم، ويعرف أسعد (٢٠١٦) التفاؤل بأنه الطريقة التي ينظر بها الفرد نحو المستقبل حيث يتوقع الأفضل ويتطلع للنجاح والسعي لتحقيق الأهداف، ويمكن من خلاله التنبؤ بالمستقبل وبالأفكار الخاصة بالتطور الاجتماعي والاقتصادي، كما يساعد الأفراد على فهم أهدافهم المحددة، وطرق التغلب على الصعوبات التي تواجههم.

التشاؤم (الاتجاه السلبي نحو المستقبل):

يرى ربيع (٢٠١٧) بأن التشاؤم سمة لدى الفرد بتوقع السلبي لنتائج الأحداث في مجالات الحياة بحيث تنعكس هذه النظرة على حياته وتوظيفها في ترقب الأمور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السلبية، وميله إلى تبني وجهة نظر سلبية بالإضافة إلى نظرة بائسة نحو المستقبل فيرى الأمور بطريقة سلبية بائسة ويتوقع حدوث الأسوأ. ويعرف أسعد (٢٠١٦) التشاؤم بأنه توقعات الفرد السلبية للأحداث الهامة في حياته المستقبلية تجعله ينظر للأسوأ ويتوقع حدوث الفشل وخيبة الأمل.

ويشير الطيب (٢٠٠٦) إلى أن التشاؤم من العقبات التي تعيق الفرد عن البناء والتقدم، وهو نوع من الإيحاء الذاتي يقوم به الفرد حيال نفسه حيث يهمس لنفسه بأنه عاجز أو غير محبوب أو فاشل وغيرها من الأفكار والمشاعر السلبية، مما يجعله يتخذ قرارات انفعالية في حياته، ويؤكد أن الشخصية التشاؤمية كثيرة التحليل والتفكير والتركيز في التفاصيل، وتعاني من الشعور بالتشاؤم الدائم، مما ينتج عنها كثير من الأفكار السلبية التراكمية والبعيدة عن التوقع والواقع.

ويعد التشاؤم اضطرابًا مزاجيًا ونوعًا من التفكير السلبي وعدم توقع الأفضل في الحاضر أو المستقبل، مما يجعل الفرد السلبي المتشائم يعيش حياته بين أنواع من الحزن والقنوط حتى يصل لمرحلة يفقد إحساسه بالاستمتاع بالأشياء الجميلة، وكذلك المواقف والأفعال التي كان يستمتع بممارستها، وبالتالي يبتعد كل البعد عن الطموح والإنجاز والسعي نحو تحقيق أهدافه، وذلك لأنه مشغول بأفكاره السلبية دون التفكير بأي من مقومات الحياة، كما يثبط من دوافعه ويخفض من الأداء التعليمي والمهني (محمد،٢٠١٣).

قياس التوجه نحو المستقبل :

يوجد عدد من المقاييس التي استخدمت لقياس التوجه نحو المستقبل منها (Steinberg, L., et al., 2009) والذي يتكون من (١٥) عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد ، البعد الأول: القدرة على التخطيط للمستقبل ويتكون من (٥) عبارات, والبعد الثاني: إدراك أهمية الوقت ويتكون من (٥) عبارات, والبعد الثالث: إدراك أهمية المستقبل ويتكون من (٥) عبارات, ومقياس قاسم (٢٠١٤) والذي يتكون من (١٥) عبارة مقسمة إلى ثلاثة أبعاد ، البعد الأول: القدرة على التخطيط للمستقبل ويتكون من (٥) عبارات، والبعد الثاني: إدراك أهمية الوقت ويتكون من (٥) عبارات، والبعد الثالث: إدراك أهمية المستقبل ويتكون من (٥) عبارات، ومقياس عبد الله والحربي (٢٠١٦) الذي يتكون من (٢٤) عبارة مقسمة على (٥) أبعاد؛ البعد الأول: الإتساع (الفترة الزمنية) (٥) عبارات، والبعد الثاني: الدافعية (٤) عبارات، والبعد الثالث: التخطيط (٧) عبارات، والبعد الرابع: التقييم(٤) عبارات، والبعد الخامس: الضبط الذاتي (٤) عبارات، ومقياس الأسدي (٢٠١٧) الذي حدد مفهوم التوجه نحو المستقبل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال التعريف النظري للمفهوم من قبل جورج كيلي (Kelly,1950). والذي حدد ثلاثة مجالات للمقياس التي يمكن أن تغطي مفهوم التوجه نحو المستقبل، والذي تكون من ثلاث مجالات؛ المجال الأول القدرة على التنبؤ ويتكون من (١١) عبارة، والمجال الثاني التخطيط للمستقبل ويتكون من (١١) عبارة، والمجال الثالث الإرادة الحرة ويتكون من (١٤) عبارة، ومقياس بيل(Beal,2016) الذي يتكون من (٤٨) فقرة، ومقياس الكيال وأبو السعود (٢٠٢٠) الذي يتكون من (٣٦) فقرة على ثلاثة أبعاد، هي القدرة على التنبؤ والإرادة الحرة والتخطيط للمستقبل.

أهم الخصائص السيكومترية التي يجب مراعاتها عند بناء المقاييس :

هنالك مجموعة من الخصائص التي يجب أن تتصف بها أداة القياس، وحتى تكون أداة القياس جيدة لا بد أن تتسم بأهم الخصائص السيكومترية، الصدق والثبات اللذان يعدان من أكثر المصطلحات الفنية في القياس (عبابنة، ٢٠٠٩).

الصدق Validity:

يُعد الصدق أهم الاعتبارات في تقويم الاختبارات التربوية والنفسية والاجتماعية، ويعرف كرونباخ (Cronbach) المذكور في كروكر والجينا ,Crocker & Algina(2008) بأنه العملية التي يبحث من خلالها مطور الاختبار عن الدليل الذي يدعم به الاستنتاجات التي من الممكن أن يصل إليها من خلال درجات الاختبار. أما مجيد (٢٠٠٧) فيعرف الصدق بأن يقيس الاختبار فعلًا القدرة أو السمة أو الاتجاه الذي وضع الاختبار لقياسه، وهذا يعني أن الاختبار يقيس القدرة التي صمم لقياسها دون أن يخلط معها قياس قدرة أخرى غير مطلوب قياسها.

ويتم التحقق من الصدق من خلال عدة طرق ، منها:

أولًا: صدق المحتوى Content Validation: ويكون الاهتمام الأساسي فيه التأكد مما إذا كانت بنود الاختبار تحدد المجال السلوكي أو السمة أو القدرة التي يتم قياسها، حيث يبدأ مصمم الاختبار بتحديد الظاهرة أو السمة المراد قياسها تحديدًا منطقيا، ثم يقوم بتحليل المجال السلوكي المراد قياسه تحليلًا يتيح الكشف عن عناصره، ومكوناته الأساسية بحيث تصبح فقرات الاختبار بمثابة العينة الممثلة بالفعل لهذه العناصر والمكونات جميعًا (علام، ٢٠١٥).

ويذكر كروكر والجينا (Crocker & Algina,2008) أنه يستخدم عندما يريد مستخدم الاختبار الحصول على دلالات من خلال درجات المقياس الملاحظ في الأداء على نطاق أكبر من المهارات المتشابهة لفقرات الاختبار، ويشير الكوافحة (٢٠١٠) إلى أنه غالبًا ما يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يفترض إليه هذا الاختبار، حيث يؤخذ في الاعتبار التعليمات والزمن المحدد ومدى اتفاقه مع إطار مجتمع الأفراد الذي صمم من أجله والإمكانات المفروض توفرها من أجل التطبيق والتصحيح.

ثانيا: الصدق المرتبط بمحك (Criterion-Related Validation)

تُعد طريقة لحساب الصدق وتعتمد على حساب العلاقة بين المقياس الجديد ومقياس آخر يمثل المحك، الذي نقارن به الاختبار للتحقق من مدى صدقه، ويتم في هذا النوع من الصدق إيجاد معامل الارتباط بين درجات المقياس المراد إيجاد صدقه ودرجات المحك الصادق (عيد، ٢٠١٢)، ويذكر علام (٢٠١٥) بأنه عبارة عن دراسة العلاقة بين درجات المقياس ومحك أداء علمي، ويستخدم عندما يريد مستخدم المقياس الحصول على استدلالات واستنتاجات من خلال الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المقياس عن سلوكياته لمتغير ما، والهدف منه استخلاص النتائج من درجات الاختبار لفحص السلوك على محك أداء معين لا يمكن قياسه مباشرة بالاختبار.

ويمكن التمييز بين نوعين من هذا الصدق: أولًا الصدق التلازمي : وجود ترابط بين الأداة والمقياس تم التأكد من صدقها وثباتها (عطيه ٢٠٠٩ ص١١٠) ثانيًا: الصدق التنبؤي: هناك وجود علاقة بين الاختبار والسلوك الحقيقي الذي نريد التنبؤ به (الضامن ٢٠٠٧ ص ١١٤)

ثالثا: صدق البناء أو المفهوم (Construct Validation) :

ويعني قدرة المقياس على تكوين فرضي معين وهذا الفرض لا يمكن ملاحظته مباشرة مثل القلق والذكاء، ومن ثم إيجاد العلاقة بين نتائج المقياس وبين المفهوم النظري لتلك التكوينات الفرضية التي يقيسها المقياس، حيث يكون الهدف تحديد التكوينات الفرضية التي يقيسها المقياس، ويكون الهدف تحديد التكوينات الفرضية التي بسببها يحدث التباين في أداء الأفراد على المقياس، أي مدى اتفاق النتائج التي نحصل عليها باستعمال الاختبار مع بعض الفروض والنظريات، فإذا كانت النتائج التي نحصل عليها متفقة بدرجة كبيرة مع الفروض والنظريات أعتبر المقياس صادقًا فرضيًا بدرجة كبيرة، أما اذا كانت نتائجه غير متفقة فإننا نعتبر أنه ليس للمقياس صدق فرضي (الكوافحة، ٢٠١٠).

رابعاً: الصدق العاملي

يعد الصدق العاملي إجراء إحصائيًا متقدمًا موثوقًا به يحقق عدداً من الخدمات للباحثين في عمليات بناء المقاييس حيث عن طريقه يتم تقسيم المقاييس إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجالات وعن طريقه يتم تحديد انتماء كل فقرة إلى المجال الذي يحويها وعن طريقه يتم تعديل توزيع الفقرات إلى مجالاتها وعن طريق يمكن توقع ما يمكن أن يفسره المقياس من تباين السمة المقاسة لذلك كله فإن أي باحث يهتم ببناء مقياس فلابد له من استخدام التحليل العاملي (تيغزة، ٢٠١٢، ٢٢) وحيث إن من أهدافه التحقق من صلاحية الفقرات في انتمائها إلى مجالاتها فإنه لا يشق ولا يصعب في دعوة الباحثين والدارسين إلى ضرورة استخدامه إن تحقق الهدف بغيره إلا إنه عند استهداف الباحث بناء مقياس فان قيمة ذلك المقياس ترتفع إن خرج من تحت مختبر التحليل العاملي، ويحتاج الباحث إلى التحليل العاملي اذا استخدم تحليل صدق الفقرات عن طريق معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية وتبين له أن هناك عدداً من الفقرات ضعيفة الانتماء إلى مجالاتها وأنه سيخسر جزءا من مقياسه يؤدي إلى ضعف قدرته لقياس السمة المقصودة ففي هذه الحالة يساعده التحليل العاملي على إعادة توزيع تلك الفقرات إلى مجالات أخرى تكون فيها قوية الانتماء وبالتالي يتجنب حذف تلك الفقرات (القصابي، ٢٠٢٠، ٥٤٢).

الثبات (Reliability):

يشير الثبات إلى اتساق درجات الاختبارات والمقاييس لمجموعة معينة من الأفراد، أي أن يعطي الاختبار نفس المراكز تقريبًا إذا تم تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد، بالتالي فإنّ درجات الاختبار لا تتأثر بالظروف الخارجية أو تغيير العوامل، وعندما يتم إعادة تطبيق الاختيار مرة ثانية الحصول على نفس النتائج، فهو يعني دقة الاختبار أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو ما يقارب منها في نفس الاختبار أو المقياس في هذه الحالة فإن المقياس على درجة عالية من الثبات، وبهذا المعنى يرتبط مفهوم الثبات بما يسمى إحصائيًا أخطاء القياس المتضمن في كل درجة من درجات الاختبار (علام، ٢٠١٥).

ويذكر ملحم (٢٠٢٠) أن الثبات يعني الاستقرار وأن يحافظ الفرد على الموقع نفسه بالقياس إلى مجموعته عند تكرار الاختبار، بمعنى لو كررت عمليات قياس الفرد لأظهرت درجاته شيئًا من الاستقرار ومعامل الثبات هو تقدير نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي. وهنالك عدة طرق للحصول على ثبات المقياس ومن أهمها:

أولًا: طريقة إعادة الاختبار (معامل الاستقرار)

في هذه الطريقة يتم تطبيق الاختبار على عينة مماثلة من الأفراد وتحسب درجاتهم، ثم يعاد تطبيق الاختبار مرة ثانية بعد مدة زمنية معينة على نفس الأفراد، بحيث لا تكون الفترة الزمنية طويلة جدًا فتنمو قدرات الفرد وتتغير ميوله واستعداداته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتؤثر على درجاته، ولا تكون قصيرة جدًا تتأثر النتائج بعامل التذكر ويجعل الفرد يقدم نفس إجابات المرة الأولى، لذلك يجب الاهتمام بتلك الفترة الزمنية عند تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بحيث يتم تحديد الفترة حسب طبيعة العينة من حيث الذكاء والعمر وبحسب طبيعة الاختبار من حيث طول الاختبار، وعند الانتهاء من إجراء الاختبارين يستخرج معامل الارتباط بين نتائجها (بشير، ٢٠١١).

ويذكر عوده (٢٠٠٥) أن هنالك عدة عوامل تؤثر على قيمة معامل الاستقرار منها: أ- مدى استقرار السمة ب-عامل التذكر عندما تكون الفترة قصيرة بين التطبيقين ج- النسيان والتعلم

د-اختلاف البيئية المحيطة بالعينة عند تطبيق الاختبارين.

ثانيًا: طريقة الصيغتين المتكافئتين للاختبار (معامل التكافؤ Equivalence Coefficient)

تُستخدم صيغتان متكافئتان للاختبار نفسه، ومن ثم تطبيقهما على نفس المجموعة من الأفراد دون فاصل زمني بينهما، وهذه الطريقة تدل على أن صيغتي الاختبار تكون متكافئتين من حيث المفردات وعددها والمتوسط لذا يتم إيجاد معامل الثبات الذي يسمى في هذه الحالة (معامل التكافؤ) (علام، ٢٠١٥).

ثالثًا: طريقة تطبيق صيغتين متكافئتين بفاصل زمني (Stability & Equivalence)

يتم تطبيق صيغتين للاختبار بحيث يتم تطبيق الصيغة الأولى وبعد انقضاء المدة الزمنية يتم تطبيق الصيغة الثانية، ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بين الأداء في المرتين، ويمكن تطبيق الاختبار الصيغة الثانية بعد الصيغة الأولى وبشكل مباشر في نفس اليوم، وأن جميع مصادر الخطأ قد تؤثر في الطريقتين الأولى والثانية والتي تؤدي إلى عدم اتساق درجات الاختبار، لذا يتوقع انخفاض قيمة معامل الثبات في هذه الحالة عنها في الطريقتين ويسمى المعامل الناتج (معامل الاستقرار التكافؤ) (عودة، ٢٠٠٥).

رابعًا: طريقة التجزئة النصفية (معامل الاتساق الداخلي) (Internal consistency coefficient)

يستخدم في هذه الطريقة صيغة اختبارية واحدة على العينة جميعها، ثم يقوم مستخدم الاختبار بتجزئة الاختبار إلى مجموعتين ويتألف كل جزء من نصف الاختبار، والهدف من هذه التجزئة هو إنتاج نصفي اختبار متوازيين، وبعد الانتهاء من تطبيق النصف الأول من الاختبار وتصحيح نتائجه ومن ثم تصحيح نتائج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاختبار الثاني بعد الانتهاء، يتم حساب معامل الارتباط بين درجات كل من النصفين (Crocker & Algin, 2008).

ويشير علام (٢٠١٥) إلى أن معامل الارتباط المستخدم هنا لحساب الثبات هو معامل الارتباط بيرسون، أما اذ أردنا الحصول على معامل الارتباط للاختبار كله وليست لنصف الاختبار فأننا نستخدم معادلات مثل سبيرمان براون، غوتمان وغيرها.

خامسًا: طريقة كيودر –ريتشارد ٢٠ (معامل التجانس) (Homogeneity Coefficient)

تعتمد على تطبيق صيغة واحدة للاختبار وبيان مدى الاتساق في الاستجابات لكل بنود الاختبار، لكن هذا التجانس يتأثر بكل من معاينة المحتوى وكلما زاد الاتساق دل على تجانس فقرات الاختبار، فهي طريقة تعمل على إيجاد قيمة تقديرية لمتوسط قيم معاملات الارتباط بين كل نصفي الاختبار، وهي طريقة تصلح للفقرات الثنائية التدريج .أما طريقة كيودر ريتشاردسون -٢١ يشترط عند استخدامها تساوي جميع فقرات المقياس في درجة الصعوبة (عبابنة، ٢٠٠٩).

سادسا: طريقة كرونباخ الفا(Cronbach Alpha)

يستخدم لحساب التجانس الداخلي للفقرات متعددة التدريج مثل الاختبارات التي تشمل أسئلة المقال أو فقرات الاستبيانات التي تتطلب إجابتها الاختيار من البدائل متعددة وتكون متدرجة من (١) إلى (٥) (Croker & Algina, 2008)

سابعاً: معامل ثبات أوميجا الموزونة (Mc Donalds Omega)

ينتمي معامل ثبات أوميجا الموزونة (Mc Donalds Omega) للنموذج التقاربي الذي يتميز بالمرونة في افتراضاته، علاوة إلى أنه لا يحتاج للتحقق من افتراضاته، ويعطي تقديرات أفضل من معامل ثبات ألفا لكرونباخ (محمد، ٢٠٢٢)، ويطلق عليه أيضاً الثبات المركب أو ثبات المفهوم، ومن خصائصه أنه لا يتطلب تساوى التشبعات، بل يراعي اختلافاتها، ويتفوق معامل أوميجا على معامل ألفا لكرونباخ خاصة إذا ازدادت التشبعات على العامل تباعدا، وعلى الرغم من الانتشار الواسع لمعامل أوميجا ؛ إلا أن هناك بعض الانتقادات التي وجهت له منها: انخفاض معامل الثبات إذا كان عدد من التشعبات العاملية سالبة،حيث يجب أن يكون الثبات مطلقًا ،لايتأثر بالإشارة موجبة أو سالبة، وقد ينخفض معامل الثبات عند إضافة مفردة للمقياس بينما يجب أن يزداد الثبات أو يحتفظ بمستواه Revelle and (zinbarg,2009).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعايير Norms:

يذكر النجار (٢٠١٤) أن المعايير هي مستويات أو وحدات ذات دلالة تقارن بها الدرجات التي حصل عليها الفرد أو أفراد على اختبار معين، لتحديد مركزه ومعنى درجته بالنسبة لعينة التقنين، التي طبق عليها الاختبار بهدف اشتقاق المعايير التي يمكن مقارنة الأشخاص بها.

وتأخذ المعايير الصور التالية:

أ-معايير العمر: في مثل هذا النوع من المعايير تحول الدرجة الخام إلى عمر عقلي، ويمكن تطبيق هذا النوع من المعايير على أي سمة تنمو مع العمر الزمني للفرد، ومعايير العمر هي القيمة المتوسطة للصفة عند الأفراد من نفس العمر الزمني.

ب-معايير الجنس: تختلف فيها الإناث عن الذكور وخاصة في بعض السمات الجسمية، وفي بعض القدرات العقلية، لذلك لا بد من استخراج معايير خاصة بالذكور ومعايير خاصة بالإناث لأن هناك صفات يختلف فيها الذكور عن الإناث، فنستخدم معايير مختلفة، أما الصفات التي لا يختلف فيها الذكور عن الإناث فنستخدم معايير واحدة . ملحم (٢٠٢٠)

ج-معايير الفروق الدراسية: يعتبر المعيار الصفي من الطرق الواسعة الاستخدام في تفسير درجات الأفراد في الاختبارات، وخاصة الاختبارات التحصيلية والمعيار الصفي لأي درجة ما هو إلا المستوى الذي يمثله كمتوسط تحصيل الطلاب في ذلك الصف (عودة، ٢٠٠٥).

د-الدرجات المعيارية: وهي الأكثر شيوعًا في معظم الاختبارات النفسية، حيث يتم فيها تحديد موقع الفرد في منحنى التوزيع الاعتدالي ،ومن هذه المعايير (عريفج، ٢٠١٥)؛ (روسان، ٢٠١٦):

١ – **المعايير المئينية :** نستخرج المئينيات من عينة التقنين بتحديد أقل قيمة وأعلى قيمة على الاختبار ثم يوزع هذا المدى أو تقسم درجات المجموعة على أساس مقياس مئوي، ويحدد المئين النسبة المئوية للحالات التي تقع بعد درجة معينة المئين (٢٥) الذي يحصل عليه أحد الأفراد مثلًا أن الشخص قد حصل على درجة تزيد على الدرجة التي حصل عليها ربع مجموعة التقنين ويعني المئين (٥٠) أن الدرجة متوسطة، ويعني المئين (٨٠) مثلًا أن الدرجة أعلى من درجات (٨٠%) من مجموعة التقنين

٢-**الدرجة المعيارية :** تعرف الدرجة المعيارية إحصائيًا بأنها درجة الفرد مطروحًا منها متوسط مجموعته، وتقسيم الناتج على الانحراف المعياري عند ذلك المتوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتراوح قيمها بين (+٣) و(-٣) ويقع المتوسط بين هاتين القيمتين ويعطي المتوسط قيمة (صفر) وعند تحويل الدرجة الخام وهي الدرجة التي يحصل عليها الفرد في الاختبار إلى درجة معيارية، ولنفرض أنها كانت (+٢) فان ذلك يعني أنه يبتعد عن متوسط مجموعته بقيمة مقدارها وحدتين، أي أنه أعلى من المتوسط أما إذا حصلنا على درجة قياسية قيمتها (-١) فان هذا يعني أنه يقع دون المتوسط بقيمة مقدارها (وحدة واحدة سالبة).

٣-الدرجة التائية: وهي درجات معيارية معدلة، والأكثر شيوعًا بين الدرجات وتستخدم لتخليص الدرجات المعيارية من الكسور والعلامات السالبة، ومتوسطها يساوي (٥٠) وانحرافها المعياري يساوي (١٠) وتستخرج بضرب الدرجة المعيارية في (١٠) وإضافة (٥٠) إلى الناتج، كما تبين المعادلة التالية: الدرجة التائية = (الدرجة المعيارية 50+×10)

خطوات بناء المقاييس:

تتمثل خطوات بناء الاختبار أو المقياس المتمركز حول الفرد في التالي (بشير، ٢٠١١)؛(النجار، ٢٠١٤):

١) تحديد الأهداف الأولية التي ستستخدم فيها درجات المقياس، وتتم في هذه المرحلة تحديد الأهداف من بناء المقياس، ويجب تحديد الأهداف من بناء المقياس بدقة متناهية؛ لأن عدم تحديد الأهداف الواضحة من بناء المقياس سيؤدي إلى عدم دقة النتائج عن هذا المقياس.

٢) تحديد السلوكيات التي تمثل البناء أو نطاقه، وتشتمل هذه المرحلة على مواجهة الأفراد بأسئلة ذات نهاية مفتوحة حول الموضوع المراد قياسه ومراجعة الأبحاث التي تم دراسة السلوكيات المكونة للبناء المراد قياسه فيها، والاستعانة بأحكام الخبراء الذين لهم معرفة في البناء المراد قياسه

٣) إعداد مجموعة مواصفات للمقياس تصف بدقة نسبة الفقرات الممثلة لكل نوع من السلوكيات المحددة في الخطوة الثانية.

٤) بناء ملف أولي من الفقرات، وتتم في هذا الخطوة كتابة الفقرات مع مراعاة ملائمة الفقرات لعمر الأشخاص الذين يطبق عليم المقياس ومستواهم التعليمي، وأن تحقق الهدف من المقياس، وأن تكون فقرات المقياس تنطبق على جميع أفراد العينة، وأن تستخدم الكلمات والمصطلحات التي يسهل تفسيرها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥) مراجعة الفقرات وتعديلها عند اللزوم، تتم في هذه الخطوة مراجعة الفقرات وتعديلها وحذفها بعد عرضها على محكمين من ذوي الخبرة وإخراجها للتطبيق على عينة استطلاعية.

٦) تجريب أولي للفقرات ومراجعتها إذا لزم الأمر، يساعد التجريب الأولي للمقياس في التعرف على أية مشكلات موجودة في الفقرات سواء كان ذلك من الصياغة أو الأسلوب والوضوح حيث يوصى بعمل تحليل إحصائي وصفي لفقرات المقياس للتأكد من ملاءمتها.

٧) تطبيق الفقرات على عينة كبيرة ممثلة لمجتمع المفحوصين، تخضع هذه الخطوة لظروف كثيرة تتعلق بسمات المجتمع، وعدد أفراده، والطريقة التي تؤخذ بها العينة، ومقدار الدقة المطلوبة في الإحصاءات التحليلية، والامكانات المتوفرة لدى مصمم المقياس.

٨) تحديد الخصائص الإحصائية لدرجة المقياس وحذف الفقرات التي لا تتفق مع المحكات المحددة مسبقا، ويهدف إلى اختيار الفقرات التي تميز الأفراد بشكل أكبر عبر حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للمقياس والاستجابات على كل فقرة والاستبقاء على الفقرات التي يكون معامل ارتباطها مرتفعًا.

٩) تصميم وإجراء دراسات الصدق والثبات للصيغة النهائية للمقياس ويتم في هذه المرحلة التأكد من صدق وثبات المقياس باختلاف الطرق والإجراءات المتنوعة لحسابهما باعتبارهما من الخصائص الأساسية والهامة.

١٠) إعداد دليل المقياس الذي يفيد في التطبيق والتصحيح، وفي هذه المرحلة يجب أن يمتلك معد المقياس معلومات مفصلة حول الإحصاءات المتعلقة بالمقياس، ويجب مراعاة أن يكون دليل المقياس سهل الفهم، بحيث يكتب بصورة مبسطة وواضحة وبالتتابع، وأن يؤكد على ضرورة اتباع ما يرد فيه، وأحيانا وضع أمثلة لكيفية الإجابة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة حجازي(Hejazi,2013) تقييم الخصائص السيكومترية وصلاحية الترجمة الإيرانية لاستبيان التوجه المستقبلي، تم اختيار (٣٥٧) طالبًا في المرحلة الثانوية (١٦٤ طالبًا و١٩٣ طالبة) من خلال أخذ العينات الطبقية، تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي. كشف التحليل العاملي عن بنية واضحة مكونة من ثلاث مكونات لاستبيان التوجه المستقبلي تتكون من مكونات سلوكية وتحفيزية، ومعرفية في العينة الإجمالية وتألف المقياس من (١١١) فقرة. كما أشار التحليل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العاملي التوكيدي إلى وجود بنية ثلاثية للعوامل تتكون من التوجهات الأكاديمية والمهنية والزواجية. ولتقييم موثوقية هذه الأداة، تم استخدام Cronbach's Alpha كان التناسق الداخلي للمقاييس الفرعية والعامل العام للتوجه المستقبلي مناسبًا. تشير النتائج إلى أن النسخة الإيرانية من استبيان التوجه المستقبلي هي أداة مفيدة لتقييم التوجه المستقبلي للمراهقين.

وهدفت دراسة قاسم وآخرون(٢٠١٤) إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل مترجم عن مقياس للتوجه المستقبلي كما جاء في دراسة ستينبرج وزملاءه (Steinberg et al,2009) واستند المقياس على الأبعاد التالية القدرة على التخطيط للمستقبل، وإدراك أهمية الوقتK وإدراك أهمية المستقبل، كما اشتمل على مجموعة من الخصائص السيكومترية التي منها الصدق العاملي والاتساق الداخلي لعبارات المقياسK تكون هذا المقياس من (١٥) فقرة مزدوجة تمثل سلسلة من عبارات زوجية مفصولة الطرفين بكلمة بحيث يشتمل كل بند على إجابتين يطلب منهم أن يختاروا الفترة التي تمثل أفضل اختيار واصف لشخصيتهم وموافقتهم الحياتية، ثم ما إذا كان (يوافقني كثيرًا أو يوافقني قليلًا). تكونت عينة الدراسة (١٨٧) طالبًا في المرحلة الثانوية من جمهورية مصر، وتوصلت النتائج إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائية، وأن أبعاد المقياس وقيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه دون الأبعاد الأخرى جاءت دالة إحصائيا، وجاءت النتائج مؤكدة على أن مقياس التوجه نحو المستقبل هو مقياس للتقرير الذاتي عن قدرة الفرد والطالب بالذات في التخطيط والتفكير السليم نحو المستقبل.

وأجرى بيل(Beal,2016) دراسة هدفت إلى تطوير مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة المتوسطة والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة بلغت (١٢٠) طالب في الولايات المتحدة الأمريكية، وجاء المقياس في ثمانية أبعاد: الامتداد، والتفاصيل، والمجال، والتأثير، والدافع، والتحكم، وتسلسل الأحداث، وعدد الإدراك، بحيث تكون المقياس من (٤٨) فقرة. وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل من خلال التحقق من صدق وثبات المقياس، حيث تم حساب جميع معاملات الارتباط وجاءت دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن التوجه المستقبلي قد يكون متعددًا الأبعاد، وليس بنية واحدة.

وقام كل من كريم وعايد (٢٠٢٠) بدراسة هدفت التعرف على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب الدراسة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبًا

وطالبة من طلاب المدارس الإعدادية في مدينة الديوانية تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التوجه نحو المستقبل استنادا إلى نظرية G Kelly حيث تضمن المقياس مجالات ثلاثة، هي التنبؤ بالمستقبل(الأسدي، ٢٠١٧) والإرادة الحرة والتخطيط للمستقبل، تم حساب الصدق باستخدام الصدق الظاهري وللتحقق من صدق بناء المقياس بطريقة المجموعتان الطرفيتان ، وتم التأكد من أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقة إعادة الاختبار Retest –Test، وأصبح المقياس مؤلف من (٣١) فقرة بصيغته النهائية، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: إن طلاب الدراسة الإعدادية لديهم توجهًا نحو المستقبل

وأجرى كل من الكيال وأبو السعود (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى إعداد مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة المتوسطة والتحقق من خصائصه السيكومترية على عينة بلغت (١٢٠) طالبًا من المرحلة المتوسطة بمنطقة الجوف في المملكة العربية السعودية، تكون المقياس من ثلاثة أبعاد، هي القدرة على التنبؤ والإرادة الحرة والتخطيط للمستقبل، والمقياس مؤلف من (٣٦) فقرة، واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن المقياس يتشبع على ثلاث عوامل القدرة على التنبؤ والإرادة الحرة والتخطيط للمستقبل، كما تمتع المقياس بثبات مرتفع حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠.٨٨)، وتميز أيضا باتساق داخلي مرتفع.

وهدفت دراسة الشرقاوي وسليم (٢٠٢١) إلى الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل لدي عينة من طلاب الجامعة. وتكونت عينتها من (٢٢٠) طالب وطالبة من طلاب كليات التربية والآداب والعلوم والتجارة بجامعة دمنهور، وتناولت الدراسة مفهوم التوجه المستقبلي، والحاجة إلى التوجه نحو المستقبل. وجاء المقياس في ثلاثة أبعاد وهم (التفاؤل، والتخطيط، والمرونة). وللتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل من خلال التحقق من صدق وثبات المقياس، حيث تم حساب الصدق باستخدام طريقتين الصدق العاملي وقد أسفر التحليل عن ظهور ثلاث عوامل بجذر كامن قيمته ١,٩٢ تفسر (٣٢,٢٣%) من قيمة التباين الكلي للمقياس، والاتساق الداخلي وظهر أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٨١,٠ – ٨٦,٠)، كما تم حساب ثبات المقياس من خلال استخدام طريقتين معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وأتضح أن جميع معاملات الثبات مرتفعة مما يؤكد ثبات المقياس، وتكون المقياس من (٤٢)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فقرة بالصورة النهائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى كفاءة مقياس التوجه نحو المستقبل من حيث الصدق والثبات، مما يجعله صالحًا للتطبيق.

وأجرى حسين وعبدالوهاب (٢٠٢٢) دراسة لبيان الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل لدى الشباب الجامعي، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٥) طالبًا وطالبة من جامعة عين شمس في مصر، وشمل المقياس على ثلاث أبعاد وهي الدافعية، التخطيط، التقييم، وتم حساب الصدق من خلال عرض المقياس على (١٠) من المحكمين وأستقر المقياس على (٣٦) عبارة، وطبق على عينة من طلاب كلية التربية كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد، وكذلك حساب معامل الارتباط بين كل بُعد والدرجة الكلية، وكان معامل ارتباط بُعد الدافعية بالمقياس (٧١,٠)،أما معامل ارتباط بُعد التخطيط بالمقياس (٨٦,٠) ، وكان معامل ارتباط بُعد التقييم بالمقياس (٨٥,٠)، والتحليل العاملي التوكيدي والتي أظهرت وجود ثلاث عوامل كامنة مرتبطة مع بعضها وصدق المقارنات الطرفية وقد كانت قيمة الإرباعي الأول (٧٠,٠)، وقيمة الإرباعي الثالث (٨٠,٠) مما يشير إلى صدق المقارنة الطرفية. وتم حساب ثبات المقياس عن طريق حساب معامل ألفا وكان ثبات المقياس ككل (٨٣,٠) وطريقة التجزئة النصفية، أظهرت النتائج إلى إن المقياس يتمتع بصدق توكيدي واتساق داخلي وثبات يمكن استخدامه في الدراسات والبحوث التربوية والنفسية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة متغيرات الدراسة فقد تناولت دراسة حجازي (Hejazi, 2013)، ودراسة قاسم وسعيد، وشاهين (٢٠١٤)، ودراسة الشرقاوي وسليم (٢٠٢١)، ودراسة حسين وعبد الوهاب (٢٠٢٢) الكشف عن الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل والتي أشارت نتائج الدراسات إلى كفاءة مقياس التوجه نحو المستقبل من حيث الصدق والثبات. بينما أشارت دراسة بيل (Beal,2016)إلى أن مقياس التوجه نحو المستقبل يتكون من ثمانية أبعاد: الامتداد، والتفاصيل، والمجال، والتأثير، والدافع، والتحكم، وتسلسل الأحداث، وعدد الإدراك، بحيث تكون المقياس من (٤٨) فقرة، أما دراسة الكيال وأبو السعود (٢٠٢٠) إلى أن مقياس التوجه نحو المستقبل يتكون من ثلاثة أبعاد، هي القدرة على التنبؤ والإرادة الحرة والتخطيط للمستقبل، والمقياس مؤلف من (٣٦) فقرة، كما أظهرت دراسة الشرقاوي وسليم (٢٠٢١) إلى أن مقياس التوجه نحو المستقبل يتكون من ثلاثة أبعاد، وهم (التفاؤل، والتخطيط، والمرونة) والمقياس مؤلف من (٤٢) فقرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، فقد تباينت من حيث العدد ما بين (٦٧ -٤٠٠) كما في دراسة كريم وعايد (٢٠٢٠)، أما من حيث العمر شملت فئات عمرية مختلفة طلاب وهذا الاختلاف يرجع إلى اختلاف الأهداف وطبيعة مجتمع الدراسة.

وبالتالي فإنّ الدراسة الحالية تتميز عما سبقها من دراسات سابقة في التعرف على التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى بناء مقياس التوجه نحو المستقبل والكشف على دلالات الصدق والثبات المتوفرة لمقياس التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع في المملكة العربية السعودية.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. ساعدت الدراسات والبحوث السابقة في إعداد الأدب النظري، وعلى صياغة أسئلة الدراسة.
٢. تحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من حيث المنهج المتبع.
٣. ساعدت الباحث في كيفية اختيار عينة الدراسة، ووضع الشروط لاختيار عينة الدراسة الحالية.
٤. ساعدت الباحث في اختيار الأساليب الإحصائية
٥. ساعدت الدراسات والبحوث السابقة في تحديد أبعاد ومحاور مقاييس الدراسة الحالية.
٦. ساعدت الدراسات والبحوث السابقة في مناقشة النتائج.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية في مدارس البنين الحكومية بمحافظة ينبع، والبالغ عددهم (٣٤٢٧) طالباً وفقًا لإحصائيات إدارة التعليم بمحافظة ينبع للعام الدراسي (١٤٤٥) هجري، موزعين على طلاب المرحلة الثانوية ، وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغ حجمها (٤١١) طالبًا وبنسبة (١١%) من مجتمع الدراسة، وقد تم نشر الرابط الخاص بأداة الدراسة على الطلاب في وجود الباحث إلكترونيًا باستخدام تطبيق جوجل فورم (Google Form)، وتم تلقي (٤٠٠) ردًا، وبتفريغ البيانات، وتجهيزها للتحليل تبين بأن هناك (٢١) استبانة غير صالحة للتحليل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لفقدان في بياناتها وتم استبعادها من التحليل وبهذا فإن عينة الدراسة قد بلغ حجمها (٣٧٩) طالبًا.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم بناء مقياس للتوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، بعد الاطلاع على الأدب النظري مثل دراسة (مجيد، ٢٠١٤) ؛ (النجار، ٢٠١٤) ؛ (ملحم، ٢٠١٤) والتي تناولت متغير التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية وحددت أبعاده كدراسة (قاسم، ٢٠١٤)؛ (Beal, 2014) ؛ (الكيال وأبو السعود، ٢٠٢٠) ؛ (الشرقاوي وسليم، ٢٠٢١)، وقبل وصف المقياس هناك عدة خطوات تم المرور بها لإعداد المقياس، وهي على النحو التالي:

- تم الوقوف على التعريف الإجرائي للتوجه نحو المستقبل، والذي يشير إلى الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على فقرات مقياس التوجه نحو المستقبل المستخدم في الدراسة الحالية.
- تم وضع مجموعة من المحاور التي يمكن من خلالها قياس التوجه نحو المستقبل وهي:

(التخطيط للمستقبل، والنظرة التفاؤلية للمستقبل، والنظرة التشاؤمية، والتوقعات المستقبلية).

- تم صياغة مجموعة من الفقرات في كل محور من المحاور بحيث تمثل كل فقرة سلوكا يعبر عن توجه الفرد نحو المستقبل، وتم توزيعها على المحاور الأربعة التي يمكن من خلالها قياس التوجه نحو المستقبل، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٦٩) فقرة تم صياغتها باتجاه إيجابي وسلبي وتوزعت على الأربعة محاور على النحو الآتي:

- المحور الأول: التخطيط للمستقبل: تم تمثيله في (١٩) منها (١٥) تم صياغتها باتجاه إيجابي و(٤)فقرات سلبية، تقيس قدرة الطالب على وضع أهداف وخطط مستقبلية تتناسب مع قدراته، والسعي، والمثابرة وبذل الجدد من خلال توجيه أنشطته لتحقيقها.
- المحور الثاني: النظرة التفاؤلية للمستقبل: وتم تمثيل هذا المحور في (١٦) فقرة جميعها صيغت باتجاه إيجابي، وتعبر عن رؤية إيجابية للحياة وتوقع الحصول على الأفضل، وتوقع الأحداث الإيجابية في الحاضر والمستقبل، فالطالب الذي لديه نظرة تفاؤليه يعتقد بأنّ الأحداث الإيجابية هي الأصل والأكثر حدوثًا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- المحور الثالث: النظرة التشاؤمية: وتم تمثيل هذه المحور في (١٧) فقرة، تم صياغتها باتجاه إيجابي، تقيس توقع الأحداث السلبية في لمستقبل، والشعور بالعجز، والفشل لاعتقاده بأن الفشل حليفه، وهي استعداد شخصي أو سمة تؤدي إلى التوقع السلبي للأحداث وانتظار حدوث الأسوء .
- المحور الرابع: التوقعات المستقبلية: وتم تمثيل هذا المحور في (١٧) فقرة مها منها (٩) فقرات تم صياغتها باتجاه سلبي، (٨) فقرات تم صياغتها باتجاه إيجابي، تقيس استشفاف الطالب لمستقبله الدراسي والوظيفي، وتوقع الأحداث المستقبلية والتنبؤ بما سيكون عليه مستقبله.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما دلالات صدق مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم ؛ الصدق القائم على التحكيم، والصدق البنائي ، وصدق تمييز مفردات المقياس، وفيما يلي عرض لذلك:

١. الصدق القائم على التحكيم:

للتأكد من أن عبارات المقياس تحقق أهداف الدراسة وتقيس ما أُعدت لقياسه، فقد تم عرض المقياس الذي تم إعداده بصورته الأولية المبينة في الملحق (ب)، على (١٢) محكمًا متخصصا بالقياس والتقويم والإرشاد النفسي من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والأردنية والمصرية، والمبينة أسماؤهم ورتبهم الأكاديمية في الملحق (أ)، وذلك لإبداء رأيهم في محتواه، ومدى مناسبة العبارات للهدف الذي تم صياغتها وللفئة العمرية ومدى ضرورة تضمينها في المقياس وأهميتها، وتعديل ما يرونه ضروريا بإعادة صياغته، وإضافة ما يساهم في دقة قياس مفهوم التوجه نحو المستقبل، أو حذف العبارات غير الضرورية، حيث يتم قبول الفقرة التي يتفق عليها عشرة محكمين فأكثر من المحكمين وقد اقترح المحكمون عددًا من التعديلات، التي تم الأخذ بها وفق حد أدني لعدد مرات الاتفاق على التعديل لا تقل عن عشرة محكمين وبنسبة اتفاق لا تقل عن (٧٥%)، وتمثلت التعديلات المقترحة وما تم الاتفاق عليه فيما يلي:

– المحور الأول: التخطيط للمستقبل ويتكون من (١٩) عبارة ، تم حذف خمس عبارات، وتعديل صياغة ثلاث عبارات من قبل محكمي المقياس لتناسب المستوى العقلي للطلاب. وبذلك أصبحت عدد عباراته (١٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- المحور الثاني: النظرة التفاؤلية للمستقبل ويتكون من (١٦) عبارة، تم حذف عبارتين، وتعديل صياغة عبارتين، وبذلك أصبح عدد عباراته (١٤).
- المحور الثالث: النظرة التشاؤمية ويتكون من (١٧) عبارة، تم حذف عبارتين، وتعديل صياغة عبارة واحدة، وبذلك يصبح عدد عباراته (١٥).
- المحور الرابع: التوقعات المستقبلية ويتكون من (١٧) عبارة، تم حذف عبارتين، وتعديل صياغة ثلاث عبارات، وبذلك يصبح عدد عباراته (١٥).

وبناء على ما تقدم وبعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين، فقد أصبح عدد عبارات المقياس (٥٨) عبارة، وقد اعتبر ذلك كصدق للمقياس من وجهة نظر المحكمين.

وبعد إجراء التعديلات، تم إعداد المقياس للتطبيق على عينة الدراسة، حيث تحددت الاستجابة على المقياس وفقا لتدريج ليكرت الخماسي .

٢. الصدق البنائي: وتم التحقق منه باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) باستخدام المحاور الأساسية لاستجابات العينة الاستطلاعية المكونة من (٣٧٩)طالبا على فقرات المقياس المكون من (٥٨) فقرة، وإجراء تدوير متعامد بطريقة فارماكس (Rotation Varimax) للعوامل المستخلصة التي جذرها الكامن (Eigen value) اكبر من الواحد الصحيح، وقد تم التحقق من كفاءة المعاينة باستخدام معيار (KMO) واختبار بارتلت (Bartlett's test)، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) كفاءة المعاينة (Measurement Sampling Adequacy) للفقرات والدرجة الكلية ونتائج اختبار بارتلت

الفقرة	كفاءة المعاينة (MSA)
١	٠.٤٥٩
٢	٠.٥٠١
٣	٠.٥٣٩
٤	٠.٥٥٠
٥	٠.٥٨٢
٦	٠.٦٨١
٧	٠.٧٥٤
٨	٠.٥٥٠
٩	٠.٥٧٣
١٠	٠.٦١٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفقرة	كفاءة المعاينة (MSA)
١١	٠.٥٢٩
١٢	٠.٥٨٣
١٣	٠.٥٣٢
١٤	٠.٥٣٢
١٥	٠.٤٩٦
١٦	٠.٥٣٣
١٧	٠.٥٦٧
١٨	٠.٥٣٥
١٩	٠.٦٤٠
٢٠	٠.٦٦٢
٢١	٠.٦١٢
٢٢	٠.٥٤٥
٢٣	٠.٥٥٤
٢٤	٠.٦٠٠
٢٥	٠.٥٦٩
٢٦	٠.٦٠٠
٢٧	٠.٥٢٠
٢٨	٠.٥٩٤
٢٩	٠.٧٣٩
٣٠	٠.٧٥٧
٣١	٠.٥٠٤
٣٢	٠.٦٦٤
٣٣	٠.٧٥٢
٣٤	٠.٧٨٦
٣٥	٠.٧٧٠
٣٦	٠.٦٩٩
٣٧	٠.٧٠٩
٣٨	٠.٧٣٣
٣٩	٠.٧٠٦
٤٠	٠.٧٤٦
٤١	٠.٦٧٦
٤٢	٠.٦٤٥
٤٣	٠.٥٤٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفقرة		كفاءة المعاينة (MSA)	
٤٤		٠.٩٠٥	
٤٥		٠.٧٠٤	
٤٦		٠.٧٠٤	
٤٧		٠.٦٥٦	
٤٨		٠.٦٦٤	
٤٩		٠.٧٥٨	
٥٠		٠.٦٥٠	
٥١		٠.٤٦٠	
٥٢		٠.٧٢٥	
٥٣		٠.٦٥٨	
٥٤		٠.٩١٧	
٥٥		٠.٦٣٤	
٥٦		٠.٧١٧	
٥٧		٠.٧١٢	
٥٨		٠.٦١٠	
Kaiser-Meyer-Oklin-Test		٠.٩٢٥	
Bartlett's test	كا2	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	١٥٥١٦.٤٣٦	١٦٥٣	٠.٠٠٠

تظهر النتائج الواردة في الجدول (١) أن قيمة محك كايز –ماير– اوكلن قد بلغت (٠.٩٢٥) وهي اكبر من معيار القبول (٠.٥٠) وهذا يشير إلى أن البيانات ملائمة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي كما أن قيمة اختبار بارتلت دال إحصائيا مما يشير إلى اختلاف مصفوفة الارتباطات عن مصفوفة الوحدة.

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مقياس التوجه نحو المستقبل

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
١	٨.٦٥٨	١٤.٩٢٨	١٤.٩٢٨
٢	٨.٣٣٤	١٤.٣٦٨	٢٩.٢٩٦
٣	٦.٥١٤	١١.٢٣١	٤٠.٥٢٦
٤	٦.٤٠٠	١١.٠٣٥	٥١.٥٦٢

يلاحظ من الجدول (٢) وجود أربعة عوامل أفرزها التحليل العاملي الاستكشافي جذرها الكامن أكبر من الواحد وبنسبة تباين مفسر تراكمية بلغت (٥١.٥٦٢%)، حيث بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٨.٦٥٨) بنسبة تباين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مفسر (١٤.٩٢٨%)، والجذر الكامن للعامل الثاني (٨.٣٣٤%) وبنسبة تباين مفسر (١٤.٣٦٨%)، والجذر الكامن للعامل الثالث (٦.٥١٤) وبنسبة تباين مفسر(١١.٢٣١%)، في حين بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الرابع (٦.٤%)، وبنسبة تباين مفسر (١١.٠٣٥%)، كما تم استخراج قيم تشبعات فقرات المقياس، والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول (٣) قيم تشبعات فقرات مقياس التوجه نحو المستقبل على العوامل المستخلصة من التحليل العاملي الاستكشافي

رقم الفقرة	الفقرة	العوامل المستخلصة			
		١	٢	٣	٤
١	أخطط لكل نشاط سوف أ قوم بإنجازه				٠.٥٤٣
٢	أمتلك جدول أعمال يومي				٠.٥٨٣
٣	أضع لنفسي أهدافا بعيدة المدى تمتد لسنوات عدة				٠.٦٤٥
٤	أخطط جيدًا لتحقيق أهدافي المستقبلية				٠.٦١٨
٥	أنظم وقتي لتوجيه طاقتي نحو تحقيق أهدافي				٠.٦٧٤
٦	أنظم أهدافي وفقًا لأولوياتها لتحقيق خططي المستقبلية				٠.٧٢٥
٧	أمتلك جدول أعمال شهري				٠.٨٣٦
٨	ألتزم بالوقت المخصص لإنجاز أهدافي				٠.٦٥٦
٩	أجمع معلومات عن الأحداث المتوقع حدوثها في المستقبل				٠.٥٦٢
١٠	أخطط لحياتي المستقبلية تجنبًا من المخاوف المستقبلية				٠.٥٨١
١١	أقاوم المشتتات عندما يكون هناك عمل يجب إنجازه				٠.٥١٣
١٢	أسير على الخطة المستقبلية التي حددتها لنفسي				٠.٦٥٦
١٣	تحقيق طموحاتي المستقبلية يتطلب إجادة لغات أجنبية				٠.٥٣١
١٤	أسعى لإتقان عدة مهارات مثل استخدام الحاسب من أجل التقدم مستقبلًا				٠.٥٤٤
١٥	أتعامل بارتياح مع كافة زملائي			٠.٥٥٦	
١٦	أتوقع أن تتحسن دراستي خلال الفصول القادمة			٠.٥٩١	
١٧	أمتلك إحساسًا بأنني سأتمتع بصحة جيدة مستقبلًا			٠.٦٢٧	
١٨	أشعر بأنني أسعد من الآخرين في حياتهم			٠.٥٩٨	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم الفقرة	الفقرة	العوامل المستخلصة			
		١	٢	٣	٤
١٩	أشعر بالفخر عندما يسألني أحد عن مهنة المستقبل			٠.٦٩١	
٢٠	أشعر أن ظروفي في تحسن دائم ومستمر			٠.٧٠٧	
٢١	أتوقع النجاح عندما أعمل أي شيء جديد			٠.٦٢٨	
٢٢	أميل إلى التقليل من حجم مشكلات مهما كبر حجمها			٠.٥٨٤	
٢٣	أتقبل الحياة ببشاشة مهما كانت الأحوال			٠.٥٨٣	
٢٤	أشعر أني سأتغلب على المشكلات التي تواجهني			٠.٦٧٧	
٢٥	أتوقع الفوز في المنافسات الرياضية			٠.٥٧٣	
٢٦	أشعر بالسعادة في حياتي			٠.٦٥٧	
٢٧	عبادتي تعطيني أمل في المستقبل			٠.٥٥٤	
٢٨	أسعد لحظة في حياتي سوف تكون قادمة			٠.٦٩١	
٢٩	تخيفني الأحداث السارة لأنه سيعقبها أحداث مؤلمة		٠.٧٢٠		
٣٠	أرى أن المصائب لا تأتي فرادًا		٠.٦٥٢		
٣١	أتوقع الخسارة حتى لا أصدم بشدة عند وقوعها		٠.٥٧٤		
٣٢	أتجنب الضحك مع الآخرين؛ لأنه سيلحق بي الأذى		٠.٦٦٢		
٣٣	أشعر أن كل المصائب خلقت من أجلي		٠.٧٤٣		
٣٤	أرى أنه عند الانتهاء من مشكلة أتوقع أن تقع غيرها		٠.٧٦٠		
٣٥	أتوقع حدوث أمرًا سيئًا عند التعامل مع الآخرين		٠.٧٦٣		
٣٦	أتوقع الخسارة عند المشاركة في أي لعبة جماعية		٠.٧٦٠		
٣٧	أرى أني لست مؤهلًا لأن أتفوق في أي شيء في حياتي		٠.٦٥٧		
٣٨	أرى أنه لا أمل في حل المشاكل التي تواجهني		٠.٧٦٢		
٣٩	أعتقد أنه إذا ذهبت الفرصة فلن تعود مرة أخرى		٠.٧٠٦		
٤٠	أرى مصائبي أمام عيني		٠.٧٨٥		
٤١	يقلقني اعتمادي على الآخرين في المستقبل		٠.٦٤٤		
٤٢	يصعب على التفكير في المستقبل		٠.٦٨٠		
٤٣	أتجنب مرافقة المرضى خوفًا من الإصابة		٠.٥٥٩		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم الفقرة	الفقرة	العوامل المستخلصة			
		١	٢	٣	٤
	بالمرض				
٤٤	أتوقع أن أكون ناجحًا في حياتي	٠.٧٤٠			
٤٥	أخشى من الفقر في المستقبل	٠.٦٩٢			
٤٦	أتوقع إصابتي بأمراض في المستقبل	٠.٦٩١			
٤٧	أشعر بأنني سأحصل على منصب مرموق في المستقبل	٠.٧٢٧			
٤٨	أتوقع الفشل وأنا في قمة النجاح	٠.٦٤٧			
٤٩	أتوقع أن حياتي سوف تنتهي بفاجعة كبيرة	٠.٧٧١			
٥٠	يشغلني التفكير فيما سأكون عليه في المستقبل	٠.٧٤١			
٥١	أرى أني سوف أحصل على عمل له عائد مادي مناسب في المستقبل	٠.٤٥٩			
٥٢	أتوقع الفشل في دراستي	٠.٧٦٧			
٥٣	ينتابني إحساس بالحصول على التعليم الجامعي الذي يتفق مع رغباتي	٠.٧٦٣			
٥٤	أتوقع عدم تحسن أموري في المستقبل	٠.٧٨٧			
٥٥	أعتقد أني سوف أنجز في المستقبل أكثر مما أنجزته في حياتي حتى الآن	٠.٧٢٤			
٥٦	أرى أني سأكون فاشلًا في المستقبل مقارنة بزملائي	٠.٧٧٠			
٥٧	أتوقع أن أحقق طموحاتي المستقبلية	٠.٧٤٥			
٥٨	أرى أن الحصول على وظيفة في المستقبل أمرًا سهلًا	٠.٦٣٦			

يتبين من الجدول (٣) أن قيم تشبعات الفقرات على العوامل تزيد على (٠.٣)وبذلك لم يتم حذف أي فقرة، وقد تم تسمية مجموعة الفقرات (١-١٤) التي تشبعت على العامل الرابع ببعد التخطيط للمستقبل حيث تراوحت تشبعاته ما بين (٠.٥١٣- ٠.٨٣٦) ، والعامل الثالث الذي تشبعت عليه الفقرات من (١٥-٢٨) ببعد النظرة التفاؤلية للمستقبل وتراوحت قيم تشبعاته ما بين (٠.٥٥٤- ٠.٧٠٧)، والعامل الثاني الذي تشبعت عليه الفقرات (٢٩-٤٣) ببعد النظرة التشاؤمية وتراوحت قيم تشبعات الفقرات ما بين (٠.٥٥٩-٠.٧٨٥)، ومجموعة الفقرات (٤٤-٥٨) التي تشبعت على العامل الأول ببعد التوقعات المستقبلية وتراوحت تشبعات الفقرات على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد (٠.٤٥٩-٠.٧٨٧)، وبناء عليه فقد تكون مقياس التوجه نحو المستقبل بصورته النهائية من (٥٨) فقرة موزعة على أربعة أبعاد وعلى النحو الآتي:

- بعد التخطيط للمستقبل وتمثله الفقرات (١-١٤).
- بعد النظرة التفاؤلية للمستقبل وتمثله الفقرات (١٥-٢٨).
- بعد النظرة التشاؤمية وتمثله الفقرات (٢٩-٤٣).
- بعد التوقعات المستقبلة وتمثله الفقرات (٤٤-٥٨).

٣.صدق تمييز مفردات المقياس:

يبين الجدول (٤) معاملات التمييز لمفردات المقياس باستخدام طريقة الارتباط الكلي المصحح (Corrected item-Total Correlation)، والذي يشير إلى أن ازدياد ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية إلى أن المفردة تقيس الخاصية التي يقيسها المحور، وأن المفردات تميز بين مستويات الطلاب في التوجه نحو المستقبل:

الجدول (٤) صدق تمييز مفردات مقياس التوجه نحو المستقبل في صورته النهائية (ن= ٣٧٩)

التخطيط للمستقبل		النظرة التفاؤلية للمستقبل		النظرة التشاؤمية		التوقعات المستقبلية	
العبارة	معامل التمييز	العبارة	معامل التمييز	العبارة	معامل التمييز	العبارة	معامل التمييز
١	٠.٢٦٣	١٥	٠.٣٣١	٢٩	٠.٥٧٣	٤٤	٠.٥٥٣
٢	٠.٢٦٦	١٦	٠.٤٤٥	٣٠	٠.٤٧٧	٤٥	٠.٥٣٧
٣	٠.٣٠٧	١٧	٠.٤٥٦	٣١	٠.٣٧٧	٤٦	٠.٥٣٥
٤	٠.٣٧٦	١٨	٠.٢٩٣	٣٢	٠.٥٣٣	٤٧	٠.٥٢٧
٥	٠.٣٣٣	١٩	٠.٤٣١	٣٣	٠.٥٩٠	٤٨	٠.٤٤٦
٦	٠.٤٢٣	٢٠	٠.٤٠٧	٣٤	٠.٦٠٣	٤٩	٠.٥٤٠
٧	٠.٣٦٦	٢١	٠.٤٨٩	٣٥	٠.٦٠٠	٥٠	٠.٥٣٤
٨	٠.٣٠٠	٢٢	٠.٣٨٩	٣٦	٠.٦١٠	٥١	٠.٤٤١
٩	٠.٢٦٢	٢٣	٠.٣٧٣	٣٧	٠.٥٢٥	٥٢	٠.٥٧٧
١٠	٠.٣٠٥	٢٤	٠.٤٦٥	٣٨	٠.٥٩٢	٥٣	٠.٥٤٨
١١	٠.٣٢٣	٢٥	٠.٤٠٩	٣٩	٠.٥٤٤	٥٤	٠.٥٥٣
١٢	٠.٣٩٠	٢٦	٠.٤٣٨	٤٠	٠.٦٣٣	٥٥	٠.٥٦٩
١٣	٠.٢٢٤	٢٧	٠.٤٧٨	٤١	٠.٤٧٠	٥٦	٠.٥٩١
١٤	٠.٣١٦	٢٨	٠.٣٨٢	٤٢	٠.٦٠٠	٥٧	٠.٦٥٥
				٤٣	٠.٤٠٨	٥٨	٠.٥٩٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين الجدول (٤) أن معاملات التمييز جميعها موجبه وقيمها مناسبة، وقد تراوحت لمحور التخطيط للمستقبل بين (٠.٢٢٤- ٠.٤٢٣) ولعبارات محور النظرة التفاؤلية للمستقبل (٠.٢٩٣- ٠.٤٨٩) ولمحور النظرة التشاؤمية (٠.٣٧٧- ٠.٦٣٣)، أما لمحور التوقعات المستقبلية فقد تراوحت ما بين (٠.٤٤١- ٠.٦٥٥)، وهي قيم مقبولة، ولا يوجد فيها عبارات ذات قيم سالبة أو قيمتها أقل من (٠.٢)، وهذا يشير إلى صدق التميز لمفردات المقياس وأن المقياس صالح لقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حجازي،٢٠١٣) ودراسة قاسم وسعيد، وشاهين (٢٠١٤)، ودراسة بيل (Beal,2016)، ودراسة (عبد الله والحربي،٢٠١٦) ودراسة كل من كريم وعايد (٢٠٢٠) ودراسة كل من الكيال وأبو السعود (٢٠٢٠)، و دراسة الشرقاوي وسليم (٢٠٢١)، ودراسة حسين وعبد الوهاب (٢٠٢٢).

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني: ما دلالات ثبات مقياس التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات أوميغا لمحاور المقياس والدرجة الكلية، وكذلك الثبات بطريقة حذف الفقرة، ، وفيما يلي توضيح لذلك:

١. الثبات باستخدام معامل أوميغا:

تم التأكد من ثبات الصورة النهائية للمقياس ومحاوره باستخدام أوميغا وفيما يلي عرض للنتائج:

جدول (٥) معاملات ثبات أوميغا لمقياس التوجه نحو المستقبل في صورته النهائية (ن=٣٧٩)

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
التخطيط للمستقبل	١٤	٠.٩١٢
النظرة التفاؤلية للمستقبل	١٤	٠.٩٢
النظرة التشاؤمية	١٥	٠.٩٤٤
التوقعات المستقبلة	١٥	٠.٩٥٢
ثبات المقياس	٥٨	٠.٩٢٩

تظهر النتائج في الجدول (٥) أن معاملات ثبات أوميغا للمحاور قد تراوحت بين (٠.٩١٢-٠.٩٥٢)، وللمقياس ككل قد بلغ (٠.٩٢٩) وجميعها درجات مرتفعة، تدل على ثبات المقياس وصلاحيته لقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تصحيح المقياس:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل فقد تم قبول جميع العبارات ولا يوجد تغير عليها سوى التعديلات التي اقترحها المحكمون، وبذلك فإن عدد عبارات المقياس (٥٨) وهي مصاغة بطريقة إيجابية وسلبية، وقد تم تقدير استجابة الطالب، والتي تحدد توجهه نحو المستقبل بإحدى الدرجات(دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) والتي تقابل الدرجات الخام (٥، ٤، ٣، ٢،١) على الترتيب وتعكس في حالة الفقرات السلبية:

(٢٩,٣٠,٣١,٣٢,٣٣,٣٤,٣٥,٣٦,٣٧,٣٨,٣٩,٤٠,٤١,٤٢,٤٣,٤٥,٤٦,٤٨,٤٩,٥٠،٥٢,٥٤,٥٦)

التي تعكس تقديرات الطلاب المرتبط بانخفاض مستوى التوجه نحو المستقبل، وبذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين (٢٩٠- ٥٨)، في حين تتراوح درجات المحورين الأول (التخطيط للمستقبل) والثاني (النظرة التفاؤلية للمستقبل) بين (١٤- ٧٠) أما درجات المحورين الثالث (النظرة التشاؤمية) والرابع (التوقعات المستقبلية) (١٥- ٧٥)، كما يمكن الحكم أيضًا على التوجه نحو المستقبل لدى الفئة المستهدفة في القياس (طلاب المرحلة الثانوية) من خلال المعيار الآتي:

- توجه مرتفع نحو المستقبل: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤.٢٠- ٥).
- توجه فوق المتوسط نحو المستقبل: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٤٠- ٤.١٩).
- توجه متوسط نحو المستقبل: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٢.٦٠- ٣.٣٩)
- توجه تحت المتوسط نحو المستقبل: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١.٨٠- ٢.٥٩).
- توجه منخفض نحو المستقبل: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١- ١.٧٩).

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث: ما معايير تفسير الدرجة الخام على مقياس التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع؟

تم الإجابة عن هذا السؤال باستخراج المئينات والدرجة المعيارية والدرجة التائية المفسرة للدرجات الخام على مقياس التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية، وفيما يلي توضيح للنتائج:

أ-المئينات المفسرة للدرجة الخام على المقياس:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٦) قيم المئينات المقابلة للدرجات الخام لمقياس التوجه نحو المستقبل في صورته النهائية ن= (٣٧٩)

المئينات	الدرجات الخام				
	التخطيط للمستقبل	النظرة التفاؤلية للمستقبل	النظرة التشاؤمية	التوقعات المستقبلية	الدرجة الكلية للمقياس
٥	٣٨	٤١	١٥	٢٤	١٦٢
١٠	٤١	٤٤	٢٣	٢٦	١٦٧
١٥	٤٤	٤٨	٢٦	٢٩	١٧٠
٢٠	٤٦	٥٠	٣٠	٣٢	١٧٣
٢٥	٤٨	٥٣	٣٢	٣٤	١٧٦
٣٠	٥٠	٥٥	٣٦	٣٥	١٧٩
٣٥	٥٢	٥٦	٣٨	٣٨	١٨٢
٤٠	٥٣	٥٧	٤١	٤١	١٨٧
٤٥	٥٥	٥٨	٤٤	٤٥	١٩٦
٥٠	٥٦	٦٠	٤٦	٤٧	٢٠٤
٥٥	٥٨	٦٢	٤٨	٤٩	٢١١
٦٠	٦٠	٦٤	٥١	٥١	٢١٩
٦٥	٦١	٦٥	٥٤	٥٣	٢٢٤
٧٠	٦٣	٦٦	٥٦	٥٧	٢٣١
٧٥	٦٥	٦٨	٥٨	٦٠	٢٣٧
٨٠	٦٦	٦٩	٦١	٦٢	٢٤٢
٨٥	٦٩	٧٠	٦٣	٦٤	٢٤٧
٩٠	٧٠	٧٠	٦٦	٦٦	٢٥٥
٩٥	٧٠	٧٠	٧٠	٦٧	٢٥٩
١٠٠	٧٠	٧٠	٧٥	٧٥	٢٨٢

يظهر الجدول (٦) قيم المئينات المفسرة للدرجات الخام للمحاور والدرجة الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل في صورته النهائية حيث تراوحت المئينات من المئين (٥) الذي يقابل الدرجات الخام (٢٤- ١٥- ٤١- ٣٨-١٦٢) إلى المئين (١٠٠) الذي يقابل الدرجات الخام (٧٠-٧٠-٧٥-٧٥)، وبناءً على هذه الرتب المئينية فيمكن تحديد مستوى الطالب بالنسبة لمجموعته على مقياس التوجه نحو المستقبل، فهي قادرة على ترتيب درجات الأفراد وفقا للمجموعة التي يتواجد فيها، فهي سهلة الاستخراج إضافة إلى وضوح دلالتها، ويمكن استخدامها مع جميع المقاييس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب- الدرجة المعيارية الزائية (Z) :

تم استخراج قيم الدرجات الزائية باستخدام المعادلة التالية:

الدرجة المعيارية الزائية (Z) = (العلامة الخام – المتوسط الحسابي) مقسومة على الانحراف المعياري.

الجدول (٧) قيم الدرجات المعيارية الزائية (Z) المقابلة للدرجة الخام لمحاور مقياس التوجه نحو المستقبل

التخطيط للمستقبل			
الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
٢٢	٣.١٨-	٥٠	٥٤.-
٢٣	٣.٠٨-	٥١	٤٥.-
٢٨	٢.٦١-	٥٢	٣٥.-
٣٠	٢.٤٣-	٥٣	٢٦.-
٣٢	٢.٢٤-	٥٤	١٧.-
٣٣	٢.١٤-	٥٥	٠٧.-
٣٤	٢.٠٥-	٥٦	٠.٠٢
٣٥	١.٩٥-	٥٧	٠.١٢
٣٦	١.٨٦-	٥٨	٠.٢١
٣٧	١.٧٧-	٥٩	٠.٣١
٣٨	١.٦٧-	٦٠	٠.٤
٣٩	١.٥٨-	٦١	٠.٤٩
٤٠	١.٤٨-	٦٢	٠.٥٩
٤١	١.٣٩-	٦٣	٠.٦٨
٤٢	١.٣٠-	٦٤	٠.٧٨
٤٣	١.٢٠-	٦٥	٠.٨٧
٤٤	١.١١-	٦٦	٠.٩٦
٤٥	١.٠١-	٦٧	١.٠٦
٤٦	٩٢.-	٦٨	١.١٥
٤٧	٨٢.-	٦٩	١.٢٥
٤٨	٧٣.-	٧٠	١.٣٤
٤٩	٦٤.-		
النظرة التفاؤلية للمستقبل			
٢١	٣.٨٠-	٥٢	٦٩.-
٢٣	٣.٦٠-	٥٣	٥٩.-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٦	٣.٣٠-	٥٤	٤٩.-
٢٨	٣.١٠-	٥٥	٣٩.-
٣٢	٢.٧٠-	٥٦	٢٨.-
٣٥	٢.٤٠-	٥٧	١٨.-
٣٨	٢.٠٩-	٥٨	٠٨.-
٤٠	١.٨٩-	٥٩	٠.٠٢
٤١	١.٧٩-	٦٠	٠.١٢
٤٢	١.٦٩-	٦١	٠.٢٢
٤٣	١.٥٩-	٦٢	٠.٣٢
٤٤	١.٤٩-	٦٣	٠.٤٢
٤٥	١.٣٩-	٦٤	٠.٥٢
٤٦	١.٢٩-	٦٥	٠.٦٢
٤٧	١.١٩-	٦٦	٠.٧٢
٤٨	١.٠٩-	٦٧	٠.٨٢
٤٩	٩٩.-	٦٨	٠.٩٢
٥٠	٨٩.-	٦٩	١.٠٢
٥١	٧٩.-	٧٠	١.١٢
النظرة التشاؤمية			
١٥	١.٨٨-	٤٦	٠.٠٤
١٦	١.٨٢-	٤٧	٠.١
١٧	١.٧٦-	٤٨	٠.١٦
١٨	١.٧٠-	٤٩	٠.٢٢
١٩	١.٦٤-	٥٠	٠.٢٩
٢٠	١.٥٧-	٥١	٠.٣٥
٢٣	١.٣٩-	٥٢	٠.٤١
٢٤	١.٣٣-	٥٣	٠.٤٧
٢٥	١.٢٦-	٥٤	٠.٥٣
٢٦	١.٢٠-	٥٥	٠.٦
٢٧	١.١٤-	٥٦	٠.٦٦
٢٨	١.٠٨-	٥٧	٠.٧٢
٢٩	١.٠٢-	٥٨	٠.٧٨
٣٠	٩٥.-	٥٩	٠.٨٤
٣١	٨٩.-	٦٠	٠.٩١
٣٢	٨٣.-	٦١	٠.٩٧

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣٣	٧٧.-	٦٢	١.٠٣
٣٤	٧١.-	٦٣	١.٠٩
٣٥	٦٤.-	٦٤	١.١٥
٣٦	٥٨.-	٦٥	١.٢٢
٣٧	٥٢.-	٦٦	١.٢٨
٣٨	٤٦.-	٦٧	١.٣٤
٣٩	٤٠.-	٦٨	١.٤
٤٠	٣٣.-	٦٩	١.٤٦
٤١	٢٧.-	٧١	١.٥٩
٤٢	٢١.-	٧٢	١.٦٥
٤٣	١٥.-	٧٣	١.٧١
٤٤	٠٩.-	٧٤	١.٧٧
٤٥	٠٢.-	٧٥	١.٨٤
التوقعات المستقبلة			
٢١	١.٧٥-	٤٧	٠.٠٤
٢٢	١.٦٨-	٤٨	٠.١١
٢٣	١.٦٢-	٤٩	٠.١٨
٢٤	١.٥٥-	٥٠	٠.٢٥
٢٥	١.٤٨-	٥١	٠.٣٢
٢٦	١.٤١-	٥٢	٠.٣٩
٢٧	١.٣٤-	٥٣	٠.٤٦
٢٨	١.٢٧-	٥٤	٠.٥٣
٢٩	١.٢٠-	٥٥	٠.٥٩
٣٠	١.١٣-	٥٦	٠.٦٦
٣١	١.٠٦-	٥٧	٠.٧٣
٣٢	٩٩.-	٥٨	٠.٨
٣٣	٩٢.-	٥٩	٠.٨٧
٣٤	٨٦.-	٦٠	٠.٩٤
٣٥	٧٩.-	٦١	١.٠١
٣٦	٧٢.-	٦٢	١.٠٨
٣٧	٦٥.-	٦٣	١.١٥
٣٨	٥٨.-	٦٤	١.٢٢
٣٩	٥١.-	٦٥	١.٢٩
٤٠	٤٤.-	٦٦	١.٣٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤١	٣٧.-	٦٧	١.٤٢
٤٢	٣٠.-	٦٨	١.٤٩
٤٣	٢٣.-	٦٩	١.٥٦
٤٤	١٦.-	٧٠	١.٦٣
٤٥	١٠.-	٧١	١.٧
٤٦	٠٣.-	٧٥	١.٩٨

يوضح الجدول (٧) قيم الدرجات المعيارية الزائية (z) المقابلة للدرجات الخام لمحاور مقياس التوجه نحو المستقبل وقد تدرجت من الدرجات المعيارية (-٤؛٣.١٨- ٤؛٣.٨ -١.٨٨؛ -١.٧٥) المقابلة للدرجات الخام (٢١-١٥-٢١-٢٢) إلى الدرجات المعيارية (٧٠-٧٠-٧٥-٧٥) المقابلة للدرجات الزائية (١.٣٤؛ ١.١٢؛ ١.٨٤ ١.٩٨؛)، كما يعرض الجدول (٨) الدرجات المعيارية الزائية (z) المقابلة للدرجات الخام الكلية للمقياس.

الجدول (٨) قيم الدرجات المعيارية الزائية (Z) المقابلة للدرجات الخام الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
١١٥	٢.٦٨-	١٨٠	٧٧.-	٢١٣	٠.١٩	٢٤٤	١.١
١٤٠	١.٩٤-	١٨١	٧٤.-	٢١٤	٠.٢٢	٢٤٥	١.١٣
١٤١	١.٩٢-	١٨٢	٧١.-	٢١٥	٠.٢٥	٢٤٦	١.١٦
١٤٣	١.٨٦-	١٨٣	٦٨.-	٢١٦	٠.٢٨	٢٤٧	١.١٩
١٤٥	١.٨٠-	١٨٤	٦٦.-	٢١٧	٠.٣١	٢٤٨	١.٢٢
١٤٦	١.٧٧-	١٨٥	٦٣.-	٢١٨	٠.٣٤	٢٤٩	١.٢٥
١٤٧	١.٧٤-	١٨٦	٦٠.-	٢١٩	٠.٣٧	٢٥٠	١.٢٨
١٥٢	١.٥٩-	١٨٧	٥٧.-	٢٢٠	٠.٤	٢٥١	١.٣١
١٥٧	١.٤٥-	١٨٨	٥٤.-	٢٢١	٠.٤٣	٢٥٢	١.٣٤
١٥٩	١.٣٩-	١٨٩	٥١.-	٢٢٢	٠.٤٦	٢٥٤	١.٤
١٦٠	١.٣٦-	١٩٢	٤٢.-	٢٢٣	٠.٤٩	٢٥٥	١.٤٢
١٦١	١.٣٣-	١٩٣	٣٩.-	٢٢٤	٠.٥٢	٢٥٦	١.٤٥
١٦٢	١.٣٠-	١٩٤	٣٦.-	٢٢٥	٠.٥٥	٢٥٧	١.٤٨
١٦٣	١.٢٧-	١٩٥	٣٣.-	٢٢٧	٠.٦	٢٥٨	١.٥١
١٦٤	١.٢٤-	١٩٦	٣٠.-	٢٢٨	٠.٦٣	٢٥٩	١.٥٤
١٦٥	١.٢١-	١٩٧	٢٧.-	٢٢٩	٠.٦٦	٢٦٠	١.٥٧
١٦٧	١.١٥-	١٩٨	٢٥.-	٢٣٠	٠.٦٩	٢٦٢	١.٦٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
١٦٨	١.١٢-	١٩٩	٢٢.-	٢٣١	٠.٧٢	٢٦٣	١.٦٦
١٦٩	١.٠٩-	٢٠٠	١٩.-	٢٣٢	٠.٧٥	٢٦٥	١.٧٢
١٧٠	١.٠٧-	٢٠١	١٦.-	٢٣٤	٠.٨١	٢٦٦	١.٧٥
١٧١	١.٠٤-	٢٠٢	١٣.-	٢٣٥	٠.٨٤	٢٦٧	١.٧٨
١٧٢	١.٠١-	٢٠٤	٠٧.-	٢٣٦	٠.٨٧	٢٦٨	١.٨١
١٧٣	٩٨.-	٢٠٥	٠٤.-	٢٣٧	٠.٩	٢٦٩	١.٨٤
١٧٤	٩٥.-	٢٠٦	٠١.-	٢٣٨	٠.٩٣	٢٧٠	١.٨٦
١٧٥	٩٢.-	٢٠٧	٠.٠٢	٢٣٩	٠.٩٦	٢٧١	١.٨٩
١٧٦	٨٩.-	٢٠٨	٠.٠٥	٢٤٠	٠.٩٩	٢٧٤	١.٩٨
١٧٧	٨٦.-	٢١٠	٠.١١	٢٤١	١.٠١	٢٧٧	٢.٠٧
١٧٨	٨٣.-	٢١١	٠.١٤	٢٤٢	١.٠٤	٢٨٢	٢.٢٢
١٧٩	٨٠.-	٢١٢	٠.١٦	٢٤٣	١.٠٧		

يوضح الجدول (٨) القيم الزائية المقابلة للدرجات الخام الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل وقد تراوحت بين الدرجة الزائية (-٢.٦٨)المقابلة للدرجة الخام (١١٥) والدرجة المعيارية الزائية (٢.٢٢) المقابلة للدرجة الخام (٢٨٢) فمن خلال الدرجات المعيارية الزائية يمكن الحكم على مستوى تقدم طلاب المجموعة، من تقدير خلال المسافة التي تبتعد بها الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي لمجموعة معينة. وبالتالي يمكن من خلالها التعرف على جوانب القوة والضعف والتوسط في قدرات الطالب وتمثيل عدد من السمات أو الخصائص التي يمتلكها. ونظرًا للقيم السالبة والكسور وصغر قيم الدرجات الزائية المقابلة للدرجة الخام، فقد تم تحويلها إلى الدرجة التائية (T) وفيما يلي عرضا لذلك:

ج-الدرجات التائية(T) :

تم تحويل الدرجات الزائية لمحاور مقياس التوجه نحو المستقبل والدرجة الكلية للمقياس باستخدام المعادلة التالية:

الدرجة المعيارية التائية (T)= (الدرجة المعيارية ١٠X) + ٥٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٩) قيم الدرجات التائية (T) المقابلة للدرجات الخام لمحاور مقياس التوجه نحو المستقبل

التخطيط للمستقبل			
الدرجة الخام	الدرجة المعيارية (T)	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية (T)
٢٢	١٨	٥٠	٤٥
٢٣	١٩	٥١	٤٦
٢٨	٢٤	٥٢	٤٦
٣٠	٢٦	٥٣	٤٧
٣٢	٢٨	٥٤	٤٨
٣٣	٢٩	٥٥	٤٩
٣٤	٣٠	٥٥	٤٩
٣٥	٣٠	٥٦	٥٠
٣٦	٣١	٥٧	٥١
٣٧	٣٢	٥٨	٥٢
٣٨	٣٣	٥٩	٥٣
٣٩	٣٤	٦٠	٥٤
٤٠	٣٥	٦١	٥٥
٤١	٣٦	٦٢	٥٦
٤٢	٣٧	٦٣	٥٧
٤٣	٣٨	٦٤	٥٨
٤٤	٣٩	٦٥	٥٩
٤٥	٤٠	٦٦	٦٠
٤٦	٤١	٦٧	٦١
٤٧	٤٢	٦٨	٦٢
٤٨	٤٣	٦٩	٦٢
٤٩	٤٤	٧٠	٦٣
٢٢	١٨	٥٠	٤٥
النظرة التفاؤلية للمستقبل			
٢١	١٢	٥٢	٤٣
٢٣	١٤	٥٣	٤٤
٢٦	١٧	٥٤	٤٥
٢٨	١٩	٥٥	٤٦
٣٢	٢٣	٥٦	٤٧
٣٥	٢٦	٥٧	٤٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣٨	٢٩	٥٨	٤٩
٤٠	٣١	٥٩	٥٠
٤١	٣٢	٦٠	٥١
٤٢	٣٣	٦١	٥٢
٤٣	٣٤	٦٢	٥٣
٤٤	٣٥	٦٣	٥٤
٤٥	٣٦	٦٤	٥٥
٤٦	٣٧	٦٥	٥٦
٤٧	٣٨	٦٦	٥٧
٤٨	٣٩	٦٧	٥٨
٤٩	٤٠	٦٨	٥٩
٥٠	٤١	٦٩	٦٠
٥١	٤٢	٧٠	٦١
النظرة التشاؤمية			
١٥	٣١	٤٦	٥٠
١٦	٣٢	٤٧	٥١
١٧	٣٢	٤٨	٥٢
١٨	٣٣	٤٩	٥٢
١٩	٣٤	٥٠	٥٣
٢٠	٣٤	٥١	٥٣
٢٣	٣٦	٥٢	٥٤
٢٤	٣٧	٥٣	٥٥
٢٥	٣٧	٥٤	٥٥
٢٦	٣٨	٥٥	٥٦
٢٧	٣٩	٥٦	٥٧
٢٨	٣٩	٥٧	٥٧
٢٩	٤٠	٥٨	٥٨
٣٠	٤٠	٥٩	٥٨
٣١	٤١	٦٠	٥٩
٣٢	٤٢	٦١	٦٠
٣٣	٤٢	٦٢	٦٠
٣٤	٤٣	٦٣	٦١
٣٥	٤٤	٦٤	٦٢
٣٦	٤٤	٦٥	٦٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣٧	٤٥	٦٦	٦٣
٣٨	٤٥	٦٧	٦٣
٣٩	٤٦	٦٨	٦٤
٤٠	٤٧	٦٩	٦٥
٤١	٤٧	٧١	٦٦
٤٢	٤٨	٧٢	٦٦
٤٣	٤٩	٧٣	٦٧
٤٤	٤٩	٧٤	٦٨
٤٥	٥٠	٧٥	٦٨
التوقعات المستقبلة			
٢١	٣٢	٤٧	٥٠
٢٢	٣٣	٤٨	٥١
٢٣	٣٤	٤٩	٥٢
٢٤	٣٥	٥٠	٥٣
٢٥	٣٥	٥١	٥٣
٢٦	٣٦	٥٢	٥٤
٢٧	٣٧	٥٣	٥٥
٢٨	٣٧	٥٤	٥٥
٢٩	٣٨	٥٥	٥٦
٣٠	٣٩	٥٦	٥٧
٣١	٣٩	٥٧	٥٧
٣٢	٤٠	٥٨	٥٨
٣٣	٤١	٥٩	٥٩
٣٤	٤١	٦٠	٥٩
٣٥	٤٢	٦١	٦٠
٣٦	٤٣	٦٢	٦١
٣٧	٤٤	٦٣	٦١
٣٨	٤٤	٦٤	٦٢
٣٩	٤٥	٦٥	٦٣
٤٠	٤٦	٦٦	٦٤
٤١	٤٦	٦٧	٦٤
٤٢	٤٧	٦٨	٦٥
٤٣	٤٨	٦٩	٦٦
٤٤	٤٨	٧٠	٦٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤٥	٤٩	٧١	٦٧
٤٦	٥٠	٧٥	٧٠

يوضح الجدول (٩) قيم الدرجات المعيارية التائية (T) المقابلة للدرجات الخام لمحاور مقياس التوجه نحو المستقبل حيث تدرجت من الدرجات المعيارية التائية (١٢؛١٨؛ ٣١؛ ٣٢) المقابلة للدرجات الخام (٢٢؛ ١٥؛٢١؛ ٢١) وحتى الدرجة التائية (٦١؛٦٣؛ ٦٨؛ ٧٠)
المقابلة للدرجات الخام (٧٠؛ ٧٥؛٧٠؛ ٧٥)، كما تم استخراج الدرجات التائية التي تقابل الدرجات الخام للمقياس ككل والجدول (١٠) يعرض نتائج ذلك:

الجدول (١٠) قيم الدرجات المعيارية التائية (T) المقابلة للدرجات الخام الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
١١٥	٢٣	١٨٠	٤٢	٢١٣	٥٢	٢٤٤	٦١
١٤٠	٣١	١٨١	٤٣	٢١٤	٥٢	٢٤٥	٦١
١٤١	٣١	١٨٢	٤٣	٢١٥	٥٣	٢٤٦	٦٢
١٤٣	٣١	١٨٣	٤٣	٢١٦	٥٣	٢٤٧	٦٢
١٤٥	٣٢	١٨٤	٤٣	٢١٧	٥٣	٢٤٨	٦٢
١٤٦	٣٢	١٨٥	٤٤	٢١٨	٥٣	٢٤٩	٦٢
١٤٧	٣٣	١٨٦	٤٤	٢١٩	٥٤	٢٥٠	٦٣
١٥٢	٣٤	١٨٧	٤٤	٢٢٠	٥٤	٢٥١	٦٣
١٥٧	٣٦	١٨٨	٤٥	٢٢١	٥٤	٢٥٢	٦٣
١٥٩	٣٦	١٨٩	٤٥	٢٢٢	٥٥	٢٥٤	٦٤
١٦٠	٣٦	١٩٢	٤٦	٢٢٣	٥٥	٢٥٥	٦٤
١٦١	٣٧	١٩٣	٤٦	٢٢٤	٥٥	٢٥٦	٦٥
١٦٢	٣٧	١٩٤	٤٦	٢٢٥	٥٥	٢٥٧	٦٥
١٦٣	٣٧	١٩٥	٤٧	٢٢٧	٥٦	٢٥٨	٦٥
١٦٤	٣٨	١٩٦	٤٧	٢٢٨	٥٦	٢٥٩	٦٥
١٦٥	٣٨	١٩٧	٤٧	٢٢٩	٥٧	٢٦٠	٦٦
١٦٧	٣٨	١٩٨	٤٨	٢٣٠	٥٧	٢٦٢	٦٦
١٦٨	٣٩	١٩٩	٤٨	٢٣١	٥٧	٢٦٣	٦٧
١٦٩	٣٩	٢٠٠	٤٨	٢٣٢	٥٨	٢٦٥	٦٧
١٧٠	٣٩	٢٠١	٤٨	٢٣٤	٥٨	٢٦٦	٦٧
١٧١	٤٠	٢٠٢	٤٩	٢٣٥	٥٨	٢٦٧	٦٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية	الدرجة الخام	الدرجة المعيارية
١٧٢	٤٠	٢٠٤	٤٩	٢٣٦	٥٩	٢٦٨	٦٨
١٧٣	٤٠	٢٠٥	٥٠	٢٣٧	٥٩	٢٦٩	٦٨
١٧٤	٤١	٢٠٦	٥٠	٢٣٨	٥٩	٢٧٠	٦٩
١٧٥	٤١	٢٠٧	٥٠	٢٣٩	٦٠	٢٧١	٦٩
١٧٦	٤١	٢٠٨	٥٠	٢٤٠	٦٠	٢٧٤	٧٠
١٧٧	٤١	٢١٠	٥١	٢٤١	٦٠	٢٧٧	٧١
١٧٨	٤٢	٢١١	٥١	٢٤٢	٦٠	٢٨٢	٧٢
١٧٩	٤٢	٢١٢	٥٢	٢٤٣	٦١		

يوضح الجدول (١٠) القيم التائية المقابلة للدرجات الخام الكلية لمقياس التوجه نحو المستقبل وقد تراوحت بين الدرجة التائية (٢٣) المقابلة للدرجة الخام (١١٥) والدرجة المعيارية التائية (٧٢) المقابلة للدرجة الخام (٢٨٢) فمن خلال الدرجات المعيارية التائية يمكن ملاحظة الاختلاف بين الطلاب في استجاباتهم على مقياس التوجه نحو المستقبل، فالدرجة الأعلى تدل على التفاوت والاختلاف يكون لصالح الدرجة التائية الأعلى فمن خلالها يمكن تحديد مستوى التوجه نحو المستقبل مقارنة بمجموعته.

ملخص نتائج الدراسة.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١.بناء مقياس للتوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية، الذي تكون في صورته النهائية من (٥٨) عبارة موزعة على أربعة محاور رئيسية: التخطيط للمستقبل، النظرة التفاؤلية للمستقبل، النظرة التشاؤمية للمستقبل، التوقعات المستقبلية.

٢.أظهرت النتائج خصائص سيكومترية مقبولة، بالنسبة لصدق المقياس في صورته النهائية، وقد أفرز التحليل العاملي الاستكشافي أربعة عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد وبنسبة تباين مفسر تراكمية (55.609%)، وهي: العامل الأول بجذر كامن (17.330) بنسبة تباين مفسر بلغت (29.880%) وقد تم تسميته ببعد التوقعات المستقبلية، والثاني بجذر كامن (10.533) وبنسبة تباين مفسر (18.160%) وتم تسميته ببعد النظرة التشاؤمية، والثالث جذره الكامن (2.538) ونسبة تباينه المفسر((4.376%) ببعد التخطيط للمستقبل، والعامل الرابع بجذر كامن (1.852)، وبنسبة تباين مفسر (3.193%) وتم تسميته ببعد النظرة التفاؤلية للمستقبل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣.أظهرت النتائج خصائص سيكومترية مقبولة، فيما يتعلق بالثبات باستخدام معامل ثبات أوميغا، حيث بلغت للدرجة الكلية (0.954) للمحاور فقد تراوح ما بين (0.915- 0.953)، كما تم حساب مؤشر الثبات في حالة حذف العبارة، حيث تبين أن قيم ثبات محاور المقياس لن تزداد عند حذف العبارات.

٤.تم حساب المعايير التي تفسر الدرجة الخام على مقياس التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية، من خلال تحديد الرتب المئينية، والدرجة المعيارية الزائية (Z) والتائية (T) والتي تفسر الدرجات الخام للطلاب، التي تستخدم في تحديد مستوى الطالب في مجموعته، وبين مجموعات القياس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، فيمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. استخدام مقياس التوجه نحو المستقبل لطلاب المرحلة الثانوية، من قبل المعلمين وموجهي الطلاب النفسيين والمهنيين لتحديد توجهات الطالب الدراسية والحياتية والمهنية، لتوجيههم ضمن قدراتهم وإمكانياتهم واستثمار طاقاتهم وجوانب القوة لديهم إلى أقصى مدى ممكن.
٢. اعتماد مقياس التوجه المستقبلي كأداة لقياس توجهات طلاب المرحلة الثانوية المستقبلية، من قبل المراكز النفسية المتخصصة لخصائصه السيكومترية المقبولة والتي تم التحقق منها.
٣. تقديم برامج إرشادية لطلاب المرحلة الثانوية لتوضيح أهمية التوجه نحو المستقبل ومدى تأثيره على سلوكهم في المستقبل مما يساعد على خفض شعورهم بالقلق من المستقبل .
٤. توجيه معلمي المرحلة الثانوية إلى التعرف على محاور مقياس التوجه نحو المستقبل ومؤشراته والعمل على تنميتها أثناء التدريس والاستفادة من المقياس في تحديد مدى اكتساب الطلاب لها .

المقترحات:

إجراء دراسة مقياس التوجه نحو المستقبل :

١. .إجراء مزيد من الدراسات حول مقياس التوجه نحو المستقبل ، على عينات أخرى ؛ للتأكد من الخصائص السيكومترية التي يتمتع بها المقياس .
٢. تطبيق المقياس على عينة من طالبات المرحلة الثانوية للتأكد من خصائصه السيكومترية وإيجاد معاييره ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أحمد، ميمي السيد. (٢٠١٥). العلاقة بين منظور زمن المستقبل ودافعية الإنجاز في ضوء الجنس والتخصص الدراسي لدى طلاب جامعة الملك خالد. دراسات تربوية ونفسية،(٨٨)، ١٢١-١٦٨.

الأسدي، زينب عبد الحسين(٢٠١٧). التوجه نحو المستقبل وعلاقته بالانفتاح على الخبرة لدى طلاب الجامعة[رسالة ماجستير] كلية التربية، جامعة القادسية.

أسعد، يوسف ميخائيل. (٢٠١٦). التفاؤل والتشاؤم. مكتبة عين الجامعة، الإمارات.

بارودي، منال أحمد. (٢٠١٩). علم استشراف المستقبل. القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

بشير، فلاح. (٢٠١١). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته. الجزائر، دار الخالدية.

تيغزة، أمحمد بوزيان(٢٠١٢). التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مفاهيمها ومنهجيتهما، الأردن، دار الميسرة.

حافظ، عماد حسين. (٢٠١٥). التفكير المستقبلي المفهوم - المهارات – الاستراتيجيات. مصر، دار العلوم للنشر والتوزيع.

حسين، محمود وعبد الوهاب، أشرف. (٢٠٢٢). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل لدى الشباب الجامعي. مجلة الإرشاد النفسي،(٦٩)، ١-٢٤.

حمداوي، جميل. (٢٠١٥). المراهقة خصائصها ومشاكلها وحلولها. الرياض، موقع الألوكة للنشر والتوزيع.

الحيلة، محمد. (٢٠١٦). تصميم التعليم نظرية وممارسة، ط٦. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.

ربيع، محمد. (٢٠١٧). علم النفس الشخصية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الرشيدي، أنوار بنت حماد. (٢٠١٩). التوافق الجسدي وعلاقته بالتوجه نحو المستقبل من وجهة نظر طالبات جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٨١(٣) ، ٥١٣-٥٥٨.

روسان، فاروق. (٢٠١٦). أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ط٨. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

سليمان، سناء. (٢٠١٤). التفاؤل والأمل من أجل حياة مشرقة ومستقبل أفضل سلسلة سيكولوجية للجميع . الأردن، عالم الكتب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشرقاوي، ابتهال وسليم، عبد العزيز. (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، (٦٦)، ١-١٤.
الضامن منذر (٢٠٠٧). أساسيات البحث العلمي. ط.١ عمان: دار المسيرة
الطيب، عصام علي. (٢٠٠٦). أنماط التفكير ونظريات ودراسات وبحوث معاصر. القاهرة، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
عبابنة، عماد غصاب. (٢٠٠٩). الاختبارات محكية المرجع فلسفتها وأسس تطويرها. عمان دار المسيرة للنشر والتوزيع.
عبد الله، هشام و الحربي، نافع (٢٠١٦). مقياس التوجه نحو المستقبل للمراهقين ، الرياض، مكتبة الشقري.
العجمي محمد حسنين. (٢٠٢٠). الإدارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق، ط٤. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
عريفج، سامي سلطي. (٢٠١٥). القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمّان، دار الميسرة للنشر والتوزيع.
علام، صلاح الدين. (٢٠١٦). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، ط٥. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
علام، صلاح. (٢٠١٥). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
عطيه ،محسن علي . (٢٠٠٩) البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وسائله الإحصائية .عمان، دار المناهج.
عودة، أحمد سليمان. (٢٠٠٥). أساسيات البحث العلمي. الأردن، إربد: مكتبة دار الأمل للنشر والتوزيع.
عودة، أحمد. (٢٠٠٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣. اربد، شركة الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
عيد، غادة. (٢٠١٢). القياس والتقويم التربوي. عمان: دار حنين.
قاسم، نادر فتحي(٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس،٣(٣٨)، ٩٥٥-٩٧٧.
قاسم، نادر وسعيد، عوشة محمد، وشاهين، إيمان فوزي. (٢٠١٤). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣٨(٣) ، ٩٥٥ – ٩٧٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القصابي، خليفة بن أحمد بن حميد(٢٠٢٠). تحليل الفقرات في بناء المقاييس النفسية الصدق الظاهري، صدق الفقرات، الصدق العاملي، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،٨(٣)،٥٤١-٥٥٥.

كريم، زهراء وعايد، علي. (٢٠٢٠). التوجه نحو المستقبل لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مدينة الديوانية. مجلة الأطروحة للعلوم الإنسانية، ٥(٤)، ١٢٥-١٤٨.

الكوافحة، تيسير مفلح. (٢٠١٠). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكيال، مختار وأبو السعود، فرج. (٢٠٢٠). الخصائص السيكومترية لمقياس التوجه نحو المستقبل لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (٩٨)، ١١٢-١٢٠.

مجيد، سوسن شاكر. (٢٠٠٧). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. عمان، الأردن، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، إبراهيم محمد(٢٠٢٢). دراسة إمكانية التنبؤ بمعاملات ثبات ألفا الرتبي وثيتا الرتبي وأوميجا وأكبر حد أدني بمعلومية معامل ألفا لكرونباخ لأحجام عينات مختلفة، مجلة التربية وثقافة الطفل، كلية التربية للطفولة المبكرة ، جامعة المنيا، ٢٠(١)، ٩٤-١٣٤.

محمد، جاسم (٢٠١٣). علم النفس الإكلينيكي. عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٢٠). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط٩. عمّان، دار الميسرة للنشر والتوزيع

النجار، نبيل. (٢٠١٤). الإحصاء التحليلي مع تطبيقات برمجية. عمّان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

Alm, S., Laftman, S. (2016). Future orientation climate in the school class: Relations to adolescent delinquency, heavy alcohol use, and internalizing problems. Children and Youth Services Review, 70, 324-331.

Beal, S. (2016). The Development of Future Orientation: Underpinnings and Related Constructs. Doctor of Philosophy, Lincoln, Nebraska.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Barnett, M. (2014). Future Orientation and Health Among Older Adults: The Importance of Hope. Educational Gerontology, 40, 745–755.

Chen, B. & Kruger, D. (2017). Future orientation as a mediator between perceived environmental cues in likelihood of future success and procrastination. Personality and Individual Differences, 108, 128 -132.

Crocker, L &Algina, J. (2008). Introduction to classical and modern test theory. Cengage Learning, Mason, Ohio.

Ey, S. & Hodley, W. (2005). A new measure of children optimism and pessimism. the youth life orientation test. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46, 548 – 558.

Hatala, A.; Pearl, T.; Naytowhow, K.; Judge, A. &Liebenberg, L. (2017). I have strong hopes for the future": Time orientations and resilience among Canadian indigenous youth. Qualitative Health Research, 27 (9), 1330 – 1344.

Hejazi, E. (2013). Validation of the Future Orientation questionnaire among Iranian adolescents. Journal of Educational and Management Studies, ,3 (4): 487-491

Hejazi, E.,Moghadam,A.,Naghsh,Z., &Tarkhan, R.(2011). The future orientation of Iranian adolescent's girl students and their academic achievement. Procedia Social and Behavioral sciences, 15, 2441-2444.

Kelly,G.(1950). The psychology of personal Constructs, Lawerence ,w.c,New york.

Knudsen, M and Christensen, S. (2021). Future Orientation and Political Participation: The Moderating Role of Political Trust. Frontiers in Political Science, 3, 1-13.

Kulmala, M, Fomina, A. (2021). Young People, Wellbeing and Planning for the future. Routledge, London.

Laftman, S., Alm, S., Sandahl, J. & Modin, B.(2018). Future orientation among students exposed ٦ ıool bullying and cyber

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

bullying victimization. International Journal Of environmental research and public health, 15(4), 1-12.

Li, J. (2020). The association between perceived social hardship and future orientation among Hong Kong Young people: The mediation role of Belief in a just world. International Journal of Environmental Research and Public health, 17(14), 1-14.

Marotta,P.& Voisin, D.(2020) . Pathways to delinquency and substance use among African American youth: Does future orientation mediate the effects of peer norms and parental monitoring? Journal Of health psychology, 25(6),840-852.

Mertens,E&Siezenga, A. (2022). A future orientation intervention delivered through a smartphone application and virtual reality: study protocol for a randomized controlled trial. BMC Psychology, 10 (1), 2-12.

Revelle, W., and Zinbarg, R.E. (2009). Coefficients alpha, beta, omega and the glb: comments on Sijtsma. Psychometrika, 74 (1), 145-154.

Seginer, R. (2009). Future Orientation: Developmental and Ecological Perspectives. New York: Springer Science & Business Media.

Seginer, R. (2017). Future orientation and psychology real well-being in dolescence: Two multiple – step models, In book: A., Kostic & D Chadee (eds.), Time perspective: Theory and Practice, (339-365), Palgrave: Mac Millan.

Seginer, R., & Shoyer, S. (2012). How mothers affect adolescents' future orientation: A two- source analysis. Japanese psychological research, 54(3), 310-320.

Steinberg, L., Graham, S., Brien,L.,Woolard, J.,Cauffman, E.,Banich, M.,(2009). Age Differences in Future Orientations and Daley Discounting. Child Development,80, (1),28-44

Vonasch, A. Sjastad, H. (2020). Future orientation as trait and state promotes reputation, protective choice in moral Dilemmas. Social Psychological and Personality Science, 1 – 9.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واقع التعليم المحقق لأهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية و متطلبات تعزيزه

The State of Education that Achieves Sustainable Development Goals in Saudi Universities and the Requirements for Its Enhancement

إعداد

روان بنت أحمد بن محمد العبد العظيم

Rawan Ahmed Mohammed Al-Abdulathim

طالبة دكتوراه أصول التربية – قسم السياسات التربوية، كلية التربية-

جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية

أ.د/ فهد بن سلطان السلطان

Prof. Fahd Sultan Al-Sultan

أستاذ أصول التربية – قسم السياسات التربوية، كلية التربية- جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.429641

استلام البحث : ٥ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٥ / ٥ / ٢٠٢٥

العبد العظيم، روان بنت أحمد بن محمد و السلطان، فهد بن سلطان (٢٠٢٥). واقع التعليم المحقق لأهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية و متطلبات تعزيزه. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ١٠١ – ١٤٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقع التعليم المحقق لأهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية و متطلبات تعزيزه

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة والوقوف على أبرز تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة و تحديد متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة كما يرى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات و المعلومات من المجتمع المتمثل في جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المملكة العربية السعودية و عددهم (١٢١٢٢) عضو هيئة تدريس، أما حجم العينة فقد بلغ (٤٠٥) عضو هيئة تدريس، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، وكانت أبرز نتائج الدراسة: أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين بدرجة متوسطة على واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية ، و يرون أن تحديات تعزيز التعليم تؤثر بدرجة متوسطة على تحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية ، ومن أبرز تلك التحديات(قلة الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس الذين يساهمون في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم، وكذلك قصور وعي الطلبة بأهمية تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم، بالإضافة إلى نقص الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم) ، و أخيرًا أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن متطلبات تعزيز التعليم لها أهمية بدرجة عالية على تحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية، و من أبرز تلك المتطلبات(تعزيز التعاون مع الجهات المساهمة بأهداف التنمية المستدامة خارج الجامعة ، و كذلك توفير موارد إلكترونية تسهل على أعضاء هيئة التدريس دمج أهداف التنمية المستدامة في عملهم، إضافةً إلى توفير فعاليات وبرامج توعوية تستهدف أعضاء هيئة التدريس لتعزيز تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم).

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، أهداف التنمية المستدامة، التعليم من أجل التنمية المستدامة، التعليم العالي، الجامعات، الجامعات الحكومية، الجامعات السعودية، الأمم المتحدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The study aimed to diagnose the reality of enhancing education to achieve sustainable development goals, identify the most prominent challenges of enhancing education to achieve sustainable development goals, and identify the requirements for enhancing education to achieve sustainable development goals as seen by faculty members at Saudi universities, To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used, and the questionnaire was used as a tool to collect data and information from the community represented by all faculty members in universities in the Kingdom of Saudi Arabia, numbering (12122) faculty members, The sample size amounted to (405) faculty members, who were selected using a stratified random method,The most prominent results of the study were: The study members of the faculty members agreed to a moderate degree on the reality of enhancing education to achieve sustainable development goals in Saudi universities, They believe that the challenges of enhancing education have a moderate impact on achieving sustainable development goals in Saudi universities, The most prominent of these challenges are (The lack of incentives provided to faculty members who contribute to achieving the Sustainable Development Goals in education, as well as the lack of student awareness of the importance of achieving the Sustainable Development Goals in education, in addition to the lack of training courses for faculty members related to achieving the Sustainable Development Goals in education). Finally, the results of the study showed that the study members from the faculty members believe that the requirements for enhancing education are of high importance for achieving the goals of sustainable development in Saudi

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

universities, The most prominent of these requirements are (enhancing cooperation with entities contributing to sustainable development goals outside the university, as well as providing electronic resources that facilitate faculty members' integration of sustainable development goals into their work, in addition to providing awareness-raising events and programs targeting faculty members to enhance the achievement of sustainable development goals in education).

Keywords: Sustainable Development, Sustainable Development Goals, Education for Sustainable Development, Higher Education, Universities, Government Universities, Saudi Universities, United Nations.

المقدمة:

تعد التنمية المستدامة نداء عالمي ذا أهمة بالغة في مجالات الحياة كافة ، فهي تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الاجتماعية و الاقتصادية و البيئية ؛ لتحسين استغلال الموارد المتاحة لتلبية حاجيات الأفراد مع الاحتفاظ بحق الأجيال القادمة، و الحفاظ على الموارد الطبيعية وعدم استنزافها من جهة ،وعدم تعارض مجالات هذه التنمية مع بعضها من جهة أخرى، وعدم السماح للتطور الصناعي بالتأثير على البيئة، وقد اهتمت الدول اهتمامًا خاصًا بالإنسان و عملت على تنميته وتنمية البيئة الحاضنة له، حيث حرصت على معالجة جميع المشكلات الاجتماعية و الاقتصادية و البيئية التي تعترضه ، وذلك لتوفير حياة تتصف بالجودة بصورة مستمرة .

و مع أهمية أن ينطلق مسار التنمية من واقع الأفراد و إمكاناتهم وغاياتهم لابد من إطلاق ابداعاتهم لبلوغهم الأهداف القادرين هم على استكشافها ، فالاستدامة في عملية التنمية تهدف إلى تأمين قدرات وطاقات ومصادر لأجيال قادمة لم تولد بعد بنفس الكفاءة المتوفرة حاليًا ، و هي عدالة في تكافؤ الفرص بين الشرائح الاجتماعية المختلفة للجيل الحاضر و بينه و بين الأجيال اللاحقة (Al-Kurd, 2018).

و قد اتفقت الدول الأعضاء في الأمم المتحدة على إنشاء فريق لوضع مجموعة الأهداف التي تمثل جوهر خطة التنمية المستدامة لعام (٢٠٢٣) ، و التي تم التوصل إلى صياغتها النهائية في عام (٢٠١٤) (Mojaheed,2020)، إذ اعتمدت جميع الدول الأعضاء في الأمم المتحدة في عام(٢٠١٥) أهداف التنمية المستدامة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(SDGs)، و التي تُعرف أيضًا بإسم الأهداف العالمية بإعتبارها دعوة عالمية للعمل على إنهاء الفقر، و حماية الكوكب، و ضمان تمتع جميع الناس بالسلام والازدهار بحلول عام (٢٠٣٠)، وأهداف التنمية المستدامة السبع عشر متكاملة ، فهي تدرك أن العمل في مجال ما سيؤثر على النتائج في مجالات أخرى، و أن التنمية يجب أن توازن بين الاستدامة الاجتماعية و الاقتصادية و البيئية و تسريع التقدم من خلال التعهد بعدم ترك أي شخص في الخلف ، فهذا هو السبب في أن أهداف التنمية المستدامة مُصممة لجعل العالم يتحول إلى أصفار في عديد من جوانب الحياة المتغيرة كالفقر المدقع، والجوع، والإيدز والتمييز ضد النساء والفتيات (Development Program in Arab States, 2022).

و تعتبر أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة شاملة ومتنوعة ، لا تتوقف عند حد التعليم وحده بل تشتمل على العديد من الأهداف الحياتية و الصحية و التعليمية للأفراد ، بحيث تضمن للإنسان تنمية مستدامة لكل أموره التي يسعى من أجلها ، و بالرغم من ذلك يبقى التعليم أهمها كونه وسيلة بالغة الأهمية في التنمية البشرية التي تتحقق من خلالها أوجه التنمية الأخرى(القحطاني،٢٠٢٣)، و لمؤشرات لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية لأوروبا UNECE للتعليم من أجل التنمية المستدامة ستة مجالات وهي: السياسات ، بيئات التعلم، كفاءات هيئة التدريس ، أدوات التعلم ، البحوث ، و التعاون الدولي (UNECE,2012).

و يعد نشر التعليم و توفيره للجميع أساسيًا لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية ، وتحسين مستويات الدخل، و تمكين المجتمع من الاستفادة من موارده البشرية بشكل أفضل ، و يعد صُنع المجتمع المتعلم متطلب أساسي لتحقيق الرفاهية ، و المشاركة المجتمعية ، والتنمية المستدامة، وتعظيم إنتاجية الأفراد ، و إكسابهم المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة للعيش في مستوى حضاري و اقتصادي متقدم(Al-Kurd, 2018).

وقد جاء إعلان رؤية السعودية(٢٠٣٠) مواكبًا لرسالة التعليم وداعمًا لمسيرتها، و ذلك بإتاحة التعليم للجميع ورفع جودة عملياته ومخرجاته ، و تطوير بيئة تعليمية محفزة على الإبداع والابتكار لتلبية متطلبات التنمية، وتحسين حوكمة نظام التعليم وتطوير مهارات وقدرات منسوبيه، وتزويد المتعلمين بالقيم والمهارات اللازمة ليصبحوا مواطنين صالحين، مدركين لمسؤولياتهم تجاه الأسرة والمجتمع والوطن (وزارة التعليم،١٤٤٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و يُعد دور الجامعة رائد ومهم في تحديد المسارات التي تتعلمها الأجيال القادمة، و اعداد متخرجين ذوي مؤهلات عالية ، و توفير فرصًا للتعليم العالي والتعلم مدى الحياة (الاستدامة Sustainability)، و تقديم المعارف العلمية وإثرائها ونشرها عبر البحوث العلمية والإنسانية، و توفر للمجتمعات الخبرة المتخصصة لمساعدتها في مجالات التنمية المختلفة: الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والبشرية Ibrahimi, (Ezzi & 2016).

و تشير تقارير الأمم المتحدة إلى أن تمكن مؤسسات التعليم العالي من الإسهام في التنمية المستدامة يجب أن يتضمن المساواة في الوصول إليها، بوصفها جزءًا من تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، و أن تعمل على تكوين الإنسان و إنتاج المعرفة والابتكار لتحقيق التنمية المستدامة، و إسهامها البحثي والخدمي لتطوير المجتمعات اجتماعيًا و ثقافيًا و اقتصاديًا و بيئيًا وغيرها (Chankesliani & McCowan, 2021)، فكان لابد لجامعاتنا الحكومية السعودية بذل المزيد من الجهود لتواكب الجامعات العالمية من خلال الاستفادة من أمثل الخبرات العالمية الناجحة في هذا المجال ، و تظهر أفضل خمس جامعات في النظام العالمي لتتبع وتقييم و تصنيف الاستدامة (STARS) و الذي تم اطلاقه في شهر مايو من عام ٢٠١٦، و هي على التوالي: جامعة ولاية كولورادو(أمريكا) ، جامعة لافال (كندا) ، جامعة ستانفورد(أمريكا) ، جامعة فكتوريا(كندا) ، جامعة كالجاري (كندا) (نظام تتبع وتقييم وتصنيف الاستدامة،٢٠١٧).

و في هذا الصدد فقد أكدت نتائج دراسة الكرد Al-Kurd (2018) إلى أن الاهتمام برأس المال الفكري والعمل على توجيه البحث العلمي أمر من شأنه أن يساهم في تعزيز التنمية المستدامة، كما أكدت نتائج العديد من الدراسات كدراسة الخيال وآخرون Alkhayyal et al.(2019) ، والدوسري (٢٠١٨)، والسيد (٢٠٢١)، والشيتي (٢٠٢٠)، والعمري (٢٠١٩)، والعودة (٢٠١٦) ، والمهوس (٢٠١٦)، والبقماء(٢٠٢١) على أهمية الدور الذي تستطيع الجامعات القيام به لتحقيق التنمية المستدامة . وبناءً على ما سبق تتضح أهمية تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات بما يحقق أهداف الأمم المتحدة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية أهداف التنمية المستدامة و على وجه التحديد التعليم في مؤسسات التعليم العالي، حيث أن تأثيرها يمتد في الواقع ليشمل جميع أهداف التنمية المستدامة (اليونسكو ،٢٠٢٠)، فقد أبان التقرير العربي للتنمية المستدامة ٢٠٢٠ أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم لم يحقق كامل قدرته في إحداث التحول المنشود على الرغم من الجهود المبذولة، وتكمن التحديات الأساسية في قدم أساليب التدريس والتعلم وسوء نوعيتها، و انعدام المساواة في فرص التعليم، وكذلك في البنى التحتية، وأكد ضرورة أن ينظر إلى التعليم بوصفه مشروعًا مجتمعيًا لإنتاج مواطنين مبتكرين، يملكون فكرًا نقديًا، وهذه الرؤية الجديدة أساسية لتحقيق التنمية ولنشر قيم المساواة والعدالة والسلام وكذلك لتأمين فرص عمل للشباب(الإسكوا،٢٠٢٠) .

و يتضح أن الاهتمام بالتحول نحو الاستدامة في الجامعات السعودية لا يزال ضعيفًا مقارنة بالجامعات العالمية ، حيث برزت الجامعات العالمية في مؤشر تصنيف الاستدامة في الجامعات لعام ٢٠١٦ ، وهي على الترتيب كأفضل خمس جامعات: جامعة كاليفورنيا، دافيس(أمريكا)،جامعة نوتنغهام (بريطانيا)، جامعة فاغينينغين(هولندا)، جامعة كونيتيكت (أمريكا)،جامعة أوكسفورد(بريطانيا) ، في حين ظهرت جامعاتنا السعودية بحصول جامعة الملك عبد العزيز على الترتيب (٤٦) من بين (٥١٦) جامعة شملها الترتيب على المؤشر الفرعي لاستدامة التعليم، وحصلت جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن على الترتيب (١٠٣) ، بينما حصلت جامعة جدة على الترتيب (٣٦٢) (مؤشر تصنيف الاستدامة في الجامعات،٢٠١٧).

و من خلال مراجعة المواقع الإلكترونية للجامعات الحكومية السعودية البالغ عددها (٢٨) جامعة لا توجد أي منها لديها صفحة خاصة بالاستدامة أو خطة أو سياسة أو برنامج استدامة شامل، أو مشروع استدامة ، أو تقرير استدامة ، ومن خلال مراجعة الهياكل التنظيمية لهذه الجامعات اتضح أن هناك جامعتين فقط لديها إدارة خاصة بالاستدامة هما : جامعة الملك عبد العزيز (الإدارة العامة للاستدامة) ، وجامعة الملك سعود (إدارة الاستدامة وتطوير البيئة)(العمري،٢٠٢٠).

و يتضح ضعف في دور الجامعات في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتنمية متطلباتها ؛ لوجود بعض التحديات التي تحول دون تحقيقها ، و أكدت دراسة الدوسري (٢٠١٨) أنه يرجع ذلك لضعف التغطية الإعلامية، وقلة المخصصات المالية، والروتين في الإجراءات الإدارية التي تؤخر تنفيذ البرامج ، وعدم احتساب البرامج التدريبية كنقاط إضافية في مجال الترقي الوظيفي، وعدم اعتماد برامج التدريب في وزارة الخدمة المدنية، وعدم الارتقاء بمستوى تنفيذ البرامج التقنية، وضعف الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في تخطيط و تصميم برامج الحد من البطالة، وندرة التنوع في برامج الأمن الفكري، و بينت دراسة العمري (٢٠١٩) أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من أبرز التحديات هي ضعف الحوافز، وكثرة الأعباء الإدارية، والقيود التي تفرضها الأنظمة والقوانين في الجامعة.

و أبـان مؤشـر (The UI GreenMetric World University Ranking(2022 أن هناك ثمان جامعات حكومية سعودية ضمن الترتيب العالمي، وهو ما يمثل (٢٥%) فقط من إجمالي عدد الجامعات الحكومية السعودية ، و ذلك يوضح أن دور الجامعات السعودية في التحول نحو الاستدامة يحتاج إلى مزيد من الجهود والتطوير لتحقيق طموحات رؤية ٢٠٣٠ ،و قد أكد تقرير الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٨،ص٤٤) عن أهداف التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية في مؤشر التعليم من أجل التنمية المستدامة أنه "لم يتم الانتهاء من الطريقة المنهجية في كيفية تعميم التعليم من أجل التنمية المستدامة في السياسات والنظام التعليمي" ، والذي يشير إلى افتقار المملكة العربية السعودية لتطوير سياساتها التربوية لتعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهذا الأمر مهم للتعزيز والتدعيم، وبذلك تتمحور مشكلة الدراسة في تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية في ضوء بعض الخبرات العالمية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٢. ما تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
٣. ما متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة في ضوء أسئلتها إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تشخيص واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٢. الوقوف على أبرز تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
٣. تحديد متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها من الدراسات العلمية التي تهدف إلى تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية، وتبرز الأهمية في المجالين النظري و التطبيقي على الوجه التالي:

الأهمية النظرية:

- تُعد هذه الدراسة استجابة لما توصي به المؤتمرات بضرورة مواكبة الاتجاهات والتطورات الحديثة المعاصرة، بخاصة في مجال تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ، والتي ركزت عليها تقارير و نشرات الأمم المتحدة ، و وضعتها ضمن أهداف محددة للتنمية المستدامة.
- يمكن أن تسهم في توجيه النظر لأهمية الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية في تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ، و ذلك من خلال التعرف على واقعها الحالي و تحدياتها ومتطلباتها للقيام بأدوارها التعليمية والبحثية و الخدمية بأفضل شكل.
- يمكن أن تسهم في إجراء عديد من الأبحاث المستقبلية المرتبطة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة وأبعادها لهيئة الأمم المتحدة.
- الإسهام في إثراء المكتبة المحلية و العربية في مجال الدراسات المتعلقة بتعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ،وخصوصًا في مجال علاقتها بالجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية:

- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة من قبل المسؤولين و أصحاب القرار في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية ، و تعريفهم بأهمية الاستثمار في العنصر البشري(الطلاب و أعضاء هيئة التدريس) لتعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.
- يمكن أن تسهم في تطوير الجامعات الحكومية السعودية، وذلك في إيجاد البيئة الإيجابية المحفزة لتعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، و المرتبطة بالمجتمع و احتياجاته و تحسين ظروفه و تنميته ، و حل مشكلاته.
- يمكن أن تسهم في مساعدة صُناع القرار في الجامعات الحكومية السعودية و لجنة التنمية المستدامة في وزارة التعليم في بناء سياسة تربوية متطورة من خلال الاستفادة من الخبرات العالمية الناجحة في تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: واقع ومعوقات و متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية .

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على الجامعات في المملكة العربية السعودية ، و تحديدًا الجامعات الحكومية السعودية ،وذلك لأنها الجامعات التي من المقرر تطبيق نظام الجامعات الجديد عليها مرحليًا ، والذي يعد إحدى مبادرات وزارة التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ؛مما يؤهلها لتعزيز التعليم فيها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (وزارة التعليم،٢٠٢٠)،و لتنوع كلياتها و أقسامها العلمية؛ مما يخدم موضوع الدراسة، حيث أن التحول نحو الاستدامة يحتاج إلى جهود متنوعة و متعددة التخصصات، و لكبر حجم المجتمع ستقتصر الدراسة على: المنطقة الشرقية بحيث تشمل جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل بالدمام، و المنطقة الغربية (منطقة مكة المكرمة) بحيث تشمل جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، و المنطقة الوسطى(منطقة الرياض) بحيث تشمل جامعة الملك سعود بالرياض، و المنطقة الشمالية (منطقة الحدود الشمالية) بحيث تشمل جامعة الحدود الشمالية بعرعر، والمنطقة الجنوبية(منطقة عسير) بحيث تشمل جامعة الملك خالد بأبها، و بذلك تغطي الدراسة المساحة الجغرافية لجميع مناطق المملكة العربية السعودية و تكون نتائجها قابلة للتعميم على بقية الجامعات الحكومية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

تعزيز Promoting :

التعريف الاصطلاحي: الإجراء أو المثير المخطط له بهدف زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة موضوع التعزيز(نشواتي،٢٠١١).

التعريف الإجرائي: تدعيم مستوى الأداء ، بقصد زيادة فعالية النظام التعليمي أو جعله أكثر استجابة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بما يتناسب مع حاجات المجتمع الذي ينشأ فيه .

أهداف التنمية المستدامة Sustainable Development Goals :

التعريف الاصطلاحي: هي الأهداف السبعة عشر التي تم إقرارها من قبل الجمعية العامة للأمم المتحدة عام ٢٠١٥، فهي أهداف عالمية وشاملة، تراعي اختلاف الواقع في كل بلد وقدراته ومستوى تنميته، وتحترم السياسات و الأولويات الوطنية، و تشكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رؤية العالم للتنمية على مستوى الانسان و الكوكب لعام ٢٠٣٠ (الأمم المتحدة أ، ٢٠١٥).

التعريف الإجرائي: هي تلخيص لخطة الأمم المتحدة لعام ٢٠٣٠،و التي تشمل:(القضاء على الفقر، القضاء التام على الجوع ،الصحة الجيدة والرفاه، التعليم الجيد، المساواة بين الجنسين، المياه النظيفة والنظافة الصحية، طاقة نظيفة وبأسعار معقولة ،العمل اللائق ونمو الاقتصاد، الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية ، الحد من أوجه عدم المساواة، مدن ومجتمعات محلية مستدامة ،الاستهلاك والإنتاج المسؤولان، العمل المناخي، الحياة تحت الماء ،الحياة في البر ،السلام والعدل والمؤسسات القوية، عقد الشراكات لتحقيق الأهداف)، وما يتأمل المجتمع الدولي لوصول العالم إليه من استقرار وأمان وسلام على صعيد البعد الاجتماعي والاقتصادي والبيئي ، والتي تتوافق مع مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

التعليم المحقق لأهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية ومتطلبات تعزيزه

Education that Achieves Sustainable Development Goals in Saudi Universities and the Requirements for Its Enhancement:

التعريف الإجرائي: تدعيم النظام التعليمي في الجامعات الحكومية السعودية ، من خلال واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وتحدياته، و متطلبات تعزيزه، بما يحقق استمرارية الجامعات و ازدهارها و مرونتها و قدرتها على استيعاب التحديات ، بأفضل الطرق فاعلية و كفاءة و قيمة مضافة ، مع المحافظة على هيكلها العام و وظائفها الأساسية و قدرتها التشغيلية و جاهزيتها و جدواها الاقتصادية في الوقت الحاضر و المستقبل ، بشرط المحافظة على البيئة و الموارد الطبيعية، و عدم التأثير عليها بشكل سلبي.

الإطار النظري

مفهوم التنمية المستدامة:

يمكن النظر إلى مفهوم التنمية المستدامة على أنه مصطلح يتكون من كلمتين : تنمية و مستدام، وبين عبود (١٩٩٢) أن التنمية لغويًا هي من النمو، وفعلها الثلاثي : نما، بمعنى زاد وكثر، ويُقال نما الزرع، ونما المال، ونما الولد، بمعنى كبر و ازداد، و بين دويكات (٢٠١٧ ،ص٦) بأن التنمية تعني : "التطور و التقدم نحو الأفضل ومواكبة التغيرات والتحديات المتسارعة في عالمنا، و يشمل هذا التطور كافة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجالات الحياة المختلفة ، و تتطلب التنمية استغلال الدولة لكافة مواردها و مصادرها و إمكانياتها المادية و البشرية ، والإنسان - بالطبع - أثمن هذه المصادر"، و أوضح أبو النصر(٢٠٠٧،ص ١٨٩) بأن التنمية هي: "عملية ديناميكية تتكون من سلسلة من التغيرات الهيكلية و الوظيفية في المجتمع، وتحدث نتيجة للتدخل في توجيه حجم ونوعية الموارد المتاحة للمجتمع، وذلك لرفع مستوى رفاهية الغالبية من أفراد المجتمع عن طريق زيادة فاعلية أفراده في استثمار طاقات المجتمع إلى الحد الأقصى"، و هي" تنمية طاقات الإنسان إلى أقصى حد مستطاع، أو إشباع الحاجات الاجتماعية للإنسان للوصول بالإنسان إلى مستوى معين من المعيشة"(أبو كريشة،٢٠٠٣،ص ٣٧).

و الاستدامة في اللغة مصدر استدامَ ، و في معجم اللغة العربية المعاصرة "(استدامَ يستديم ، اسْتَدِمْ ، استدامةً ، فهو مستديم ، والمفعول مُستخدم)،(استدام الشيء: استمر، و ثبت و دام)،(استدام الشيء: طلب استمراره)" (عمر ، ٢٠٠٨ ، ص٧٩٠).

فالاستدامة هي القدرة على الحفاظ على شيء ما لفترة طويلة بمعدل معين أو مستوى معين، وذلك من خلال توجيه الأعمال والأنشطة الإنسانية نحو حماية البيئة، و تعزيز العدالة الاجتماعية، و الازدهار الاقتصادي، وتعزيز النشاط والتنوع الثقافي (Besong & Holland ,2015).

و عرف حميد و عاشور (٢٠٠٥،ص٤٠) التنمية المستدامة بأنها : "تلك العملية التي تؤدي بالارتقاء بالرفاهية الاجتماعية أكبر قدر ، مع الحرص على المحافظة على الموارد الطبيعية المتاحة، وبأقل قدر ممكن من الأضرار و الإساءة إلى البيئة".

والتنمية المستدامة هي "أحد أنماط التنمية الحديثة نسبيًا، حيث تعتبر الإنسان هدفها وغايتها و وسيلتها، مع تأكيدها على التوازن بين البيئة بأبعادها المختلفة والمتنوعة، و حرصها على تحقيق كل من تنمية الموارد البشرية والطبيعية دون إسراف أو تبذير و وفق استراتيجية محددة و مدروسة بشكل جماعي وعلمي سليم ومنظم؛ لتلبية احتياجات الحاضر والمستقبل" (Al-Qutb et al., 2021,P 63).

و تعرف التنمية المستدامة بأنها "الاستخدام الأمثل للموارد المادية والطبيعية للبيئة من خلال اتخاذ استراتيجيات فعالة لإحداث تغيير في سلوك الفرد نحو بيئته؛ لضمان تحقيق الحياة الكريمة لجميع أفراد المجتمع في الحاضر والمستقبل" (Al-Khaliya & Shat,2021, P 239)، ويعرفها الطنطاوي (٢٠٢١،ص ٧) بأنها" التنمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشاملة التي تهدف إلى تحسين نوعية الحياة للأجيال المعاصرة في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والتكنولوجية، وبما يضمن حقوق الأجيال القادمة في تلبية احتياجاتها، والتي يمكن تضمين متطلباتها وأبعادها بمناهج التعليم المختلفة "، ويعرفها صوفي (٢٠٢١،ص ٢١٠) بأنها " التنمية التي تتسم بالاستقرار، وتمتلك عوامل الديمومة والتواصل". و أن مفهوم التنمية المستدامة لا يعبر عن واحد من الأنماط التنموية مثل التنمية الاقتصادية، أو الاجتماعية أو الثقافية أو البيئية فقط، بل تشمل كافة هذه الأنماط ، فهي تنمية تعتني بالأرض وما فيها، وتعتني بالموارد البشرية وتقوم بها ، وهي تنمية تأخذ في الاعتبار البعد الزمني و حق الأجيال القادمة في التمتع بالموارد الطبيعية .

و عرفت لجنة برونتلاند التنمية المستدامة المشار إليها في قريد و بو عافية (٢٠٠٩ ،ص٥٧) بأنها: "التنمية التي تأخذ بعين الاعتبار حاجات المجتمع الراهنة بدون المساس بحقوق الأجيال القادمة في الوفاء باحتياجاتهم".

و تعتبر التنمية المستدامة عملية لتلبية احتياجات الأجيال الحالية والمستقبلية دون التقليل من شأن مرونة الخصائص أو تكامل وتماسك النظم الاجتماعية الداعمة للحياة، والنظم الإيكولوجية، والنظم الاقتصادية وغيرها من الأنشطة الاجتماعية و القدرات المؤسسية (الكردي، ٢٠١٠).

فالتنمية المستدامة تزود الأفراد بالمعارف و الاتجاهات والخبرات اللازمة وتعودهم على عادات سليمة ومفيدة لهم ،ولها ارتباط بالمحافظة على البيئة ومواردها، و التفكير بمستقبل الأجيال اللاحقة(الطويل،٢٠١٣).

و بين الركابي والذهب (٢٠١٤) بأن التنمية المستدامة هي النهوض الشامل للمجتمع بأكمله من خلال تلبية الحاجات الأساسية للفرد بشكل كامل، فضلًا عن تحقيق ذاته وشعوره الإنساني وتوفير حرية الاختيار .

و يشير الركابي (٢٠١٨) أن التنمية المستدامة تهتم بالحفاظ على الموارد الطبيعية؛ لضمان حق الأجيال القادمة، وتضع الاحتياجات الأساسية للأفراد بالمرتبة الأولى، وتراعي خصوصياتهم الدينية والثقافية مع المحافظة على البيئة بكافة مكوناتها ، وأن التنمية المستدامة تسعى لتحقيق التنظيم الدولي لاستغلال الموارد وخاصة بين الدول الفقيرة والغنية.

و يؤكد النصر ومحمد (٢٠١٧) أن التنمية المستدامة تختلف عن التنمية في كونها أكثر تداخلًا وتعقيدًا وخاصة في الجوانب الاجتماعية والطبيعية، بالإضافة للجانب الروحي، وتركز على احتياجات أكثر طبقات المجتمع فقرًا، وهو تحديث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمفهوم التنمية بما يناسب متطلبات العصر، و لا يمكن فصل أبعاد التنمية المستدامة ومؤشراتها ؛ لما يوجد من تداخل لأبعادها النوعية والكمية التي تحتويها، و لكونها تركز على الموارد بأنواعها المجتمعية والبيئية والبشرية.

و هناك العديد من المتغيرات التي تحدد مفهوم التنمية المستدامة وهي مكانة الإنسان والتي تتصدر تعريفات التنمية المستدامة، فالإنسان يشكل المحور الأساسي لها، حيث إنها تتضمن تنمية بشرية تهدف إلى تحسين مستوى الرعاية الصحية والتعليم والرفاهية الاجتماعية ، و يتبعها المشاركة الديمقراطية للأفراد في صنع القرارات التي تؤثر في حياتهم السياسية والاجتماعية والبيئية، ومكانة العلم والتكنولوجيا ضمن تعريفات التنمية المستدامة، بمعنى أن العلاقة التي تربط بين العلم والتكنولوجيا في الوقت الحاضر علاقة تبادلية ، فاكتشاف الإنسان للعناصر والموارد لتلبية احتياجاته يمثل دور العلم، واستنباط الإنسان للوسائل التي يحصل بها على هذه العناصر حتى تصبح سلعة أو خدمة تقابل حاجاته يمثل دور التكنولوجيا، والعمل الذي يعتمد على المعارف والوسائل التكنولوجية يمثل دور التنمية، و عبر رحلة تطور الإنسان أصبحت هذه العمليات الثلاثة متكاملة، ومكانة العدالة ضمن التنمية المستدامة، فمعظم تعريفاتها تشير إلى الإنصاف والعدالة، وهناك شكلان للإنصاف هما: إنصاف للأجيال البشرية التي لم تولد بعد ولا تؤخذ مصالحها في الاعتبار عند وضع التحليلات الاقتصادية، و إنصاف يتعلق بمن يعيشون اليوم والذين لا يجدون فرصًا متساوية للحصول على الموارد الطبيعية أو الخيرات الاجتماعية والاقتصادية(الشيخ،٢٠١٥).

التعليم المحقق لأهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية:

يبرز دور التعليم المحقق لأهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من خلال ترجمة هذه الأهداف على أرض الواقع، من خلال ما يلي:

الهدف الأول: القضاء على الفقر

و يهدف لإنهاء الفقر بكافة صوره بحلول عام ٢٠٣٠ ، و هناك أكثر من (٧٠٠) مليون شخص يعانون من الفقر وعدم القدرة على تلبية أبسط احتياجاتهم، مثل: الغذاء ، و الصحة ، والتعليم ، و تعتبر البطالة و التهميش الاجتماعي و الأمراض و الكوارث من أهم أسباب الفقر(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و يعد التعليم عامل أساسي في تخطي مشكلات الفقر، و يوسع آفاق المتعلمين لتحدي مشكلاتهم و مقاومتها، و العمل على التطوير من ذاتهم ، و خلق فرص عمل لهم مما يسهم في رفع مستوى الدخل و محاربة الفقر(علي،٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الهدف الثاني: القضاء التام على الجوع

و يهدف للقضاء على الجوع ، و توفير الأمن الغذائي ، والتغذية المحسنة ، و تعزيز الزراعة المستدامة و يوجد(٨٢٠) مليون شخص يعانون من الجوع بسبب النزاعات والصراعات بين الدول و تغير المناخ والكساد الاقتصادي، و يركز الهدف الثاني على الزراعة حيث أنها توفر فرص العمل وسبل العيش لنسبة (٤٠%) من سكان العالم (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)،و يقوم التعليم بدور أساسي في مساعدة الناس على التوجه نحو طرق زراعية أكثر استدامة، وفهم النظم الغذائية وتطبيقها(علي ،٢٠٢٠).

الهدف الثالث : الصحة الجيدة والرفاه

و يهدف لضمان حياة صحية ، و تعزيز الرفاهية في جميع الأعمار لما لها من أثر كبير في الوصول لمجتمعات مزدهرة، و ذلك بتقديم الخدمات و الرعاية الصحية للجميع بلا استثناء ، و هو حق من حقوق الإنسان، و ينبغي أن تكون التغطية الصحية شاملة بتوفير اللقاحات الأساسية والأدوية بتكلفة ميسورة(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠) ، و يمكن للتعليم أن يساهم مساهمة كبيرة في تحسين مستوى الأمية ، و تخفيض مستويات الوفيات ، و تحسين الصحة الإنجابية (علي ،٢٠٢٠).

الهدف الرابع : التعليم الجيد

يهدف لضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع من خلال سبع غايات للتعليم ٢٠٣٠(الجمعية العامة للأمم المتحدة،٢٠١٥):

١- ضمان أن يتمتع جميع الفتيات والفتيان بتعليم ابتدائي وثانوي مجاني ومنصف وجيد؛ مما يؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية ملائمة وفعالة بحلول عام ٢٠٣٠.

٢- ضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم قبل الابتدائي؛ حتى يكونوا جاهزين للتعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠٣٠(تحويل عالمنا : خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠).

٣- ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد ميسور التكلفة ، بما في ذلك التعليم الجامعي بحلول عام ٢٠٣٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤ - الزيادة بنسبة كبيرة في عدد الشباب والكبار الذين تتوفر لديهم المهارات المناسبة، بما في ذلك المهارات التقنية والمهنية للعمل وشغل وظائف لائقة، لمباشرة الأعمال الحرة بحلول عام ٢٠٣٠.

٥- القضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم ،وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، بما في ذلك الأشخاص ذوو الإعاقة، والشعوب الأصلية، والأطفال الذين يعيشون في ظل أوضاع هشة، بحلول عام ٢٠٣٠.

٦- ضمان أن يُلم جميع الشباب ونسبة كبيرة من الكبار رجالاً ونساء على حد سواء بالقراءة والكتابة والحساب بحلول عام ٢٠٣٠.

٧- ضمان أن يكتسب جميع المتعلمين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة بجملة من السبل، و من بينها التعليم لتحقيق التنمية المستدامة، واتباع أساليب العيش المستدامة، وحقوق الإنسان، والمساواة بين الجنسين، والترويج لثقافة السلام ونبذ العنف والمواطنة العالمية، وتقدير التنوع الثقافي، وتقدير مساهمة الثقافة في التنمية المستدامة، بحلول عام ٢٠٣٠.

و لابد أن يلتزم بالتعليم الجيد مصممي المناهج التعليمية و ربطها بأهداف التنمية المستدامة ، فلهم الدور الكبير في تصميم مناهج تعليمية تراعي الأهداف التنموية السبعة عشر لغرز هذه الأفكار لدى المتعلمين(علي ،٢٠٢٠) ، فالتعلم يساهم في الحد من عدم المساواة بين فئات المجتمع، و تقليص معدلات الفقر، و يمثل ركيزة داعمة لتحقيق تنمية بشرية ، و تطور اجتماعي و اقتصادي للوصول إلى التنمية الشاملة و ضمان استدامتها، وعلى الرغم من أن معدلات الالتحاق بالتعليم تشير إلى التزايد وإمكانية الحصول عليه بكل مراحله إلا أن أهداف التنمية المستدامة تهتم أيضًا بجودة التعليم، مما يعني أهمية مضاعفة الجهود من أجل تحقيق الأهداف المعنية بالتعليم ، و التي تساعد في إحراز تقدم صوب تحقيق أهداف التنمية المستدامة واستمراريتها (إبراهيم ومحمد،٢٠١٩).

و قد حدد الهدف الرابع وسائل تحقيق التعليم ٢٠٣٠ كالتالي (الجمعية العامة للأمم المتحدة،٢٠١٥):

أ - بناء المرافق التعليمية التي تراعي الفروق بين الجنسين، والإعاقة، والأطفال، ورفع مستوى المرافق التعليمية القائمة، وتهيئة بيئة تعليمية فعالة ومأمونة وخالية من العنف للجميع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب - الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المنح المدرسية المتاحة للبلدان النامية على الصعيد العالمي، وبخاصة لأقل البلدان نموًا والدول الجزرية الصغيرة النامية والبلدان الأفريقية للالتحاق بالتعليم العالي، بما في ذلك منح التدريب المهني وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والبرامج التقنية والهندسية والعلمية في البلدان المتقدمة النمو والبلدان النامية الأخرى، بحلول عام ٢٠٢٠.

ج - الزيادة بنسبة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين، ويدخل في ذلك التعاون الدولي لتدريب المعلمين في البلدان النامية، وبخاصة في أقل البلدان نموًا والدول الجزرية الصغيرة النامية، بحلول عام٢٠٣٠.

الهدف الخامس : المساواة بين الجنسين

و يهدف للمساواة بين الجنسين ، و تمكين النساء و الفتيات إذ يشكلن نصف سكان العالم وبالتالي نصف امكانياته ، و يعتبر تمكينهن ضروري لتعزيز التنمية الاقتصادية والاجتماعية(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، ويعد تعليم الفتيات والنساء أمر ضروري لاكتساب المهارات الأساسية، و تحسين المهارات و القدرات التشاركية، و تحسين الفرص الحياتية (علي ،٢٠٢٠).

الهدف السادس : المياه النظيفة و النظافة الصحية

و يهدف لضمان وصول الجميع لمصادر المياه الآمنة و الصرف الصحي، و هو حق من حقوق الإنسان إلا أنه ما زال هناك من يعانون من الحصول عليه، و يوجد (١.٨) بليون شخص في العالم يستخدمون مصادر المياه الملوثة بالنفايات البشرية ، و التي تسبب العديد من الأمراض (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، ويعمل التعليم على تنمية المهارات والقدرات اللازمة لاستخدام الموارد الطبيعية بشكل أكثر استدامة ، و يعزز النظافة الصحية(علي ،٢٠٢٠).

الهدف السابع : طاقة نظيفة و بأسعار معقولة

و يهدف لضمان حصول الجميع بتكلفة ميسورة على خدمات الطاقة الحديثة الموثوقة، و نظام الطاقة يدعم كافة القطاعات الأخرى ، مثل: الزراعة ، و التكنولوجيا ، و التجارة ، و التعليم ، و الاتصالات ، و البنية التحتية، و تعتبر الطاقة المساهم الرئيس في تغير المناخ إذ يسبب حوالي ٦٠% من إجمالي انبعاثات غازات الاحتباس الحراري في العالم(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و بإمكان البرامج التعليمية و لاسيما غير النظامية أن تساهم في حفظ الطاقة ، و تعزيز موارد الطاقة المتجددة (علي ،٢٠٢٠).

الهدف الثامن : العمل اللائق و نمو الاقتصاد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و يهدف لتعزيز النمو الاقتصادي الشامل للجميع والمستدام ، و توفير العمل اللائق، فلا يمكن القضاء على الفقر بدون وظائف دائمة و جيدة الأجر ، و ينبغي على الحكومات إقامة اقتصادات مستدامة تركز على توفير فرص التعلم للجميع(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و هناك صلة مباشرة بين مستويات التعليم والمستويات الحيوية والاقتصادية والأعمال الحرة(علي ،٢٠٢٠).

الهدف التاسع: الصناعة والابتكار والهياكل الأساسية

و يهدف لإقامة بنى تحتية قادرة على الصمود ، و يحفز التصنيع الشامل للجميع والمستدام ، و يشجع الابتكار، و يعتمد النمو الاقتصادي والاجتماعي بشكل كبير على الاستثمارات في البنية التحتية ، و على التقدم التكنولوجي ، و للتصنيع أثر إيجابي على المجتمع من خلال دعم فرص العمل،والقضاء على الفقر، وإذا كانت الصناعات تحقق الاستدامة فسينعكس ذلك إيجابيًا على البيئة(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، ويعد التعليم ضروري لتنمية المهارات الحياتية لإقامة بنية تحتية قادرة على الصمود وتعزيز التنمية المستدامة(علي ،٢٠٢٠).

الهدف العاشر : الحد من أوجه عدم المساواة

ويهدف للحد من انعدام المساواة داخل البلدان و فيما بينها، و أوجه عدم المساواة ما زالت مستمرة في جميع أنحاء العالم على أساس الدخل أو السن أو العرق أو الجنس أو الدين، و ينعكس ذلك سلبيًا على التنمية الاجتماعية والاقتصادية(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و النفاذ إلى التعليم والانتفاع به أمر يساهم في الحد من انعدام المساواة على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي(علي ،٢٠٢٠).

الهدف الحادي عشر : مدن ومجتمعات محلية مستدامة

و يهدف لجعل المدن شاملة وآمنة للجميع ، وقادرة على الصمود والاستدامة، وينبغي إيجاد حلول للقضايا التي تواجه البشر، مثل: الفقر، و تغير المناخ ، و التعليم ، و الرعاية الصحية، وخاصة أن معظم السكان يتجهون للحياة في المدن(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و بإمكان التعليم تزويد الناس بالمهارات اللازمة للمشاركة في جعل المدن أكثر استدامة ، و الحفاظ عليها ، و تعزيز مرونتها و قدرتها على الصمود أمام الأوضاع الكارثية (علي ،٢٠٢٠).

الهدف الثاني عشر : الاستهلاك والإنتاج المسؤولان

و يهدف لضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة، و مع زيادة أعداد السكان ينبغي تغيير هذه الأنماط بما يضمن عدم إلحاق الضرر بالبيئة، والحد من النفايات الناتجة عن جميع الأنشطة(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و بإمكان التعليم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أن يؤثر تأثير كبير على أنماط الإنتاج، و أن يوسع مدارك المستهلك بشأن السلع بطريقة مستدامة وتجنب الإهدار(علي ،٢٠٢٠).

الهدف الثالث عشر : العمل المناخي

و يهدف لاتخاذ اجراءات عاجلة للتصدي لتغير المناخ وآثاره، فبسبب الأنشطة البشرية أصبح هناك تغير في المناخ مما يهدد الكوكب، و حدة الطقس وارتفاع مستوى سطح البحر سيضر جميع الدول النامية والمتقدمة، و في حال استمرار تغير المناخ قد يؤدي ذلك إلى ندرة الغذاء والماء، وبالتالي نشوء صراعات ونزاعات بين الدول(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و يمثل التعليم مدخلًا أساسيًا لفهم الجمهور لطبيعة تغير المناخ والتكيف معه والتخفيف من وطأته لا سيما على المستوى المحلي(علي ،٢٠٢٠).

الهدف الرابع عشر : الحياة تحت الماء

و يهدف لحفظ المحيطات و البحار و الموارد البحرية ، و استخدامها بشكل مستدام ، فهي توفر العديد من المواد الغذائية و الأدوية و الوقود الحيوي ، و الحفاظ عليها يدعم تقليل آثار تغير المناخ ، و يدعم القطاع السياحي و الصحة و الدخل من خلال صيد الأسماك دون استنزافها (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و يشكل التعليم عامل مهم في إنضاج الوعي بشأن البيئة البحرية ، و بناء توافق استباقي بشأن الاستخدام الحكيم والمستدام للموارد البحرية(علي ،٢٠٢٠).

الهدف الخامس عشر : الحياة في البر

و يهدف لإدارة الغابات على نحو مستدام ، و مكافحة التصحر ، و وقف تدهور الأراضي ، و وقف فقدان التنوع البيولوجي ، و يعتمد ما يقارب ١.٦ بليون شخص في حياتهم على الغابات ، و تعتبر مهمة للقطاع السياحي و للحفاظ على المناخ (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠) ، و يعزز التعليم تدريب المهارات و القدرات التي من شأنها تعزيز العيش المستدام، و المحافظة على الموارد الطبيعية و التنوع البيولوجي (علي ،٢٠٢٠).

الهدف السادس عشر : السلام و العدل و المؤسسات القوية

و يهدف لإقامة مجتمعات مسالمة يسودها العدل ، و لا يهمش فيها أحد من أجل تحقيق التنمية المستدامة، و اتاحة إمكانية وصول الجميع إلى العدالة ، و بناء مؤسسات فعالة و خاضعة للمساءلة و شاملة للجميع على جميع المستويات ، و المجتمعات الآمنة توفر التعليم و الرعاية الصحية ، و ينبغي على الحكومات تنفيذ حلول دائمة للحد من العنف ، و تحقيق العدل ، و مكافحة الفساد ، و ضمان حرية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعبير(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠)، و يعد التعليم أو التعلم الاجتماعي مسألة حيوية لتيسير وضمان مجتمعات تشاركية و شاملة و عادلة و تعزيز التماسك الاجتماعي(علي ،٢٠٢٠).

الهدف السابع عشر : عقد الشراكات لتحقيق الأهداف

تنشيط الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة ، و ينبغي تضامن جميع الحكومات و المجتمعات و القطاعات لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ؛ كي تتمكن من تطوير التكنولوجيا و الموارد المالية ، و تقديم المساعدات للدول النامية مما يعمل على تسريع تحقيق هذه الأهداف (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٠) ، و يبني التعليم مدى الحياة القدرة على فهم و تعزيز السياسات و الممارسات في مجال التنمية المستدامة (علي ،٢٠٢٠).

النظريات المفسرة للدراسة:

١ . نظرية رأس المال البشري (Human capital theory) : تعود جذور مصطلح رأس المال البشري إلى أوائل الستينات على يد شولتز Schultz الذي أوضح أن الاستثمار في رأس المال البشري لايقل أهمية عن الاستثمار في رأس المال المادي (Schultz,1961) ، ثم عرف بيكر رأس المال البشري بأنه "المعرفة والمعلومات، وأفكار ومهارات وصحة الأفراد" (Beker,1993,p3).

و توجد علاقة متبادلة بين التعليم وتكوين رأس المال البشري من ناحية ، و بين تكوين رأس المال البشري والتنمية المستدامة من ناحية أخرى ، فالتعليم هو الوسيلة الأساسية التي يتم من خلالها إعداد و تدريب و تأهيل العنصر البشري ، و إكسابه مهارات الابتكار و الإبداع المستمر لإنجاز مهام التنمية ، و الأهم أن التعليم يعد الوسيلة الأساسية التي تؤهل الأفراد للمنافسة الجادة و الواعية في مجتمع المعرفة و ثورة المعلومات، و يُفضي كل ذلك في المقام الأخير إلى زيادة رصيد المجتمع من رأس المال البشري ، و يعتبر العنصر البشري هو قاطرة التنمية المستدامة (آل نهيان،٢٠٢١) ، بهدف تعديل الواقع و بناء رأس مال بشري قادر على قيادة التنمية المستدامة (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج،٢٠٢١).

ومؤسسات التعليم العالي في وضع فريد ليس فقط لتكون بمثابة نماذج للمنظمات المستدامة بل لكونها تمتلك أيضًا رأس المال الفكري (الكفاءات و الخبرات و قدرات حل المشكلات) اللازمة لمعرفة أفضل السبل لتحقيق الأهداف المعبر عنها في خطة التنمية المستدامة ٢٠٣٠ ، و ذلك من خلال التدريس و البحث العلمي والخدمة والشراكة المجتمعية (البدراني،٢٠٢٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و وفقًا لتقرير البنك الدولي فإن الاستثمار في رأس المال البشري يعزز من قدرة الأفراد على تحقيق إمكاناتهم الكاملة ، و تحسين مستويات المعيشة ، و تحقيق التنمية المستدامة على نطاق أوسع ، و ذلك بتوفير بيئة تعليمية محفزة و داعمة (World Bank, 2018) ، فالجامعات التي تستثمر في برامج تعليمية متقدمة و في شراكات مع الصناعات المحلية تستطيع تحقيق تأثير إيجابي مباشر على مجتمعاتها المحلية ، و يدعم ذلك أهداف التنمية المستدامة المتعلقة بالابتكار و التعلم مدى الحياة و الشراكات لتحقيق الأهداف .(Jones & Smith, 2020)

٢. نظرية التعلم التحويلي (Transformative Learning Theory): هو مفهوم طوره جاك ميزرو (Jack Mezirow) في السبعينيات ، و هي تركز على كيفية تغيير الأفراد لمعتقداتهم وإدراكاتهم من خلال تجارب تعليمية عميقة ، و تؤدي إلى تحول جذري في الفهم والنهج تجاه العالم، فهي عملية يحدث فيها تغيير للإطار المرجعي لدى الفرد بما يتضمنه من الارتباطات و المفاهيم و القيم والمشاعر، وهذه الأطر المرجعية تحدد عالم الأفراد بطريقة أكثر شمولية و تمييزًا و تأملًا للذات و تكاملًا لخبرة الإنسان (Mezirow, 1997).

و بين الشلوي (٢٠٢١) أن التعلم التحويلي نوع من التعلم يحدث فيه تحول في أفكار الفرد ومعتقداته ومسلماته ، و فحص الخبرات السابقة، و يعد فرصة لمناقشة الأفكار والافتراضات والمعتقدات الشخصية التي يمتلكها و تفسيرها، و فيه تصبح الخبرة الجديدة متوافقة و منسجمة مع مركزية الخبرة أو أبنية المعنى التي يمتلكها و بالتالي يتم قبولها أو استدخالها ، و إما أن تكون متناقضة ومتصارعة معها فتحدث المشكلة، ولكي يتم حل هذا التناقض أو الصراع أو حل تلك المشكلة والمعضلة يجب أن يُمارس الفرد التفكير الناقد التأملي؛ لإصدار قرار بشأن رفض الخبرات الجديدة أو مراجعة مركزية الخبرة لكي تتوافق مع الخبرات الجديدة.

و تساهم نظرية التعلم التحويلي في تغيير الأفكار والسلوكيات لتحقيق توازن بين النمو الاقتصادي والحماية البيئية و التنمية الاجتماعية، و تتطلب التنمية المستدامة تغييرات جوهرية في الطريقة التي نفكر بها و نتصرف بها تجاه استخدام الموارد الطبيعية والعلاقات الاجتماعية والاقتصادية، حيث تساعد الأفراد على إعادة تقييم قيمهم ومعتقداتهم المتعلقة بالاستهلاك والإنتاج والاستدامة البيئية ثم تبني ممارسات أكثر استدامة، وتعزيز الوعي بالمشكلات البيئية والتحديات التي تواجه الأرض، مما يؤدي إلى تغييرات في السلوكيات الفردية والمجتمعية لصالح البيئة، و تعزز قدرة المجتمعات على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن استخدام الموارد، مما يؤدي إلى تحقيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التنمية الاجتماعية والاقتصادية المستدامة، وتنمية القادة القادرين على قيادة التغيير نحو مجتمعات أكثر استدامة من خلال التفكير النقدي والإبداعي ، و التعلم مدى الحياة، و تعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة مما يساعد الأفراد على اكتساب المهارات و المعرفة اللازمة لمواجهة التحديات المستدامة بشكل مستمر(Mezirow,1997).

الدراسات السابقة:

دراسة (أبو مساعد ،٢٠١٦) : هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدرجة تحقق مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، و التي طبقت على ٢٧٩ أكاديميًا من أعضاء الهيئة التدريسية من الجامعات الفلسطينية، و تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية ، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن الوزن النسبي لدرجة تحقق مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (٦٧.٩٨٪) وهي درجة متوسطة.

دراسة (العمري ،٢٠١٩): هدفت إلى إبراز الخبرات العالمية في تحول إدارات الجامعات نحو الاستدامة، و شملت الخبرات عشر جامعات من أربع دول، هي: أمريكا، وكندا، وبريطانيا، وهولندا، كما هدفت إلى تشخيص دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة، والوقوف على أبرز التحديات، وتحديد المتطلبات الإدارية اللازمة لتفعيل دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة، وبناء تصور مقترح لدور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والمسحي، و الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات، و التي طبقت على (٢٩٧) قائدًا أكاديميًا من الجامعات الحكومية السعودية، و تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن الدور الذي تقوم به إدارات الجامعات الحكومية السعودية لتحقيق التحول نحو الاستدامة يعتبر متوسطًا ، و يحتاج إلى مزيد من الجهود والتطوير، وأن من أبرز التحديات التي تواجه إدارات الجامعات السعودية: ضعف الحوافز، وكثرة الأعباء الإدارية، والقيود التي تفرضها الأنظمة والقوانين في الجامعة.

دراسة (Wright & Horst ,2019) : هدفت إلى استكشاف دور الجامعات في تنفيذ مبادرات الاستدامة المجتمعية ، و تعزيز الاستدامة البيئية والاجتماعية والاقتصادية في المجتمعات المحلية، و فهم كيف يمكن للجامعات أن تساهم في تحسين حياة المجتمعات من خلال الشراكات المجتمعية والمشاريع التعاونية ، و استخدم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الباحثان المنهج النوعي بشكل رئيسي من خلال إجراء مقابلات مع القائمين على المشاريع المجتمعية داخل الجامعات، و تم تحليل البيانات المستخلصة من المقابلات لفهم كيفية تنفيذ هذه المبادرات والتحديات التي تواجهها ، وطبقت على مجموعة من الجامعات الأمريكية والكندية التي تتبنى أو تشارك في مشاريع مجتمعية تهدف إلى الاستدامة، و تم اختيار الجامعات بناءً على مشاركتها الفعالة في مشاريع الاستدامة المجتمعية أو المشاريع التي تتعاون فيها مع منظمات غير ربحية و الحكومات المحلية و المجتمع المدني ، و أداة جمع البيانات الرئيسية هي المقابلات الشخصية مع ممثلي الجامعات والمجتمعات المحلية التي تشارك في مشاريع الاستدامة ، و تم استخدام دراسات حالة لمشاريع استدامة مجتمعية مختلفة لتقديم رؤية أكثر تفصيلًا حول تأثيرات هذه المبادرات ، و توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج و منها: أن التحديات ظهرت في الموارد المحدودة و نقص التمويل، و صعوبة التنسيق بين الجامعات و المنظمات المجتمعية و الجهات ، و مقاومة من بعض أفراد المجتمع الذين لم يكونوا على دراية بأهمية أو فوائد مشاريع الاستدامة ، ومن الفرص التعاون متعدد الأطراف حيث تسهم الشراكات بين الجامعات والمنظمات المجتمعية في تعزيز القدرة على تقديم حلول مستدامة للمشكلات البيئية والاجتماعية المحلية ، وتعمل الجامعات على توعية المجتمع المحلي و تدريبه على الاستدامة من خلال ورش العمل والبرامج التعليمية التي تنظمها .

دراسة (Muñoz-Rodriguez et al. ,2020) : هدفت إلى قياس مستوى كفاءات التنمية المستدامة لدى الطلاب الجامعيين ومستوى الفروق بين الكليات في أداء طلابها، واستخدمت الدراسة المنهج الاستقصائي، والاستبانة كوسيلة لجمع المعلومات ، و طُبقت على (٣٢٦) طالبًا، منهم (٢٣٠) طالبًا مسجلاً في السنة الأولى، و (٩٦) طالبًا مُسجلاً في السنة الرابعة أو في درجة البكالوريوس، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: اختلاف تقدم كفاءات التنمية المستدامة من كلية إلى أخرى حسب النموذج المستخدم في تعليم الاستدامة لصالح كلية علم أصول التدريس، و هو النموذج الوحيد الذي حقق نتائج جيدة في مقابل النموذج المستخدم في كلية المعلمين حيث لم يحقق أي تقدم.

دراسة (القحطاني ،٢٠٢٣): هدفت إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة (الأدوار التعليمية، والأدوار البحثية، والأدوار الخدمية)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداة الاستبانة لجمع المعلومات، والتي طبقت على (٣٨٢) من أعضاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية العاملين في العام الدراسي (١٤٤٣هـ - ١٤٤٤هـ) ، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : أن دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة جاء بدرجة عالية ، و أن أعلى دور للجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة كان في الأدوار البحثية، و أن أقل دور للجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة كان في الأدوار التعليمية، وأن الأدوار الخدمية للجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة جاء بدرجة عالية.

دراسة (الخوالدة،٢٠١٦) : هدفت إلى التعرف على معوقات استدامة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات ، و التي طبقت على (٨٣٠) عضو هيئة تدريس في بعض الجامعات الأردنية ، و تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية ، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها : أن مجال الإدارة الجامعية في المرتبة الأولى من ضمن مجالات معوقات استدامة التعليم العالي، و ثم تمركز الإدارة في أيدي فئة محدودة من القيادات الإدارية العليا ، و يليها انعدام تفويض السلطة للمستويات الإدارية الوسطى و الدنيا ، و افتقار الإدارة إلى بعد المنافسة، و غياب الأهداف المحددة التي تسعى إلى تحقيق الاستدامة ، و غياب الرؤية الاستراتيجية الواضحة و بعيدة المدى، و ضعف القدرة على مواكبة التغيرات على المستوى المحلي و الإقليمي و العالمي.

دراسة (Kurland & McElroy ,2020) : هدفت إلى تحليل كيفية دمج مفاهيم الاستدامة في العمليات الإدارية واللوجستية داخل الجامعات، و استكشاف التحديات التي تواجه الجامعات في تنفيذ مبادرات استدامة شاملة عبر مختلف المجالات الجامعية، و تحديد الفرص التي يمكن استغلالها لتعزيز الاستدامة ، و استخدمت الدراسة المنهج النوعي ، واعتمدت بشكل رئيسي على المقابلات الشخصية مع المسؤولين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس من الجامعات المبحوثة ، و تم تحليل بيانات المقابلات لفهم كيفية دمج الاستدامة في العمليات الجامعية، والتي طُبقت على مجموعة من الجامعات الأمريكية ، و تم اختيار هذه الجامعات بناءً على تطبيقها لمبادرات استدامة في إدارة العمليات الأكاديمية واللوجستية ، و قد قام الباحثون بمقابلة إداريين وأعضاء هيئة تدريس في تلك الجامعات التي كانت تطبق أو تخطط لتطبيق ممارسات الاستدامة ، و تم استخدام المقابلات الشخصية كأداة أساسية لجمع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البيانات النوعية ، و تم تصميم أسئلة مقابلة لاستكشاف التحديات والفرص المتعلقة بدمج الاستدامة في مختلف الجوانب الجامعية ، و بعد جمع البيانات من المقابلات تم إجراء تحليل محتوى لتحديد الأنماط الرئيسية المتعلقة بالعوائق والحلول المحتملة، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن من التحديات نقص التمويل الذي يواجه الجامعات عند تطبيق ممارسات الاستدامة في العمليات الجامعية ، و أن البنية التنظيمية للجامعات لا تتناسب دائمًا مع دمج مفاهيم الاستدامة في العمليات اليومية ، و أن هناك بعض المقاومة الداخلية من بعض الأكاديميين والإداريين الذين يرون أن ممارسات الاستدامة قد تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي أو تكون ذات تكلفة إضافية ، و أن من الفرص التعاون بين الأقسام المختلفة ، و يمكن أن تساهم الشراكات بين مختلف أقسام الجامعة في تسهيل دمج الاستدامة عبر القطاعات الأكاديمية والإدارية ، و استخدام التكنولوجيا لتحسين كفاءة الطاقة ، و تطبيق استراتيجيات لتقليل الفاقد .

دراسة (Thomas et al. ,2021) : هدفت إلى تحليل التحديات التي تواجه الجامعات في تحقيق أهداف الاستدامة و كيفية تجاوز هذه التحديات ، و تقديم حلول استراتيجية لدعم الجامعات في تبني ممارسات استدامة فعالة ضمن التعليم العالي ، و استخدمت الدراسة المنهج المختلط حيث استخدم الباحثون المنهج الكمي والمنهج النوعي معًا ، والمنهج الكمي من خلال استبانات تم توزيعها على عدد من أعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعات المستهدفة ، و المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات شخصية مع بعض المشاركين لتقديم رؤى معمقة حول التحديات التي يواجهونها في تطبيق الاستدامة ، و التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس والإداريين في مجموعة من الجامعات في الولايات المتحدة و المملكة المتحدة وبعض الجامعات الأوروبية، و تم اختيار المشاركين بناءً على دورهم في إدارة أو دعم مبادرات الاستدامة في مؤسساتهم الأكاديمية ، و الاستبانات أداة رئيسية تم استخدامها لجمع بيانات كمية ، و شملت أسئلة مغلقة و مفتوحة تتعلق بالعوائق التي تواجه الجامعات في تطبيق ممارسات الاستدامة ، و المقابلات الشخصية تم استخدامها للحصول على رؤى أعمق و تحليل تفصيلي للتحديات والحلول من وجهة نظر المشاركين في الدراسة ، و توصلت إلى العديد من النتائج من أهمها: نقص التمويل حيث يعد نقص الموارد المالية من أكبر التحديات التي تواجه الجامعات عند تنفيذ مشاريع الاستدامة ، و ضعف الدعم السياسي حيث أن عدم وجود دعم كافٍ من الجهات الحكومية أو المسؤولين داخل الجامعات كان عائقًا رئيسيًا ، و المقاومة الداخلية حيث أظهرت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة أن بعض أعضاء هيئة التدريس والإداريين لديهم مقاومة لتطبيق الاستدامة ؛ لإعتقادهم بأنها قد تؤثر على جودة التعليم أو ليست ذات قيمة ، و التحديات التنظيمية حيث أن هناك غياب لاستراتيجيات واضحة و مؤسسية داخل الجامعات لدمج الاستدامة في العمليات الأكاديمية و الإدارية.

دراسة (Lazarov ,2022) : هدفت إلى الكشف عن التحديات والعوائق التي يجب على مؤسسات التعليم العالي التغلب عليها و تجاوزها ، و ذلك من أجل دمج العملية التعليمية مع أهداف التنمية المستدامة، و الوقوف على أبرز العوامل التي يمكن من خلالها أن تسهل الاستدامة في التعليم العالي، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، و المقابلات كأداة لجمع البيانات، والتي طبقت على سبعة رؤساء جامعات، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ضرورة تبني التعليم العالي من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة سياسات التنمية المستدامة، وتنفيذ أهدافها في رؤية و رسالة و أهداف و قيم الجامعة، وضرورة توفير مكتب لدعم و متابعة تنفيذ التنمية المستدامة داخل الجامعة مع ضرورة توفير الميزانيات الخاصة بذلك ، و توظيف التقنيات الحديثة في عمليات التدريس والبحث و التوعية المجتمعية.

دراسة (قراضة ،٢٠٢٣): هدفت إلى التعرف على معوقات إسهام جامعة ذمار في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، و الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ، و استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي لتحقيق أهدافها، و أداة الاستبيان الميداني ، والتي طبقت على (١٦٧) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة ، و توصلت الدراسة لعدة نتائج منها: أن معوقات إسهام جامعة ذمار في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة مرتفعة بشكل عام بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٧)، و أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول معوقات إسهام جامعة ذمار في تحقيق التنمية المستدامة تعزى لمتغيرات: النوع ،التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

دراسة (الدوسري ،٢٠١٨) : هدفت إلى معرفة واقع برامج عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة، والمعوقات التي تواجه العمادات في تحقيق التنمية المستدامة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، و الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات، و التي طبقت على (٣٢) عميدًا و وكيلاً، و (٢١١) عضو هيئة تدريس، جميعهم من عمادات خدمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية ، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن تحقيق البرامج المقدمة في العمادات المستهدفة لمتطلبات التنمية المستدامة جاء بدرجة متوسطة ، و من أبرز المعوقات التي تواجه العمادات في تحقيق ذلك ضعف التغطية الإعلامية، وقلة المخصصات المالية، والروتين في الإجراءات الإدارية التي تؤخر تنفيذ البرامج، وعدم احتساب البرامج التدريبية كنقاط إضافية في مجال الترقي الوظيفي، وعدم اعتماد برامج التدريب في وزارة الخدمة المدنية، وعدم الارتقاء بمستوى تنفيذ البرامج التقنية، وضعف الاستفادة من نتائج البحوث العلمية في تخطيط وتصميم برامج الحد من البطالة، وندرة التنوع في برامج الأمن الفكري.

دراسة (الشيتي ،٢٠٢٠) : هدفت إلى معرفة دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي ، وتحقيق متطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية (٢٠٣٠) في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادة الإدارية في جامعة القصيم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، و الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، والتي طبقت على (٨٠) فرد من القيادات الإدارية في الجامعة ، و تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: موافقة غالبية عينة الدراسة على بعض فقرات محاور جودة المستوى النوعي للخريجين، وجودة البرامج التدريبية المقدمة لمؤسسات المجتمع، والاستشارية العلمية والمشاريع العلمية والندوات والمؤتمرات المقدمة من الجامعة والتي تتوافق مع خطط التنمية المستدامة للدولة، والمتوافقة أيضًا مع رؤية المملكة(٢٠٣٠) ،وموافقة كل عينة الدراسة بدرجة متوسطة على فقرات محور الدور الذي يمكن أن تسهم به الجامعات السعودية في تحقيق مواءمة مخرجاتها التعليمية مع متطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية (٢٠٣٠) للمملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر القيادات الإدارية في جامعة القصيم، و تراوحت نسب الإجابات ما بين ٢١٪ و ٦٨٪.

دراسة (Scherak & Rickmann, 2020) : هدفت إلى معرفة الكفاءات التي يحتاجها معلمو الجامعات للعمل وفقًا لمفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة في مؤسسات التعليم العالي وكيفية تطوير هذه المفاهيم، و قد تم جمع البيانات من خلال تطبيق مجموعة التركيز المشاركة و استبانة للتقييم الذاتي ، و طبقت على عينة بلغت (١٥) مشاركًا تدريبيًا في الورش التي أقامتها الجامعة ، و توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن الكفاءات أو المهارات المطلوبة للتطبيقات الفعلية في مجال التدريس في التعليم العالي اثنتا عشرة كفاءة أو مهارة، لكن إمكانية تطويرها من خلال برامج تدريب الموظفين محدودة، و يوجد العديد من نقاط التشغيل والإعدادات المفيدة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والضرورية لتطوير كفاءات التعليم من أجل التنمية المستدامة، وفي حالة الفشل في استكمال هذه الشروط الاثني عشر، فإن فرص تطبيق أساليب التعليم من أجل التنمية المستدامة في التعليم العالي ستكون محدودة .

دراسة (Filho et al.,2021) :هدفت إلى دراسة العديد من البؤر والالتزامات الخاصة بأهداف التنمية المستدامة المتضمنة في البرامج الجامعية الحالية، و وضع إطارًا يمكن أن يساعد في تسهيل إدراك أهداف التنمية المستدامة ككل والأهداف الفردية على وجه الخصوص في برامج مؤسسات التعليم العالي، و طبقت على (٢٨) طالب من مؤسسات التعليم العالي الحكومية و الخاصة ، و استخدمت الدراسة المنهج المسحي ، و الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، و توصلت إلى العديد من النتائج من أهمها : تمتلك الجامعات درجة كبيرة من الوعي حول أهداف التنمية المستدامة ، و قد يؤثر الوعي الشخصي أو الفردي حول أحد أهداف التنمية المستدامة على كيفية قيام الجامعات بتنفيذ برامجها ، و ضرورة إشراك الجامعة في الأحداث الخاصة بأهداف التنمية المستدامة، والتي قد تعزز الوعي بالاستدامة، وسيتمكن المعلمون من دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة وتعزيز بيئة تعليمية أفضل، و سيكون من الممكن تعزيز التأثير الإيجابي على المجتمعات المحلية، وأن الأهداف ضمن سياق اجتماعي أكثر تعطي أهمية أكبر من تلك التي تركز على البيئة، و يرجع ذلك إلى الدوافع الداخلية مثل تأثير الأفراد الرئيسيين في المنظمة (الذين يميلون إلى توجيه الجهود في الاتجاه المفضل لديهم) أو إلى الدوافع الخارجية مثل السياسات واللوائح والأولويات المعطاة من قبل هيئات التمويل، و أن من المكونات الحيوية لإطار عمل فعال لتعزيز تنفيذ أهداف التنمية المستدامة أن يكون هناك مواءمة دقيقة لكل هدف من أهداف التنمية المستدامة مع الدوافع الخارجية والسياسات المؤسسية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في الجامعات الحكومية السعودية، وتحديدًا من المنطقة الشرقية(جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل بالدمام)، ومن المنطقة الغربية (منطقة مكة المكرمة) (جامعة الملك عبدالعزيز بجدة)،، ومن المنطقة الوسطى(منطقة الرياض) (جامعة الملك سعود بالرياض)، ومن المنطقة الشمالية (منطقة الحدود الشمالية) (جامعة الحدود الشمالية بعرعر) ، و من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنطقة الجنوبية(منطقة عسير) (جامعة الملك خالد بأبها) ، وعددهم (١٢١٢٢) عضو هيئة تدريس.

عينة الدراسة: تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت(٤٠٥) عضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية السعودية، وفقًا لجدول "مورجان" في اختيار عينة الدراسة.

أداة الدراسة : تم استخدام الاستبانة المغلقة، كأداة لجمع البيانات ، التي تكونت من ثلاث محاور بحيث يشمل المحور الأول و الثالث(١٥ عبارة) و المحور الثاني(١٣عبارة)، وكانت الإجابة عليها وفقًا لمقياس ليكارت الخماسي(عالية جدًا-عالية-متوسطة-منخفضة-منخفضة جدًا)، و تم الإعتماد في بناءها على الأدبيات والنظريات المناسبة والدراسات السابقة.

صدق الأداة: تم التأكد من الصدق الظاهري للأداة بتحكيمها من (٢١) محكم من أساتذة الجامعات بالتخصصات التربوية، وحساب الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور، وفق الجدول رقم (١):

جدول(١) : معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الدراسة بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
المحور الأول					
١	٠.٧٤٣**	٦	٠.٧٨١**	١١	٠.٨٧٧**
٢	٠.٧٨٠**	٧	٠.٨٧٧**	١٢	٠.٨١٩**
٣	٠.٨٣٩**	٨	٠.٨٥٦**	١٣	٠.٨٥٤**
٤	٠.٨٥٤**	٩	٠.٨٢٦**	١٤	٠.٨٦٥**
٥	٠.٨٨١**	١٠	٠.٨٦١**	١٥	٠.٧٩٦**
المحور الثاني					
١	٠.٦٧١**	٦	٠.٨٣٣**	١١	٠.٨٨٨**
٢	٠.٧٢٤**	٧	٠.٧٥٠**	١٢	٠.٨١٠**
٣	٠.٧٣٨**	٨	٠.٨٥٧**	١٣	٠.٨٦٧**
٤	٠.٨٢٠**	٩	٠.٨٦٦**		
٥	٠.٨٠٧**	١٠	٠.٨٩٩**		
المحور الثالث					
١	٠.٧٦٥**	٦	٠.٩١٣**	١١	٠.٩١٢**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢	**٠.٧٥٣	٧	**٠.٩٣٠	١٢	**٠.٩١١
٣	**٠.٨٨٨	٨	**٠.٨٦٥	١٣	**٠.٨٨٠
٤	**٠.٩٠٤	٩	**٠.٩٠٩	١٤	**٠.٨٥٦
٥	**٠.٨٦٨	١٠	**٠.٩١٤	١٥	**٠.٨٩٨

من الجدول السابق يتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، و هذا يوضح ارتفاع درجة صدق الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ ، ومن خلال النتائج يتضح أن ثبات محاور الدراسة مرتفع، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات لجميع محاور الدراسة ما بين (٠.٩٥٦ إلى ٠.٩٧٩)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠.٩٤٠)، وهي قيمة ثبات مرتفعة

تصحيح أداة الدراسة: لتسهيل تفسير النتائج تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة بالجدول التالي ليتم معالجتها إحصائيًا :

جدول (٢) : البدائل و الوزن المعطى لها

درجة التوافر	عالية جدًا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدًا
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥ – ١) ÷ ٥= ٠.٨٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول (٣) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الدرجة	الحكم
من ١.٠٠ – ١.٨٠	منخفضة جدًا
أكبر من ١.٨٠ – ٢.٦٠	منخفضة
أكبر من ٢.٦٠ – ٣.٤٠	متوسطة
أكبر من ٣.٤٠ – ٤.٢٠	عالية
أكبر من ٤.٢٠ – ٥.٠٠	عالية جدًا

أساليب تحليل البيانات:

تم ايتخدام الأساليب الإحصائية التالية للتعرف على خصائص مجتمع الدراسة وحساب صدق وثبات الأدوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- التكرارات والنسبة المئوية، للتعرف على خصائص عينة البحث.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدرى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أدوات البحث.
- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور ، و جاءت النتائج كما يوضحها جدول(٤):

جدول (٤) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التوافر	الرتبة
١	يدعم نظام الجامعة جهود أعضاء هيئة التدريس في نشر البحوث المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٣٩	١.٠٥٣	متوسطة	١
٣	أهداف التنمية المستدامة في التعليم متضمنة في جميع مهام الجامعة	٣.٢٧	٠.٩٩٨	متوسطة	٢
٦	تشمل مهام التدريس والبحث العلمي فرصًا لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٢٥	١.٠٤٥	متوسطة	٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢	تتاح لأعضاء هيئة التدريس أدوات تقنية لدعم جهود أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٢٠	١.٠١٣	متوسطة	٤
١٠	تشجع الجامعة على استخدام أساليب تدريس تدمج بين التعليم وأهداف التنمية المستدامة	٣.١٢	١.١١٦	متوسطة	٥
٥	تنظم الجامعة المشاريع ذات العلاقة بأهداف التنمية المستدامة في التعليم داخلها وخارجها	٣.١٠	١.٠٠٠	متوسطة	٦
٩	تشارك الجامعة بانتظام بتقارير حول إنجازاتها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٠٨	١.١٠٠	متوسطة	٧
٧	تضع الجامعة معايير لقياس مدى تحقيقها لأهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٠٦	١.٠٩٢	متوسطة	٨
١١	تُتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس فرص المشاركة في برامج ومشاريع متعلقة بأهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٠٤	١.١٤٦	متوسطة	٩
٤	تنفذ الجامعة فعاليات دورية للتعريف بأهداف التنمية المستدامة وتطبيقاتها في التعليم	٢.٩٧	١.٠٥١	متوسطة	١٠
١٣	تُساهم البرامج الأكاديمية في زيادة وعي الطلاب بأهداف التنمية المستدامة في التعليم	٢.٩٥	١.١٥٠	متوسطة	١١
١٤	تسن الجامعة شروط لتقويم الطلبة بما يحقق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٢.٨٧	١.١١٠	متوسطة	١٢
٨	تقدم الجامعة برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول كيفية تضمين أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٢.٨٤	١.١٧٧	متوسطة	١٣
١٥	تضع الجامعة مقررات جديدة ذات علاقة بالتنمية المستدامة في التعليم	٢.٨١	١.١٢٥	متوسطة	١٤
١٢	توفر الجامعة منحًا لأبحاث التنمية المستدامة في مجال التعليم للطلبة	٢.٧٥	١.١٥٦	متوسطة	١٥
المتوسط العام		**٣.٠٥**	**٠.٩٠٩**	**متوسطة**	

***المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).**

يتضح من جدول (٥) أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس موافقين بدرجة متوسطة على واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٥ من ٥.٠٠) ، و هو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي ، و الذي يوضح أن درجة الموافقة على واقع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة .

كما يتبين أن هناك توافق في آراء أفراد الدراسة نحو واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢.٧٥ إلى ٣.٣٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو واقع تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تشير جميعها إلى (متوسطة) .

فقد جاءت العبارة رقم (١) وهي (يدعم نظام الجامعة جهود أعضاء هيئة التدريس في نشر البحوث المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة في التعليم) في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣٩ من ٥.٠٠)، وتشير تلك النتيجة إلى أن دعم الجامعة لجهود أعضاء هيئة التدريس في نشر البحوث المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة في التعليم جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، مما يؤدي إلى ضعف مستوى دافعية أعضاء هيئة التدريس لنشر المزيد من تلك البحوث الهامة في مجال التنمية المستدامة في التعليم.

و جاءت العبارة رقم (٣) وهي (أهداف التنمية المستدامة في التعليم متضمنة في جميع مهام الجامعة) في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٢٧ من ٥.٠٠)، وتشير تلك النتيجة إلى أن وجود بعض جوانب القصور في تضمين أهداف التنمية المستدامة في جميع مهام الجامعة الأمر الذي يعزز نشر التوعية بأهمية وضرورة هذه الأهداف والعمل على تحقيقها، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الخوالدة (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعات يوجد بها خطة لتوظيف التعليم الجامعي من أجل التنمية المستدامة، و اتفقت مع نتيجة دراسة العمري (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة على أن تحديد أولوية لأهداف التنمية المستدامة المراد تحقيقها من المتطلبات التي تعزز من دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة في ضوء بعض الخبرات العالمية، و اتفقت مع نتيجة دراسة فيلهو وآخرين Filho et al.(2021) التي توصلت إلى أن من المكونات الحيوية لإطار عمل فعال لتعزيز تنفيذ أهداف التنمية المستدامة أن يكون هناك مواءمة دقيقة لكل هدف من أهداف التنمية المستدامة مع الدوافع الخارجية والسياسات المؤسسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و جاءت العبارة رقم (١٥) وهي (تضع الجامعة مقررات جديدة ذات علاقة بالتنمية المستدامة في التعليم) في المرتبة (الرابعة عشر) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨١ من ٥.٠٠)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف مستوى الاهتمام بضرورة وضع المقررات التي تهدف إلى غرس مفاهيم التنمية المستدامة لدى الطلاب ،وتشجعيهم على ضرورة معرفة أهميتها ،والحرص على تحقيق تلك الأهداف على أرض الواقع، و وفق نظرية التعليم التحويلي التي تستند عليها هذه الدراسة فإن المعارف التي يدرسها الطلاب مطلب رئيس لحل قضايا وتحديات التنمية المستدامة الوطنية والعالمية.

و جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (توفر الجامعة منحًا لأبحاث التنمية المستدامة في مجال التعليم للطلبة) في المرتبة (الخامسة عشر) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧٥ من ٥.٠٠)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الإمكانات المادية المتاحة لدى الجامعة لتشجيع الباحثين على إجراء المزيد من البحوث المتعلقة بالتنمية المستدامة في مجال التعليم للطلبة، ويعد تكوين رأس مال بشري قادر على البحث والتفكير والاطلاع أحد أهم النظريات التي بنيت عليها هذه الدراسة ، والتي يُعتقد بأهميتها في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو مساعد (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعات الفلسطينية تقدم منحًا للأبحاث المتعلقة بالتنمية المستدامة خلال برامج الدراسات العليا.

إجابة السؤال الثاني: ما تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات المحور ، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول(٥):

جدول (٥) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة التأثير	الرتبة
٥	قلة الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس الذين يساهمون في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٣٤	١.٢٤٦	متوسطة	١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢	قصور وعي الطلبة بأهمية تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٢٣	١.٠٩٢	متوسطة	٢
٤	نقص الدورات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.١٩	١.١٠٧	متوسطة	٣
٦	صعوبة تقييم الجامعة لأهداف التنمية المستدامة في التعليم لعدم وجود المعايير الواضحة	٣.١٤	١.١١٧	متوسطة	٤
١	محدودية الموارد المالية لدعم البحوث المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.١٠	١.١١٠	متوسطة	٥
١٠	غياب نشر الجامعة لثقافة تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم بين أعضاء هيئة التدريس	٣.٠٧	١.١١٨	متوسطة	٦
٨	غياب المتابعة الجادة لمدى تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم من خلال آليات واضحة	٣.٠٣	١.١٠٤	متوسطة	٧
١١	غياب الشراكات الفعّالة بين الجامعة والجهات المجتمعية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٠٣	١.١٦٦	متوسطة	٨
٩	قصور الجهود لعمل الشراكات وبناء العلاقات مع الجامعات العالمية المتقدمة في كيفية تطبيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم للاستفادة من خبراتها	٣.٠١	١.١١٤	متوسطة	٩
١٣	عدم وضوح السياسات الجامعية لدعم أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٠٠	١.١٨٦	متوسطة	١٠
٣	صعوبة تطبيق أهداف التنمية المستدامة في المناهج الدراسية الحالية	٢.٩٨	٠.٩٣٢	متوسطة	١١
١٢	ضعف تبني الجامعة الفرص التعليمية المتكافئة لجميع الطلبة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٢.٨٩	١.١٠٩	متوسطة	١٢
٧	ضعف اهتمام الجامعة بتميزها عن بقية الجامعات بتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٢.٧٨	١.٠٧٢	متوسطة	١٣
المتوسط العام		**٣.٠٦**	**٠.٩٠٤**	**متوسطة**	

***المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).**

يتضح من الجدول أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن تحديات تعزيز التعليم تؤثر بدرجة متوسطة على تحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٠٦ من ٥.٠٠)، و هو المتوسط الذي يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي ، والذي يوضح أن درجة الموافقة على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تشير إلى (متوسطة) في أداة الدراسة .

كما يتبين أن هناك توافق في آراء أفراد الدراسة نحو تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢.٧٨ إلى ٣.٣٤)، و هي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات الدراسة، والتي توضح أن استجابات أفراد الدراسة نحو تحديات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تشير جميعها إلى (متوسطة).

فقد جاءت العبارة رقم (٥) وهي (قلة الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس الذين يساهمون في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم) في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣٤ من ٥.٠٠)، ويتضح من ذلك أن ضعف مستوى التحفيز المادي المقدم لأعضاء هيئة التدريس يؤدي إلى قلة دافعيتهم نحو العمل على تحقيق أهداف التنمية المستدامة، و اتفقت مع دراسة العمري (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن من أبرز التحديات التي تواجه إدارات الجامعات السعودية ضعف الحوافز، و اتفقت مع دراسة الدوسري (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن من أبرز المعوقات في تحقيق التنمية المستدامة عدم احتساب البرامج التدريبية كنقاط إضافية في مجال الترقي الوظيفي، وعدم اعتماد برامج التدريب في وزارة الخدمة المدنية.

و جاءت العبارة رقم (٢) وهي (قصور وعي الطلبة بأهمية تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم) في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٢٣ من ٥.٠٠)، ويرجع ذلك إلى أن قلة مستوى وعي الطلاب بأهمية تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم يضعف لديهم الرغبة في العمل على تحقيق هذه الأهداف كما يؤدي إلى عدم الاهتمام ببذل الجهد في العملية التعليمية بشكل عام.

و جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (ضعف تبني الجامعة الفرص التعليمية المتكافئة لجميع الطلبة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم) في المرتبة (الثانية عشر) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٨٩ من ٥.٠٠)، وتشير تلك النتيجة إلى أن الجامعة لا تتبني الفرص التعليمية المتكافئة لجميع الطلبة بالقدر الذي يسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم، وهذه النتيجة تختلف مع الغاية الثالثة والرابعة و السادسة من غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة التي تؤكد على ضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم للفئات الضعيفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بغض النظر عن النوع والمستوى الاجتماعي واللون والجنسية وغيرها من الفروق، و أن يستمر تقديم التعليم للجميع مهما بلغ عمرهم وجنسهم وأن نضمن تعليمهم القراءة والكتابة، وتُعزى هذه النتيجة إلى استجابة الجامعات السعودية وجهودها في تحقيق توجهات وسياسة حكومة المملكة العربية السعودية في توفير التعليم للجميع.

و جاءت العبارة رقم (٧) وهي (ضعف اهتمام الجامعة بتميزها عن بقية الجامعات بتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم) في المرتبة (الثالثة عشر) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٢.٧٨ من ٥.٠٠)، وتشير هذه النتيجة إلى قلة مستوى وعي الجامعة بأهمية توفير عوامل التميز عن بقية الجامعات في العديد من العوامل والتي من أهمها تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم مما يعد من عوامل القوة للجامعة ويسهم في تميزها بدرجة كبيرة، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الدوسري (٢٠١٨) التي توصلت إلى أن قصور رؤية العمادة في السعي لتحقيق التنمية المستدامة من أبرز المعوقات التي تواجه عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر في الجامعات السعودية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة.

إجابة السؤال الثالث: ما متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للتعرف على متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات ، و جاءت النتائج كما يوضحها جدول (٦):

جدول (٦) استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	الرتبة
٩	تعزيز التعاون مع الجهات المساهمة بأهداف التنمية المستدامة خارج الجامعة	٣.٥٥	١.١٢٠	عالية	١
١٤	توفير موارد إلكترونية تسهل على أعضاء هيئة التدريس دمج أهداف التنمية المستدامة في عملهم	٣.٥٢	١.١٥١	عالية	٢
٤	توفير فعاليات وبرامج توعوية تستهدف أعضاء هيئة التدريس لتعزيز تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٥١	١.١٢٣	عالية	٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧	تطوير الخطط لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٥١	١.١٤٥	عالية	٤
٣	تخصيص ميزانية لدعم المشاريع البحثية المحققة لأهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٤٨	١.٢١٢	عالية	٥
١٣	تحديث الجامعة المستمر للمقررات الدراسية في ضوء تطور أهداف التنمية المستدامة في مجال التعليم	٣.٤٧	١.١٦١	عالية	٦
١٥	زيادة التعاون مع المؤسسات الدولية الرائدة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٤٦	١.٢٠٣	عالية	٧
١٢	تعزيز الشراكة بين الجامعات بما يحقق جودة تطبيق أهداف التنمية المستدامة ومخرجاتها	٣.٤٥	١.١٧٥	عالية	٨
١٠	تعزيز التعاون بين الأقسام الأكاديمية المختلفة في الجامعة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٤٣	١.٢٣٨	عالية	٩
٦	تقديم دعم مستمر لأعضاء هيئة التدريس لنشر الأبحاث المتعلقة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٤٣	١.٢٥٦	عالية	١٠
٢	إضافة تخصصات تعليمية جديدة تدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة	٣.٤١	١.٠٦٣	عالية	١١
٥	تحديد المهام المطلوبة من منسوبي الجامعة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ثم متابعتها وتطويرها بما يتناسب معها	٣.٤٠	١.١٥٣	متوسطة	١٢
١١	إقامة البرامج المختلفة لتوعية الطلبة بأهداف التنمية المستدامة في التعليم	٣.٣٩	١.١٩٦	متوسطة	١٣
١	إنشاء مكاتب متخصصة في التنمية البشرية داخل الجامعة تعزز التواصل بين الجامعات وسوق العمل، وتتأكد من مدى توافق التخصصات مع احتياجات سوق العمل	٣.٣٨	١.٠٨٣	متوسطة	١٤
٨	إنشاء مركز متخصص لدعم مبادرات تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم داخل الجامعة	٣.٣٦	١.١٩٧	متوسطة	١٥
المتوسط العام		**٣.٤٥**	**١.٠٢٤**	**عالية**	

***المتوسط الحسابي من (٥.٠٠).**

يتضح من الجدول أن أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس يرون أن متطلبات تعزيز التعليم لها أهمية بدرجة كبيرة على تحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٤٥ من ٥.٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي ، والتي توضح أن درجة الموافقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تشير إلى (عالية) في أداة الدراسة.

كما يتبين أن هناك تباينًا في آراء أفراد الدراسة نحو متطلبات تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٣.٣٦ إلى ٣.٥٥)، حيث جاءت (١١)عبارة في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، و تشير متوسطاتها إلى أن لها أهمية(عالية) في أداة الدراسة ، بينما جاءت (٤)عبارات في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي، و تشير متوسطاتها الحسابية إلى أن لها أهمية(متوسطة) في أداة الدراسة.

و جاءت العبارة رقم (٩) وهي (تعزيز التعاون مع الجهات المساهمة بأهداف التنمية المستدامة خارج الجامعة) في المرتبة (الأولى) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٥ من ٥.٠٠)، وتشير تلك النتيجة إلى أهمية التعاون مع العديد من الجهات التي يمكنها أن تساهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم من خارج الجامعة، وخاصة أن التنمية المستدامة في التعليم تعود بالنفع على جميع فئات ومؤسسات المجتمع ، و لها العديد من الفوائد والمميزات التي يجب التوعية بأهميتها حتى يمكن تشجيع هذه المؤسسات والجهات على المشاركة مع الجامعة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

و جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (توفير موارد إلكترونية تسهل على أعضاء هيئة التدريس دمج أهداف التنمية المستدامة في عملهم) في المرتبة (الثانية) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٥٢ من ٥.٠٠)، وتشير تلك النتيجة إلى أن التقنيات والإلكترونيات تسهم في زيادة خبرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس نحو دمج أهداف التنمية المستدامة في عملهم حيث أن هذه التقنيات الإلكترونية لها العديد من المميزات في مجال طرق وأساليب تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهذا يتفق مع دور التعليم الجامعي في تحقيق الغاية السابعة من الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة والتي تؤكد على توفير المعارف والمهارات للمتعلمين بجملة من السبل، واتفقت مع نتيجة دراسة الخوالدة (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن أساليب التدريس التقليدية في الجامعات الأردنية لا تساعد على تحقيق التنمية المستدامة.

و جاءت العبارة رقم (١) وهي (إنشاء مكاتب متخصصة في التنمية البشرية داخل الجامعة تعزز التواصل بين الجامعات وسوق العمل، وتتأكد من مدى توافق التخصصات مع احتياجات سوق العمل) في المرتبة (الرابعة عشر) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣٨ من ٥.٠٠)، وتشير تلك النتيجة أن مثل هذه المكاتب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتخصصة في التنمية البشرية داخل الجامعة تسهم في زيادة مستوى التواصل بين الجامعات وسوق العمل ، بالإضافة إلى أنها تسهم في توفير المعلومات اللازمة عن احتياجات سوق العمل على أرض الواقع، و يمكن من خلالها معرفة كيفية التوافق بين التخصصات الجامعية للخريجين واحتياجات سوق العمل منها بالقدر الذي يحقق الاكتفاء من التخصصات المطلوبة.

و جاءت العبارة رقم (٨) وهي (إنشاء مركز متخصص لدعم مبادرات تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم داخل الجامعة) في المرتبة (الخامسة عشر) من حيث الموافقة بمتوسط حسابي مقداره (٣.٣٦ من ٥.٠٠)، وتشير تلك النتيجة إلى أهمية إنشاء مركز متخصص لدعم مبادرات تحقيق أهداف التنمية المستدامة بحيث يكون ذلك المركز مرجعًا لأعضاء هيئة التدريس للحصول على المعلومات التي يريدونها وكيفية تحقيق تلك الأهداف بكفاءة، و اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة لازاروف Lazarov (2022) التي أشارت إلى ضرورة توفير مكتب لدعم ومتابعة تنفيذ التنمية المستدامة داخل الجامعة ، و اتفقت مع أبو مساعد(٢٠١٦) التي توصلت إلى أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد عينة الدراسة على أن الجامعات الفلسطينية تقيم مبادرات ترتبط بأهداف التنمية المستدامة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ، فإنه يمكن وضع عدد من التوصيات التي يمكن أن تساعد في تعزيز التعليم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة بالجامعات السعودية:

١. ضرورة وضع القوانين والأنظمة التي تضمن إجراء عملية تقويم الطلاب بشكل عادل يحقق أهداف التنمية المستدامة في التعليم .
٢. العمل على تكثيف البرامج التدريبية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في مجال تضمين أهداف التنمية المستدامة في التعليم.
٣. ضرورة وضع مقررات جديدة تسهم في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة في التعليم لدى الطلاب.
٤. تكثيف المنح الجامعية المقدمة لأصحاب البحوث والدراسات المميزة في مجال التنمية المستدامة في التعليم.
٥. تكثيف برامج التحفيز المادية والمعنوية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الذين يساهمون في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. تبني برامج التوعية المقدمة للطلاب بأهمية تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم.
٧. وضع المعايير والقواعد الواضحة والمحددة في اختيار الطرق والأساليب الملائمة لتقييم أهداف التنمية المستدامة في التعليم .
٨. تكثيف الندوات واللقاءات العلمية و ورش العمل للتعاون وتبادل الخبرات مع الجهات المساهمة بأهداف التنمية المستدامة خارج الجامعة .
٩. العمل على توفير التقنيات اللازمة لدمج أهداف التنمية المستدامة في مهام وأعمال أعضاء هيئة التدريس.
١٠. ضرورة تطوير الخطط والأنظمة التي تسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم.
١١. توفير الميزانية المالية اللازمة لدعم المشاريع البحثية المحققة لأهداف التنمية المستدامة في التعليم، ونشر الوعي بأهمية هذه المشروعات العلمية.
١٢. العمل على زيادة مستوى التعاون مع المؤسسات الدولية الرائدة والاستفادة من خبراتهم ومقترحاتهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

إبراهيم، رحاب أحمد ، ومحمد ، رشا عبد القادر. (٢٠١٩). رؤية مقترحة لإنشاء جامعة العمر الثالث للكبار بمصر في ضوء خبرات بعض الدول لتحقيق أهداف التنمية المستدامة . مستقبل التربية العربية، ٢٦(١٢٢)،٢٨٧-٣٦٦.

الإسكوا. (٢٠٢٠) . *التقرير العربي للتنمية المستدامة ٢٠٢٠* . لجنة الأمم المتحدة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) .
https://asdr.unescwa.org/index-ar.html#34

أبو النصر، مدحت .(٢٠٠٧). *إدارة و تنمية الموارد البشرية (الاتجاهات المعاصرة)*(ط.١).مجموعة النيل العربية.

الأمم المتحدة أ .(٢٠١٥). *الوثيقة الختامية لمؤتمر الأمم المتحدة: خطة التنمية لما بعد ٢٠١٥* .https://undocs.org/ar/A/70/L.1

البدراني،بدر سالم.(٢٠٢٣). *رأس المال البشري و التنمية المستدامة.*
https://2u.pw/YQlcHLAP

البقماء، مزن عبد المحسن .(٢٠٢١). *دور الجامعات في التنمية المستدامة في الولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وإمكانية الإفادة منها في جامعات المملكة العربية السعودية "دراسة مقارنة"* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الجمعية العامة للأمم المتحدة.(٢٠١٥،أكتوبر٢١). *تحويل عالمنا: خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠* .
https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190288ara.pdf

حميد، عبد الله ،و عاشور ، كوتش .(٢٠٠٥). *السياسة البيئية و دورها في تحقيق التنمية المستدامة: مع دراسة حالة الجزائر ١٩٩٤-٢٠٠٤* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة حسيبة بن بو علي.

الخوالدة، تيسير محمد. (٢٠١٦). معوقات استدامة التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٣ (١)، ١-٢١.

الدوسري، محمد بن عويس بن مبارك، و السنبل، عبدالعزيز بن عبدالله .(٢٠١٨). *دور عمادات خدمة المجتمع والتعليم المستمر بالجامعات السعودية في تحقيق متطلبات التنمية المستدامة: تصور مقترح* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دويكات، خالد .(٢٠١٧). *دور الدراسات العليا والبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة*. https://info.wafa.ps

الركابي، قصي. (٢٠١٨). أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٤(١٠٠)، ١٠٠–١٢٦.

الركابي، علي، و الذهب، جليلة (٢٠١٤). *استعمال بطاقة العلامات المتوازنة لدعم التنمية المستدامة*. http://qu.edu.iq/repository/

السيد، محمد عبد الرؤوف عطية .(٢٠٢١). استراتيجية مقترحة لتعزيز مسؤولية الجامعات السعودية نحو الاستدامة البيئية. *مجلة التربية*، ٣ (١٨٩)، ١٩٩ – ٢٤٢.

الشلوي، مريم بنت فراج بن عويض. (٢٠٢١). برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية . *مجلة العلوم التربوية* ، ٢٨ ، ٧٣-١٤٨.

الشيتي، إيناس محمد إبراهيم. (٢٠٢٠). دور الجامعات السعودية في مواءمة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة وفق رؤية "٢٠٣٠" في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لآراء القيادية الإدارية في جامعة القصيم . *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*، ٩(٣) ، ٥٣٧-٥٦١.

الشيخ، بوسماحة. (٢٠١٥). أبعاد وأهداف ومعوقات التنمية المستدامة. *مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية*، ٩ ،٢٨٩ – ٣٠٨.

صوفي، نجم الدين حسن .(٢٠٢١). *أثر المالية العامة في التنمية المستدامة بين الاقتصاد الإسلامي والاقتصاد الوضعي* .المركز العربي للنشر والتوزيع.

الطنطاوي، رمضان عبد الحميد محمد .(٢٠٢١). مناهج التعليم العام ومتطلبات التنمية المستدامة. *مجلة كلية التربية*، ٣٣ ، ١-١٩.

الطويل، رواء.(٢٠١٣). *التنمية المستدامة والأمن الاقتصادي* (ط.١) . دار زهران.

عبود، عبد الغني .(١٩٩٢) . *التربية المستمرة ومحو الأمية وتعليم الكبار* (ط.١). مكتبة النهضة المصرية.

علي، محمد. (٢٠٢٠) . *منهج قائم على أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة ٢٠٣٠ لتنمية مهارات التسويق السياحي والعمل في فريق لدى طلاب التعليم الثانوي للسياحة والفنادق*، ورقة قدمت في المؤتمر الدولي الثالث عشر : دراسات في التعليم الجامعي. جامعة عين شمس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عمر ، أحمد.(٢٠٠٨). *معجم اللغة العربية المعاصرة*(ط.١).عالم الكتاب.

العمري، ماجد بن فهد بن يحيى، و العريني، عبدالعزيز بن عبدالله بن عبدالعزيز . (٢٠١٩) . *دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة في ضوء بعض الخبرات العالمية: تصور مقترح* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العمري، ماجد بن فهد بن يحيى، و العريني، عبدالعزيز بن عبدالله بن عبدالعزيز. (٢٠٢٠). دور إدارات الجامعات الحكومية السعودية في التحول نحو الاستدامة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية . *رسالة الخليج العربي*، ٤١(١٥٦)، ٣٧-٥٩.

العودة، بندر محمد .(٢٠١٦). *ثقافة التنمية المستدامة و دور برامج الدراسات العليا بالجامعات الحكومية بالرياض في إرسائها* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

القحطاني، زينة بنت محمد بن فالح. (٢٠٢٣). دور الجامعات السعودية في الإسهام بتحقيق أهداف التنمية المستدامة لهيئة الأمم المتحدة: دراسة ميدانية . *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، ١٠(٤) ، ٣١١-٣٣٥.

قراضة، علي محمد محمد .(٢٠٢٣). معوقات إسهام جامعة ذمار في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس . *مجلة جامعة البيضاء*، ٥(٤) ، ٨٧١-٨٨٨.

قريد، مصطفى ، و بو عافية، سمير.(٢٠٠٩). مدى مساهمة استراتيجية الإنتاج الأنظف في تحقيق التنمية المستدامة. *مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية*، ٢٠٠٩ (٣)، ٥٥-٧٣.

الكردي، أحمد .(٢٠١٠). *الإسلام والتنمية*. https://sst5.com/ArticleResDet

أبو كريشة، عبدالرحمان .(٢٠٠٣). *دراسات في علم اجتماع التنمية*(ط.١). المكتب الجامعي الحديث.

المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.(٢٠٢٠). *سياسات إصلاح منظومة التعليم وتمويله*(ط.١).الكويت.

أبو مساعد، مريم أحمد. (٢٠١٦). *درجة تطبيق الجامعات الفلسطينية لإدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدرجة تحقق مؤشرات التعليم من أجل التنمية المستدامة*. الجامعة الإسلامية.

مؤشر تصنيف الاستدامة في الجامعات .(٢٠١٧). *مؤشر تصنيف الاستدامة في الجامعات لعام ٢٠١٦* . http://greenmetric.ui.ac.id

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نشواتي، عبدالمجيد .(٢٠١١). *علم النفس التربوي*(ط.١) . مؤسسة الرسالة.
أبو النصر، مدحت ،ومحمد ،ياسمين. (٢٠١٧). *التنمية المستدامة: مفهومها - أبعادها - مؤشراتها* (ط.١). المجموعة العربية للتدريب والنشر .
نظام تتبع وتقييم وتصنيف الاستدامة. (٢٠١٧). *نظام تتبع وتقييم وتصنيف الاستدامة*. https://stars.aashe.org
آل نهيان، شما بنت محمد بن خالد .(٢٠٢١). *رأس المال البشري قاطرة التنمية المستدامة*. www.alittihad.ae/wejhatarticle
الهيئة العامة للإحصاء .(٢٠١٨). *أهداف التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية التقرير الإحصائي للوضع الراهن*. الرياض.
وزارة التعليم.(٢٠٢٠).*التنمية المستدامة*.
https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/sustainabledevelopment.aspx
وزارة التعليم .(١٤٤٢). *الرؤية والرسالة والأهداف*.
https://moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/Pages/visionmissiongoals.aspx
اليونسكو.(٢٠٢٠). *دور مؤسسات التعليم العالي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة: ورشة عمل وطنية في سوريا*. https://ar.unesco.org/news/dwr-mwsst--ltlym-lly-fy-thqyq-hdf-ltnmy-lmstdm-wrsh-ml-wtny-fy-swry

References:

Alkhayyal, B., Labib, W., Alsulaiman, T.& Abdelhadi, A. (2019). Analyzing sustainability awareness among higher education faculty members: a case study in Saudi Arabia. *Sustainability*, 11(23), 6837.
Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education* (3rd ed.). University of Chicago Press.
Besong, F., & Holland, C. (2015). The Dis- positions, Abilities and Behaviours (DAB) Framework for Profiling Leamers' Sustainability Competencies in Higher Education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 17(1), 5-22.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Chankseliani, M., & McCowan, T. (2021). Higher Education and the Sustainable Development Goals. *Higher Education Journal*, 81 (2), 1-8. www.discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10146665

Development Program in the Arab Countries. (2022). *Sustainable development goals*. https://www.arabstates.undp.org/content/rbas/ar/home/sustainable-development- goals.html

Ezzi, A., & Ibrahimi, N. (2016). *The role of the university in achieving sustainable development (a study of the reality of the Algerian university)*. Sudan University of Science and Technology.

Filho, W., Frankenberger, F., Salvia, L., Azeiteiro, U., Alves, F., Castro, P., Will., M., Plataje, J., Lovren, V., Brandil., L., Price, E., Doni, F., Misfsud, M.& Avila, V. (2021). A framework for the implementation of the Sustainable Development Goals in university programmes. *Journal of Cleaner Production*, 299, 1-12.

Jones, A., & Smith, B. (2020). The impact of higher education on local economic development: A case study. *Journal of Sustainable Development*, 13(2), 123-134.

Al-kurd, D. (2018). *The expected role of Palestinian universities in promoting sustainable development*. An-Najah National University.

Kurland, N., & McElroy, M. (2020). Integrating sustainability into university operations: Challenges and opportunities. *Journal of Sustainability Education*, 12, 134-148.

Al-Khaliya, A., & Shat, M. (2021). The extent to which dimensions of sustainable development are included in the content of the developed science curriculum for the fifth grade

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

in the Sultanate of Oman. *International Journal of Research in Educational Sciences*, 4(3), 277-339.

Lazarov, A. (2022). Education for Sustainable Development (ESD) in Romanian Higher Education Institutions (HEIs) within the SDGs Framework. *International Journal of Environmental Researchand Public Health*, 19.

Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5-12.

Mojaheed, A. (2020). Sustainability of Arab universities and achieving sustainable development, experiences of countries (Newcastle and Maribor Universities) (In Arabic). *Egyptian Journal of Development and Planning*, 28(2),51-72. https://inp.journals.ekb.eg/article_164572

Muñoz-Rodríguez, J., Sánchez-Carracedo, F., Barrón-Ruiz, Á.& Serrate-González, S .(2020). Are We Training in Sustainability in Higher Education? Case Study: Education Degrees at the University of Salamanca. *Sustainability*, 12(11), 1-19.

Al-Qutb, S., Atta, R., Al-Jundi, Y., & Hussein, T. (2021). Education and activating the values of sustainable development in light of the sustainable development strategy: Egypt's Vision 2030(In Arabic). *Journal of the College of Education*, 3(102) ,357-380.

Schultz, T. (1961). *Investment in human capital. The American Economic Review*. 51(1), 1–17.

Scherak. L., & Rieckmann, M. (2020). Developing ESD Competences in Higher EducationInstitutions-Staff Training at the University of Vechta. *Sustainability*, 12(24), 1-19.

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

The UI GreenMetric World University Ranking. (2022). *Overall Rankings 2021*. http://greenmetric.ui.ac.id/overall-rankings-2021/

Thomas, M. (2021). Barriers to achieving sustainability in higher education: Challenges and solutions . *Journal of Sustainability in Higher Education*, 22(1), 27-42.

UNECE. (2012). *Indicators for Education for Sustainable Development (ESD) 2009*. International Expert Conference. September 3rd - 4th: University of Bern, Universitat Lüneburg.

World Bank. (2018). *World development report 2018: Learning to realize education's promise*. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1

Wright, T., & Horst, S. (2019). Community-based sustainability initiatives in higher education. *Journal of Environmental Education*, 50(3), 187-200.

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

واقِعُ اِستِخْدامِ مُعلِّمات التَربِيَةِ الإِسْلامِيَّةِ لِلأَنْشطَةِ الخاصَّةِ (التوكاتسو) بِالصُفُوفِ الأَوَّلِيَّةِ مِن وِجْهَةِ نَظَرِ المُشْرِفاتِ التَرْبَوِيّاتِ وَمُدِيراتِ المَدارِسِ

(The reality of Islamic education teachers' use of special activities "TAKATSU" in the primary grades from the point of view of educational supervisors and school principals

إعداد

د. عبير بنت عبد القادر العرابي

Dr. Abeer Abdul Qader Al-Arabi

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك - جامعة أم القرى

زينب عبد الله حميد المالكي

Zainab Abdullah Hamid Al-Maliki

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة أم القرى

Doi: 10.21608/jasep.2025.429644

استلام البحث: ٢ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢ / ٤ / ٢٠٢٥

العرابي، عبير بنت عبد القادر والمالكي، زينب عبد الله حميد (٢٠٢٥). واقِعُ اِسْتِخْدامِ مُعلِّماتِ التَرْبِيَةِ الإِسْلامِيَّةِ لِلأَنْشِطَةِ الخاصَّةِ (التوكاتسو) بِالصُفُوفِ الأَوَّلِيَّةِ مِن وِجْهَةِ نَظَرِ المُشْرِفاتِ التَرْبَوِيّاتِ وَمُدِيراتِ المَدارِسِ. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٩)، ١٤٩ – ١٩٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقعُ اِسْتِخْدامِ مُعَلِّماتِ التَّرْبِيَةِ الإِسْلامِيَّةِ لِلأَنْشِطَةِ الخاصَّةِ (التوكاتسو) بِالصُفُوفِ الأَوَّلِيَّةِ مِن وِجْهَةِ نَظَرِ المُشْرِفاتِ التَّرْبَوِيّاتِ وَمُدِيراتِ المَدارِسِ

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة (التوكاتسو) بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس، ولتحقيق أهداف الدِّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصممت أداة للدِّراسة وهي(الاستبانة) وطبقتها على عيِّنة تكوَّنت من (١٢٦) مشرفةً تربويةً و(١٣١) مديرةً ، بمدارس محافظة جدة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية كان متوسطاً؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٣٥٤)، وجاءت استجابة المشرفات التربويات ومديرات المدارس في مدارس محافظة جدة على استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية بمستوى (متوسط) وبمتوسط حسابي (٢.٧٧٣)، وكانت هناك درجة عالية من المعوقات التي تعيق معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو "بالصفوف الأولية بمتوسط حسابي (٣.٥٨١)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستعداد المعلمات من استخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" تعزى لمتغير المؤهل العلمي والمهنة وسنوات الخبرة، وذلك لصالح المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه ،وعدد سنوات خبرتهن (١-٥) سنوات كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام المعلمات للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" تعزى لمتغير المهنة وسنوات الخبرة وذلك لصالح المشرفات التربويات اللواتي عدد سنوات خبرتهن من (١-٥) سنوات ،بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أما بالنسبة للمعوقات التي تواجه المعلمات في استخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" فقد تبين عدم وجود فروق في استجابات أفراد الدراسة تعزى لمتغير المهنة وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ،وذلك لصالح المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"، معلمات التربية الإسلامية، التوكاتسو للصفوف الأولية، التجربة اليابانية

Abstract

The study aimed to identify the reality of the use of Islamic education teachers of special activities (Tokkatsu) in primary grades from the point of view of educational supervisors and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

school principals. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive approach, and designed a study tool, which is (the questionnaire), and applied it to a sample consisting of (126) educational supervisors and (131) principals, in schools in Jeddah Governorate. The study concluded that the level of readiness of Islamic education teachers to use special activities (Tokkatsu) in primary grades was average; The arithmetic mean was (3.354), and the response of educational supervisors and school principals in Jeddah Governorate schools to the use of Islamic education teachers for special activities "Tokkatsu" in primary grades was at an average level and an arithmetic mean of (2.773). There was a high degree of obstacles that prevented Islamic education teachers from using special activities "Tokkatsu" in primary grades with an arithmetic mean of (3.581). The results of the study also showed statistically significant differences in the teachers' readiness to use special activities "Tokkatsu" attributed to the variable of academic qualification, profession and years of experience, in favor of supervisors and principals whose academic qualification is a doctorate, and the number of years of their experience is (1-5) years. There are also statistically significant differences in the use of special activities "Tokkatsu" by teachers attributed to the variable of profession and years of experience in favor of educational supervisors whose years of experience are (1-5) years, while there are no differences attributed to the variable of academic qualification. As for the obstacles facing teachers in using special activities "Tokkatsu", it was found that there were no differences in The responses of the study individuals are attributed to the variable of profession and years of experience, while there are differences attributed to the variable of academic

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

qualification, in favor of supervisors and managers whose academic qualification is a doctorate.

Keywords: Special activities "Tokkatsu", Islamic education teachers, Tokkatsu for primary grades, Japanese experience.

المقدمة:

في ظل المكانة الهامة للتربية الإسلامية في العملية التعليمية ومن خلال ما تتضمنه من أبعاد روحية وتربوية وعلمية وأخلاقية، فقد استعمل القرآن الكريم التعلم ليدل على مساحة فكرية وتربوية واسعة، فالعلم طريق معرفة الله وخشيته حيث قال الله تعالى:﴿إنما يخشى الله مِنْ عِبَادِهِ العُلماء﴾(فاطر: ٢٨)فالتربية الإسلامية في المجال التعليمي ليست حفظ النصوص ودراسة المنهج المقرر فحسب وإنما إلى جانب ذلك عادات تمارس ومهارات تكتسب، فتؤدي إلى تنظيم سلوك الفرد وتكوين أخلاقه وفضائله التي ينبغي أن يحرص عليها ويتمسك بها في حياته (الجلاد،٢٠٠٤) .

وعند النظر إلى جوهر التربية الإسلامية نجد أن الإسلام ليس مجرد شريعة ودين، وإنما هو طريقة حياة شاملة جمعت بين تهذيب النفس وتصفية الروح وتثقيف العقل وتقوية الجسم، ومن ثم اهتمت بجميع أنواع العلوم (البستنجدي ،٢٠٢٠).

ومما لا شك فيه أن التعليم يعتبر من مهمات الرسل -عليهم السلام- حيث قال الله تعالى :﴿كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ (البقرة: آية ١٥١)، ويأتي بعد ذلك دور معلمة التربية الإسلامية بمنزلة المرشدة للسلوك الاجتماعي والتربوي الصحيح لذا تعد أساساً للعملية التربوية. (الكساسبة،٢٠٠٣؛ العياصرة،٢٠١٠).

وبناءً على ذلك تعتبر معلمة التربية الإسلامية المسؤولة الأولى عن توجيه التلميذات نحو السلوكيات التربوية الصحيحة بما في ذلك الإلمام باحتياج التلميذات وتعزيز فهمهن ومشاركتهن في العملية التعليمية والتواصل معهن بشكل فعال وذلك من خلال تحويل نصوص ومفردات المناهج الدراسية النظرية إلى سلوكيات نافعة ومهارات قيمة تكتسبها التلميذات لتظهر في تصرفاتهن سواء داخل الصف أو خارجه، كما يعتبر دور معلمات التربية الإسلامية أساس للتأثير الايجابي وفي وعي التلميذات وبناء شخصياتهن وتنمية الجوانب الدينية والأخلاقية لديهن، لذا لابد من وضع أهداف واضحة واختيار طرق تعليمية متنوعة تحقق البناء الهادف بما يتناسب مع قدرات التلميذات وفهمهن، ويتم ذلك من خلال الاطلاع على الأساليب التعليمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والأنشطة التربوية المتجددة التي تساهم وبشكل كبير في تحقيق أهداف العملية التعليمية والتربوية.

ونظراً لنجاح التجربة اليابانية "التوكاتسو" في اكتساب القيم الإيجابية والمهارات الأساسية لدى التلاميذ أجرى هاشم (٢٠١٧) دراسته لمعرفة التأثير الإيجابي الذي تحدثه أنشطة التوكاتسو في نمو القيم الأخلاقية لدى تلاميذ الصفوف الأولية، إضافة لكونها تعزز التفاعل والتعاون بين التلاميذ، مما يسهم في تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية.

ومن خلال ما سبق تتضح أهمية أنشطة التوكاتسو في تعميق فهم التلميذات، وتنمية قدراتهن، وتشكيل مجتمع تربوي إيجابي يحقق الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى الدور الأساسي الذي تتولاه المعلمة عند اختيار وتنفيذ النشاط المناسب لتحقق متطلبات التلميذات في مختلف المراحل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

في ظل أهداف رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠ التي تضمنتها الوثيقة الإعلامية لبرنامج تنمية القدرات البشرية التي أصدرت لعام٢٠٢١-٢٠٢٥ ،لهدف بناء مجتمع حيوي يواكب التطورات والمستجدات في المجال التربوي ، والتي من ضمنها زيادة الوعي بالأنشطة الهادفة التي تنمي جميع مهارات التلاميذ ،من أجل بناء جيل واعد يمتلك ثقافات متنوعة تواكب مقتضيات العصر في أطار الحفاظ على الهوية الدينية والوطنية الفريدة التي تعكس القيم والأخلاق الإسلامية، واستناداً إلى الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية أنشطة التوكاتسو اليابانية في تعزيز المهارات والقيم الإيجابية لدى التلاميذ ،كدراسة إبراهيم وآخرون (٢٠٢٣) التي وجدت أثراً كبيراً لاستخدام أنشطة التوكاتسو في تنمية مهارات الفهم الاستماعي ،ودراسة الشافعي(٢٠٢٣) التي توصلت إلى نجاح أنشطة التوكاتسو في تنمية المهارات الحياتية ،ودراسة هاشم (٢٠١٧) التي أكدت فاعلية أنشطة "التوكاتسو" في تنمية القيم الأخلاقية بمنهج الدراسات الاجتماعية ،كما أوصت دراسة Kusanagi(2019) إلى ضرورة دمج أنشطة التوكاتسو في المناهج الدراسية كالقراءة والرياضيات والعلوم، ومن مؤشرات نتائج الدراسات السابقة تتضح فاعلية استخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" في تعزيز القيم وتنمية المهارات في مختلف المواد الدراسية، بينما تشير نتائج بعض من الدراسات السابقة إلى ضعف استخدام الأنشطة الحديثة الملائمة لمواد التربية الإسلامية ،كدراسة البواردي (٢٠١٢)،ودراسة القحطاني(٢٠٢٠) والتي توصلت إلى ان هناك ضعف في استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط وذلك لتغليب الجانب النظري على الجانب العملي في مقررات التربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإسلامية ، كما أشارت دراسة المالكي (٢٠١٦) الى أن الأسلوب السائد في تدريس مواد التربية الإسلامية هو أسلوب العرض المباشر الذي يتصف بسيطرة المعلم على النشاط الصفي وتقديم المعلومات جاهزة للمتعلمين مما يقلل من رغبتهم في دراستها وبطريقة لا تستثير ميولهم نحو تعلمها، وكشفت دراسة الخالدي (٢٠١٣)، ودراسة الحجايا والسعودي (٢٠١٣) أن ممارسة معلمي التربية الاسلامية لمبادئ التعلم النشط متوسطة، وهذا يظهر بأن الطرق التقليدية هي محور تركيز المعلمات في تدريس مواد التربية الإسلامية .

وفي ضوء ما سبق لمست الباحثة كمعلمة للتربية الإسلامية بالصفوف الأولية، أهمية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" التي قد تساهم في تطوير وتجديد الأساليب والأنشطة التعليمية التي تتبعها المعلمات في تدريس التربية الإسلامية، لاسيما ان نتائج الدراسات السابقة اثبتت ان تدريس مواد التربية الإسلامية يغلب عليها الجانب التقليدي ، كما قامت الباحثة بإجراء استطلاع رأي لمجموعة من معلمات التربية الإسلامية بالصفوف الأولية تبين من خلاله تفاوت معرفتهن حول الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بين متوسط إلى ضعيف ،الأمر الذي أثار اهتمام الباحثة حول البحث ، فجاءت هذه الدِّراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

ما واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس؟ وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة" التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس؟
٢. ما واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة" التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس؟
٣. ما معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، المهنة، سنوات الخبرة)؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرف على واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس.
٢. التعرف على واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس.
٣. الكشف عن معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس.
٤. الكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين متوسّطات استجابات المشرفات التربويات ومديرات المدارس حول استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة (التوكاتسو) بالصفوف الأولية تُعزى إلى كل من (المؤهل العلمي، المهنة، سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمّية الدِّراسة في الجانبين النظري والتطبيقي، وذلك كما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- يمكن ان تساهم هذه الدراسة في إبراز أهمية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو "كأداة لتعزيز المهارات والقيم الأخلاقية لتلاميذ الصفوف الأولية.
- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في وعي المشرفات التربويات ومديرات المدارس بأهمية الانشطة الخاصة "التوكاتسو" وتشجيع المعلمات للاطلاع عليها.
- يمكن أن تساهم هذه الدراسة في إثراء المحتوى التربوي وإبراز الجانب الإيجابي للاستفادة من التجارب العالمية في المجال التربوي والتعليمي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تضيف هذه الدراسة لمعلمات التربية الإسلامية نشاط تربوي يساهم في تطوير طرق تدريس مواد التربية الإسلامية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- قد تشجع هذه الدراسة مديرات المدارس في تهيئة الفصول وتجهيز الإمكانيات اللازمة لتطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو".
- قد تدفع توصيات هذه الدراسة العديد من الباحثين على إجراء الكثير من الأبحاث العلمية حول الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" للمراحل الدراسية الأخرى.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على أبرز الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" وهي :نشاط مجلس الفصل، نشاط المناقشة التوجيهية، نشاط الغداء المدرسي، نشاط النظافة، نشاط الريادة اليومية، ونشاط اجتماع الصباح والمساء، وقد تم اختيار هذه الأنشطة تحديداً ؛لأنها تساعد على تنمية القيم الإيجابية لتلميذات الصفوف الأولية، كالتعاون والمسؤولية والنظافة والنظام والانتماء من خلال العمل الجماعي وتبادل العادات الصحية والدينية ،كما تساهم وبشكل واضح في تعزيز المهارات الأساسية ،كالقيادة واتخاذ القرارات وتعزيز مهارات البحث وحل المشكلات .
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على مشرفات التربية الإسلامية بالصفوف الأولية ومديرات المدارس للمرحلة الابتدائية بمدينة جدة.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في مدارس محافظة جدَّة.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٦هـ- ٢٠٢٤م.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على عدداً من المصطلحات التي لابد من تعريفها:

- التربية الإسلامية:

- التعريف اللغوي للتربية: جاءت كلمة التربية في اللغة بمعنى ربا: "ربَا الشيء - رَبْوًا، ورُبُواً نما وزاد." (المعجم الوسيط،٢٠٠٤، ص.٣٢٦).

-التعريف الاصطلاحي للتربية: "الرعاية والعناية في مراحل العمر الأدنى، سواء كانت هذه العناية موجهة إلى الجانب الجسمي أم موجهة إلى الجانب الخُلقي الذي يتمثل في إكساب الطفل أساسيات قواعد السلوك ومعايير الجماعة التي ينتمي إليها" (محجوب،١٩٨٧، ص.١٥)

-التعريف الاصطلاحي للتربية الإسلامية: "نظام تربوي شامل يهتم بإعداد الإنسان الصالح إعداداً متكاملاً دينياً ودنيوياً في ضوء مصادر الشريعة الإسلامية الرئيسية"(البستنجدي،٢٠٢٠، ص. ١٥٢). والتربية الإسلامية جاءت بأنها: "نظام ومنهج تربوي شامل، له أسسه العقدية والمعرفية والنفسية والاجتماعية، وله نظرياته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخاصة وإجراءاته الميدانية التي تتم اعتمادها منهجاً لتربية الفرد وبناء المجتمع"(الجلاد،١٩٩٩، ص. ٢٧).

-التعريف الاجرائي لمعلمة التربية الإسلامية: هي المعلمة المسؤولة عن تدريس مادة (القران الكريم، التوحيد، الفقه) لتلميذات الصفوف الأولية، وتقديم التربية الشاملة لهن بهدف تنمية الجوانب الدينية والاجتماعية والنفسية والمعرفية والمهارية، وذلك من خلال استخدامها للأنشطة الخاصة "التوكاتسو".

- الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"

-التعريف اللغوي: "توكاتسو **(**Tokkatsu**)** هو اختصار ل (Katsudo Tokubetsu**)** وتعني الأنشطة الخاصة"(Tsuneyoshi (2012 ,8

-التعريف الاصطلاحي: "أنشطة تعليمية تمكن الطلبة من ممارسة العمل الجماعي، وتحديد الأدوار، والقيام بالأدوار المكلفين بها من خلال التعاون مع الزملاء، وتقسيمهم إلى مجموعات لمناقشة مشكلة، والتوصل إلى اتفاق يرضي الجميع".(Tsuneyoshi(2018 ,23،كما ورد تعريف لأنشطة التوكاتسو بأنها: "نوع من الأنشطة التربوية تقوم علي تنمية الشعور بالجماعة والمسؤولية لدى التلاميذ والطلاب تجاه المجتمع والبيئة المدرسية المحيطة وتحقيق التنمية المتوازنة بين الجوانب الاجتماعية والعاطفية للطفل والجوانب الأكاديمية، بالإضافة إلي تنمية روح التعاون، ومهارات التعامل مع الأخرين من أجل إعداد شخصية إنسانية متزنة ومتكاملة".(بخيت،٢٠١٩،ص٤١٧)

-التعريف الإجرائي: هي أنشطة تعليمية تربوية تساهم في تطوير السلوكيات الإيجابية وتعزيز القيم الاخلاقية والمهارات الأساسية، والتي تسعى معلمة التربية الإسلامية في تعزيزها لدى تلميذات الصفوف الأولية.

- الصفوف الأولية

- التعريف الاصطلاحي: لا يختلف معنى الصفوف الأولية عند التربويين، فذكر السهلي (٢٠٢١) بأنها: "الصفوف الأساسية الأولى من المرحلة الابتدائية التي تبدأ فيها عملية التعليم النظامية للطالب: الأول، الثاني، الثالث". (ص٨٠)، وعرفها الغامدي (٢٠١٤) بأنها: "الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية الأول، الثاني، الثالث، في السلم التعليمي في نظام المملكة العربية السعودية". (ص ٥)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **التعريف الاجرائي**: هي الثلاث الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية والتي تركز فيها معلمات التربية الإسلامية على تنمية شعور التلاميذ بالمسؤولية وتكوين قيمهم وتعزيز مهاراتهم الأساسية من خلال استخدم الأنشطة الخاصة "التوكاتسو ".

الإطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الأول: التربية الإسلامية

تعد التربية الإسلامية تربية هادفة للفرد والمجتمع، ومن أسمى الغايات التي تحصل بها سعادة الافراد وصلاح المجتمعات هي تربية النفس على الاخلاق الحميدة والصفات الفاضلة، وفي هذا المبحث سيتم التطرق للتربية الإسلامية من حيث أهميتها، وأهدافها، وخصائصها، ومجالاتها، وأساليب وطرق تدريسها، بالإضافة الى علاقتها بالأنشطة الخاصة" التوكاتسو" أسأل الله السداد.

أهمية التربية الإسلامية:

التربية الإسلامية هي الركيزة الأساسية لإعداد أجيال قادرة على مواجهة التحديات والصعوبات في جميع مواقف الحياة، وتأتي التربية الإسلامية لتهتم أولاً بالتنشئة الدينية ثم بتكوين الشخصية الإنسانية السوية المتوازنة، لهذا تعد التربية الإسلامية نظاماً ومنهجاً متكاملاً للحياة، تعكس في اطارها مجموعة من القيم والمبادئ التي تؤثر في بناء الشخصية الإنسانية فيتحقق من خلالها التوازن بين الجسد والعقل والروح ،وهذا ما تضمنته جميع المصطلحات التي وضحت مفهوم التربية الإسلامية، وفي المقابل تأتي المكانة المميزة للتربية الإسلامية ؛وذلك لتكفلها بتقويم الافراد والسمو بهم ، على اكمل الخصال وتنير لهم طريق الفلاح والصلاح ،وتزيد تقويه ارتباطهم بخالقهم فيؤدون العبادات على اكمل وجه، وعلى أساس مبادئها وقيمها السامية فإن تربية الانسان في الإسلام ماهي الا عملية بناء للمجتمع الإسلامي ككل ،لذلك جاءت أهمية التربية الإسلامية من أهمية الإسلام.

وتأتي التربية الإسلامية لتهتم بتقوية الروابط الإنسانية ودعم الفضائل والأخلاق الحميدة وتأكيد العادات الصالحة ونبذ العادات القبيحة بين أفراد المجتمع؛ حتى ينشأ الفرد وينهض بمجتمعه في شتى المجالات كما أنها تنمي فكر الفرد، وتنظم سلوكه وتضبط علاقاته، وتبنى شخصيته وتسمو بقيمه، وتجسد فيه روح المسؤولية كلما أدرك أنه مراقب من الله. (عطا، ٢٠٠٥)

وترى الباحثة ان التربية الإسلامية أساس كل تقدم ونجاح ، فطريقها واضح وأسبقيتها التاريخية أزلية في وضع المبادئ والأسس التربوية التي نسير عليها اليوم، كما تعد التربية الإسلامية المصدر الأساسي في تعليم المملكة العربية السعودية ،وقد أكدت وثيقة منهج التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية اهتمامها وعنايتها بجميع ما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يساعد نمو التلاميذ نمواً شاملاً متكاملاً ، ومن المؤكد ان التربية الإسلامية تؤثر وبشكل كبير في بناء الشخصية من حيث تقوية العلاقة مع الله عزوجل ومن ثم تقوم بتعزيز القيم الإسلامية وتحسين السلوكيات الاجتماعية وتنمية الثقة بالنفس وتعزيز الروابط الإنسانية حتى يتحقق الرضا والسعادة.

أهداف التربية الإسلامية:

لا شك ان الهدف الأساسي للتربية الإسلامية هو ارشاد الانسان لعبادة الله وحدة، ومن ثم تنشئته التنشئة السليمة والتي توصل الى الطمأنينة والاستقرار النفسي وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الافراد والجماعات.

وتُشتق أهداف التربية الإسلامية من مبادئ الإسلام المستمدة من القرآن الكريم وسنة الرسول ﷺ، فقد جاءت لتؤكد طاعة الله وعبادته، ومن ثم إعداد الفرد للحياة لتحقيق التوازن بين الجانب النظري والجانب العملي، فهي ليست عبارة عن نظريات يصعب تحقيقها على أرض الواقع، وإنما هي منهاج للحياة يصلح لكل زمان ومكان، والهدف من تحقيق التوازن هو سهولة الفهم والتطبيق وتحقيق التعليم الفاعل. (الهاشمي والعطية، ٢٠١١)

ومن خلال ما سبق ترى الباحثة ان اهداف التربية الإسلامية التي وردت في وثيقة منهج العلوم الشرعية اهتمت وبشكل واضح في تنشئة تلميذات المرحلة الابتدائية والسمو بأخلاقهن وتعديل سلوكياتهن من جميع الجوانب الدينية والنفسية والاجتماعية والأخلاقية، ولم تقتصر على جانب واحد، بل كان الاهتمام شاملاً بشكل متوازن في شتى المجالات ، كما ركزت على إعداد التلميذات إعداداً مبنياً على قواعد وأصول ثابتة شاملة ومتكاملة تُستمد من الوحي الإلهي وهو القرآن الكريم وسنة رسول الله ﷺ، لهذا نجد أن التربية الإسلامية تجمع بين تهذيب النفس وتثقيف العقل وتعميق مراقبة الأفعال بشكل مستمر وبذلك تتضح شمولية وأسبقية ديننا الإسلامي في الاهتمام بالأفراد والجماعات من جميع الجوانب، ولتحقيق هذه الاهداف بشكل فاعل يتطلب من معلمة التربية الإسلامية اختيار طرق وأساليب وانشطة تتفاعل معها التلميذات بشكل يضمن تحقيق جميع الأهداف المرجوة .

خصائص التربية الإسلامية:

لكل نظام تربوي خصائص تميزه عن غيرها من الأنظمة، وان أهم ما تختص وتتميز به التربية الإسلامية هو التوجه الديني المستمد من القرآن الكريم وسنة رسول الله، والذي هو أساس جميع العبادات والمعاملات التي تشكل حياة الأفراد وتقوم عليها، بالإضافة للتوازن والتكامل الذي تحققه بين الجوانب الدينية والدنيوية وتتكامل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خصائص التربية الإسلامية مع أهدافها لتكون مرجعاً شاملاً للبشرية في شتى مجالات الحياة.

و تأتي التربية الإسلامية لتكون: تربية متوازنة، تحرص على مراعاة نشأة الانسان نشأة متزنة في فكره وروحه وعقله وجسده وصحته، وتأتي لتكون تربية مستمرة، فهي ليست محصورة في مرحلة معينة من العمر، بل مستمرة مدى الحياة وتكون في مرحلة الصغر يقوم بها الابوان ثم تأتي مرحلة الرشد ويواصل الانسان تربيته بنفسه، فكل فرد مسؤول عن تهذيب نفسه واخلاقه وسلوكه بما في ذلك تنمية المواهب وتحسين المستوى العقلي والعملي. (المقهوي،٢٠٢٠)

وترى الباحثة ان جميع الخصائص التي تختص بها التربية الإسلامية هامه في بناء شخصية التلاميذ وتوجيههم التوجيه الصحيح نحو العقيدة السليمة والقيم والمبادئ السوية، وتفعيل خصائص التربية الاسلامية في العملية التعليمية يعد أمراً ضروريا لتحقيق أهداف التربية الإسلامية، وتنشئة أجيال، واعية، وصالحة.

أساليب تدريس التربية الإسلامية في الإسلام:

من واقع أهمية الأنشطة التربوية ومن مبدأ الاهتمام بجميع جوانب مقومات نجاح العملية التعليمية والتربوية ، أرى ان معرفة أساليب التدريس من الضروريات التي ينبغي على كل معلم ومربي معرفتها قبل النظر للوسائل والأنشطة ، ولاشك ان أساليب تدريس التربية الإسلامية في الإسلام ، تعتبر مرجعاً اساسياً وسابقاً للكثير من الأساليب الحديثة، فالإسلام اهتم بأساليب التعليم منذ سابق الازمان ، ولنا في رسولنا الكريم اسوة حسنة فهو المعلم الأول لقوله تعالى :﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ (الاحزاب: ٢١) ، وتهدف أساليب التدريس إلى تنظيم المواقف التعليمية ، ليسهل على المعلم القاء المعلومات ،ويسهل على المتعلم تلقيها وفهمها ، وتعتمد الأساليب التدريسية على جهد المعلم والمربي لإيصال المادة العلمية للمتعلمين، وتتنوع الاساليب بما يناسب كل موقف تعليمي وذلك لترسيخ المفاهيم والمبادئ في النفوس بشكل أعمق .

وفي ضوء ذلك نجد حرص الرسول ﷺ على تنوع أساليب التعليم ، فالتنوع في الأساليب التعليمية من قبل المعلم من أهم ما يزيد دافعية وقبول المتعلم للتعليم، فقد كان النبي ﷺ يلجأ إلى ذلك وينوع لإصحابه في الأساليب ؛ لتقوية الهمم وشد الانتباه للتعليم ،وكان من أساليب النبي ﷺ في التعليم (القصة ، ضرب المثل ، الترغيب والترهيب) وغيرها من الأساليب ، ولا شك أن النبي ﷺ كان مستخدماً لجميع الأساليب التي عرض لها القرآن الكريم، حيث قام باستخدام الأدوات والوسائل المتاحة في البيئة لتعميق المعاني والمعارف .(الطويرش ،٢٠١٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طرق تدريس التربية الإسلامية في ضوء الأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

في ظل العناية والاهتمام بالأساليب التعليمية، تأتي طرق التدريس لجذب انتباه التلاميذ، وزيادة نشاطهم وفاعليتهم، كما جاءت لتخاطب التلاميذ بحسب ميولهم ورغباتهم، فنجد طرق التدريس تتنوع بحسب احتياجات التلاميذ، فتأتي اما طرق سمعيه، او بصرية، او حركية، وكل معلمة تقيس احتياج تلميذاتها للطرق الملائمة لهن، كما تتنوع وتختلف طرق التدريس بحسب الأهداف المرجو تحقيقها وبحسب المحتوى الدراسي، ومن هنا يمكن تقسيم طرائق التدريس بشكل عام إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

١.طرق تدريس تعتمد اعتماداً كلياً على جهد المعلمة وحدها فهي ناقلة للمعرفة والتلميذة متلقية وهي طريقة تقليدية تجعل دور التلميذة سلبياً.

٢.طرق تدريس تعتمد على التعاون بين المعلمة والتلميذة وهي الأكثر تأثيراً وهي ما ينادي به التربويون مثل: المناقشة، الاكتشاف، حل المشكلات.

٣.طرق تدريس تعتمد على الجهد الذاتي للتلميذة والمعلمة مرشدة وموجهة (حلس، ٢٠١٠)

وترى الباحثة أن طرق التدريس التي تعتمد اعتماداً كلياً على جهد المعلمة قد لا تحقق الأهداف المرجوة، كما تغفل عن دور التلميذة التي هي أساس العملية التعليمية، وبذلك يفقد التواصل والتفاعل الإيجابي بين المعلمة والتلميذة، بينما تساهم طرق التدريس التي تكون التلميذة لها دور فعال والمعلمة هي الموجهة والمرشدة للموقف التعليمي في تحقيق الأهداف التعليمية بشكل ممتع وشيق، ووفق ذلك أجد ان الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" تهتم بمشاركة جميع التلميذات في العملية التعلمية، بالإضافة لاكتساب المعارف والمهارات والقيم بشكل إيجابي لتعلم أفضل، وفي الغالب أرى ان تدريس التربية الإسلامية بحاجة إلى طرق تدريس حديثة، تمد التلميذات بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة، وتساهم في إثراء معلوماتهن وتنمي مهاراتهن الإبداعية وقيمهن الأخلاقية، وتتناسب مع طبيعة مواد التربية الإسلامية والتي تتضمن الكثير من القيم والمبادئ الضرورية لكمال نمو التلميذات في الجوانب الدينية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية ،لذلك تعد الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من الطرق التي قد تساعد وبشكل كبير في ترسيخ المبادئ والقيم الأخلاقية بشكل جيد فالعادات والقيم والمبادئ التي تكتسبها التلميذات من خلال ممارسة الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" قد ينعكس أثرها الإيجابي في التعاملات اليومية، وفي زيادة التحصيل الدراسي والرغبة في التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علاقة الأنشطة الخاصة "التوكاتسو "بالتربية الإسلامية:

مما لا شك فيه ان التربية الإسلامية تنظم حياة الفرد مع ربه سبحانه حيث يدرك أن الله تعالى هو الخالق الرازق وهو المخلوق لعبادته، كما تنظم حياة الفرد مع مجتمعه وذلك بتقوية روابط الأخوة فيما بينهم لقول الله تبارك وتعالى: ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ﴾ (الحجرات:١٠)، كما تحقق توازن الفرد مع نفسه من الناحية الجسمية والعقلية والنفسية والوجدانية وتحقق السعادة والرضا في الدنيا والآخرة. (الشحود، ٢٠٠٩)

إضافة الى ان أهداف التربية الإسلامية وخصائها واساليبها ومجالاتها تتفق جميعاً لتهتم بالأفراد والجماعات كما توفر لهم التنمية الشاملة المتكاملة، فالإنسان هو المحور الأول الذي تسعى التربية الإسلامية لتكون منه شخصية إسلامية مميزة في إطار المفاهيم الإسلامية، فهي تساعد على توجيه الفكر وتهذيب العاطفة، والوصول إلى سلامة السلوك الإنساني (العكيلي والقرالة،٢٠١٥).

ومما سبق ترى الباحثة ان أهداف ومقاصد التربية الإسلامية تسعى إلى تنشئة الشخصية الإنسانية في جميع الجوانب ،ومن اسمى غاياتها هي تقويم السلوك وتنمية القيم الأخلاقية والمهارات التي تحتاجها التلميذات في جميع المراحل ، وفي المقابل تهتم الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بتنمية التلميذات تنمية شاملة متكاملة ومتزنة ،فنجد تنوع أنشطتها التي تركز على غرس القيم الأخلاقية كالتعاون والانضباط وتحمل المسؤولية والنظافة والانتماء، كما تؤكد ايضاً على اكتساب المهارات الأساسية كالتخطيط والقيادة واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ووفق هذه الأنشطة يمكن تقديم التوجيه الديني والتربوي للتلميذات بشكل هادف وممتع يتناسب مع اهتماماتهن ، وبناء على ذلك يتضح التوافق بين أهداف وغايات التربية الإسلامية وأهداف الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" التي تهتم جميعها لتنمية التلاميذ بصورة شاملة في جميع الجوانب ، ومن هنا كان من المناسب التفصيل عن الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" في المبحث الثاني.

المبحث الثاني: الأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

تتنوع الأنشطة التربوية في المجال التعليمي، وتأتي الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" كأحد الأنشطة التربوية المبتكرة في اليابان لتعزيز القيم الإيجابية، وتنمية المهارات المختلفة للتلاميذ، وتهتم المدرسة اليابانية بمجال الأنشطة التربوية الهادفة بشكل خاص، ونظراً لأهمية أنشطة التوكاتسو اليابانية ودورها الفاعل في التنمية الشاملة للتلاميذ، طبقت اليابان أنشطة التوكاتسو بشكل رسمي في جميع المراحل الدراسية المختلفة، وفي هذا المبحث سيتم التفصيل في مجال الأنشطة التوكاتسو بما يخدم الدراسة الحالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

تكمن أهمية الأنشطة الخاصة" التوكاتسو" في بناء الشخصية الشاملة للتلاميذ، من حيث تعزيز القيم وبناء المهارات، بالإضافة الى التطوير المستمر للتلاميذ في جميع المجالات التي يحتاجونها في حياتهم، سواء داخل محيط المدرسة او خارجها.

وفي ضوء ذلك تعتبر الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من أهم التجارب المتميزة في العالم ،حيث نجحت اليابان في الخروج من أزمتها الاقتصادية والاجتماعية بعد الحرب العالمية الثانية، وذلك عن طريق العلم والتعلم ،فتحولت من دولة خاضعة إلى دولة فاعلة بقوة العلم الذي ينعكس على كافة نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما أن المدرسة اليابانية جذبت انتباه العديد من خبراء التعليم في مختلف أنحاء العالم، فأصبحت المناهج اليابانية مناهج عالمية مصبوغة بأنشطة خاصة تسمى "التوكاتسو" وهي من الأنشطة التربوية والتعليمية التي اعتمدتها اليابان في مدارسها لجميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي (هاشم، ٢٠١٧) .

وفي ضوء ما سبق أرى ان الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" ليست مناهج ومقررات دراسية تدرس، ولكنها أنشطة تربوية داعمة لمحتوى المقررات الدراسية، والتي بدورها تساهم في تشكل شخصية شاملة متكاملة للتلاميذ، الامر الذي يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي؛ وذلك بسبب تعويدهم على المهارات اللازمة للتطوير المستمر المتوازن من جميع النواحي، كما انها تعتبر من أهم ركائز التعليم في اليابان، وذلك لإثبات فاعليتها في إخراج شخصية متكاملة يبقى أثرها في جميع مراحل الحياة، كما تظهر في ثبات السلوكيات الإيجابية.

أهداف "الأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

من المؤكد أن لكل نشاط هدفاً أو مجموعة من الأهداف التي يراد تحقيقها، فالأنشطة الخاصة "التوكاتسو" لها عدة أهداف تميزها عن غيرها من الانشطة الأخرى، فمن ضمن أهدافها:

- نجاح النظام التعليمي، وبناء مناهج قائمة على المهارات الحياتية وقيم المواطنة.
- إعداد مدارس تكون مكاناً ممتعاً للتلاميذ، وذلك من خلال توفير بيئة إيجابية تحفزهم على المشاركة في مختلف الأنشطة التعليمية.
- تنمية مهارات التلاميذ في العلاقات الإنسانية وتحقيق الذات والمشاركة المجتمعية، وتلبية الاحتياجات النفسية. (وزارة التربية والتعليم الفني، ٢٠١٨)
- مساعدة التلاميذ على التفاعل مع البيئة والمجتمع وذلك من خلال اكتساب المهارات الأساسية والقيم الأخلاقية. (أبو الحديد، ٢٠٢٠)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تعزيز سلوك كل تلميذ ليقوم بدوره في تحسين الحياة المدرسية والاجتماعية وتطوير الشعور بالمسؤولية الاجتماعية. (بشاي، ٢٠٢١)

وبناء على ما سبق ترى الباحثة ان الهدف الأساسي للأنشطة الخاصة " التوكاتسو" هو بناء التلاميذ بناء شامل متكامل من جانبين أساسيين هما: تنمية القيم والأخلاق ،وتعزيز المهارات الأساسية ، ويكمن جانب تنمية القيم في الالتزام بالصدق والأمانة والنظام والتعاون وإتقان التعلم وأداء الواجبات ومحاسبة النفس على التقصير، والحفاظ على الممتلكات الخاصة والممتلكات العامة سواء داخل المدرسة او خارجها ،والعناية بالمظهر والنظافة الشخصية، ومن جانب تعزيز المهارات الأساسية التي يحتاجونها التلاميذ في مختلف مراحل حياتهم، كمهارة الحوار والمناقشة ،وابدا الرأي ،وحل المشكلات ،واتخاذ القرارات .

المبادئ التوجيهية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

تستند التوكاتسو لعدة مبادئ أساسية تساهم وتساعد في فهم الأنشطة بشكل أعمق قبل تنفيذها وهي:

- مراعاة المعلم لاحتياجات التلاميذ.
- الاتفاق على رأي جماعي يرضي الجميع
- يحضر العقاب البدني قطعياً
- المدح والثناء امام التلاميذ على النقاط الجيدة
- كل شي يتم بتنفيذ التلميذ نفسه
- الاقناع، بدلاً من قول (أفعل/ لا تفعل)، نقول (ما رأيك في ....)
- تجنب قول (أنا...) واستبدالها بكلمة (نحن.....)
- مبدأ التنافس مع الغير مرفوض (لا يوجد أفضل تلميذ /أفضل فصل) الكل يشجع ويكرم وتحترم وجهة نظره. (دليل المعلم للأنشطة الخاصة،٢٠١٨)

أنواع الأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

تتنوع الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من حيث هدفها وطريقة تطبيقها، ولكل نشاط من الأنشطة الخاصة آلية وخطوات للتنفيذ يوضحها كل معلم لتلاميذه في أول التحاقهم بالمدرسة.

وتأتي التوكاتسو لتوفر أنشطة تعزز ثقة التلاميذ بأنفسهم؛ حيث يخصص عدد من الدروس لتعليم التلاميذ كيفية تنظيف الفصل وغسل اليدين ومشاركتهم وتعاونهم في الحفاظ على نظافة المدرسة، بالإضافة إلى أنشطة التربية الغذائية، وتصميم أنشطة وتحديد كيفية تنفيذها، كما يتم عقد اجتماعات في كل صباح ومساء، وذلك من أجل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وضع خطط العمل والقواعد لتحقيق كثير من الاستمتاع بالعمل والأنشطة المدرسية (حامد، ٢٠١٧).

دور المعلمة في الأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

تعد المعلمة العنصر الأساسي في العملية التعليمية وعند تطبيق أنشطة "التوكاتسو" يتحول دور المعلمة إلى ميسرة وموجهة تسهل التعلم الاجتماعي للتلميذات من خلال التجربة والخطأ في بيئة الفرد أو المجموعة الصغيرة أو الفصل بالكامل (دليل الأنشطة الخاصة بالتوكاتسو، ٢٠١٨)

بالإضافة لدور المعلمة في تنظيم نشاطات تحسن حياة الصف والمدرسة، وتتطرق للمشكلات المختلفة التي تواجهها التلميذات، وتنظيم مجموعات الصف ومشاركة المسؤوليات، وتشجيع التفاهم والتعاون بينهن، وبناء علاقات إنسانية إيجابية، ومراعاة واحترام فردية كل تلميذة، وتشجيع السلوكيات والعادات الصحية السليمة من الناحيتين العاطفية والجسدية، والتشجيع على المشاركات التطوعية، وزيادة إحساسهن بالمسؤولية تجاه المجتمع، والتشجيع على التفكير المستقل بخيارات المستقبل والتخطيط للمستقبل، والحرص على التواصل مع المنزل وتقديم النصيحة، ووضع خطط مرنة للأنشطة تتفق مع حاجات الصف والمدرسة. (بخيت، ٢٠١٩)

وأضافه لما سبق من أدوار المعلمة ،ان تجعل حياة الصف ممتعة وغنية من خلال دعم التلميذات لبعضهم البعض ،كما ان المعلمة في بداية نشاط المناقشة هي من تأخذ بزمام الأمور حتى تصبح التلميذات قادرات على تحمل المسؤولية وصنع القرارات والتعبير عن أفكارهن وآرائهن ،وتقوم المعلمة ايضاً بمهام نشاط الريادة اليومية ليتعلم منها التلميذات المهام التي يجب ان يقمن بها على أكمل وجه ، كل هذا الدور من المعلمة يكون مع تلميذات الصفوف الأولية، وذلك حتى تتأكد من تثبيت مهاراتهن بشكل صحيح كالحوار والمناقشة واتخاذ القرار وحل المشكلات .(إسماعيل والحسيني، ٢٠٢١)

ويتضح للباحثة ان دور المعلمة لا يتوقف ولايتغير أثناء القيام بالأنشطة الخاصة "التوكاتسو"، بل يصبح دورها موجهه وميسره ومشجعه ومتابعه للتلميذات بشكل مستمر من ابتداء تطبيق النشاط الى حين الانتهاء منه، بالإضافة لدورها في اختيار وتنظيم النشاط الملائم لكل موقف تعليمي، وترتيب خطواته مع توضيح الهدف منه للتلميذات.

دور التلاميذ في الأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

مما لا شك فيه ان الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" جعلت التلاميذ هم المحور الرئيسي في عملية التعلم ليس بممارسة الأنشطة فقط، بل بأثر المكتسبات التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يحصلون عليها، فأصبح دور التلاميذ نشطاً وفاعلاً فمنها يتعلمون القيم والمهارات، ومنها يطبقونها في محيطهم سواءً داخل المدرسة أو خارجها، كما ان جميع الأهداف التي تهتم بها الأنشطة الخاصة تنصب في مصلحة التلاميذ، لذلك ينشط دور التلاميذ عند تنفيذ التوكاتسو في مجموعة نقاط منها:

-وضع خطط لقواعد العمل لتحقيق الاستمتاع بالدراسة
-عقد اجتماعات صباحاً ومساءً داخل الصف الدراسي
-تولي قيادة النقاشات وحل المشكلات بأنفسهم داخل الصف
-الإدارة الذاتية والتقييم الذاتي لشؤونهم بدلاً من المعلم
-السعي في تحسين العلاقات الإنسانية والاحترام المتبادل
-المرونة والمشاركة في التعلم في مختلف الأنشطة. (Komoto،2015)

معوقات تنفيذ الأنشطة الخاصة "التوكاتسو.

قد تواجه بعض المدارس والمعلمات معوقات عند تنفيذ أنشطة "التوكاتسو" بسبب الخلافات الثقافية أو الاجتماعية وتتنوع المعوقات التي قد تتسبب في صعوبة تنفيذ الأنشطة الخاصة "التوكاتسو "ومنها :

١. قد تحتاج المعلمات إلى تدريب ودعم لفهم وتنفيذ هذه الأنشطة بشكل فعال.
٢. قد يكون من الصعب تقييم تأثير هذه الأنشطة على تجربة التعلم وتطوير المهارات التي تهدف إلى تعزيزها.
٣. قد تحتاج هذه الأنشطة إلى موارد إضافية مثل المواد التعليمية والتكنولوجيا، وقد لا تتوفر هذه الموارد بسهولة في جميع المدارس.
٤. تبني نهج جديد قد يكون تحديًا للمدارس والمعلمات اللاتي يستخدمن نماذج تعليمية تقليدية، وقد يتطلب تعاونًا وتنسيقًا بين مختلف أعضاء المدرسة والجهات المعنية.(الزغبي،٢٠١٦)
٥. معوقات خاصة بالمبنى المدرسي، وتتمثل في عدم توفر مساحات للملاعب والمعامل والمختبرات وأماكن تجهيز العمل الجماعي، إضافة لعدم توفر عوامل الامن والسلامة.
٦. معوقات خاصة بالمنهج الدراسي، وتتمثل في التركيز على الجانب المعرفي أكثر من الوجداني والمهاري.
٧. معوقات خاصة بالمعلمة، منها كثرة الأعباء المكلفة بها، وزيادة عدد التلميذات داخل الصف وكثرة الشكاوى من أولياء الأمور في عدم فهم واستيعاب المنهج. (الشافعي ،٢٠٢٣)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتضيف الباحثة انه بالرغم من بساطة متطلبات تنفيذ الأنشطة الخاصة " التوكاتسو" إلى أن هنالك معوقات قد تظهر عند تنفيذها منها ، ما يخص المعلمات مثل عدم إلمامهن الكافي بخطوات تنفيذ الأنشطة الخاصة فبالتالي عدم إيصال فكرتها للتلميذات بشكل واضح ، ومنها ما يخص البيئة التعليمية كعدم جاهزية المكان الملائم لتطبيق الأنشطة ،فسيكون هناك صعوبة في عدم التمكن من إقامة أنشطة التوكاتسو داخل المدرسة، ومنها ما يخص التلميذات اللاتي يشكلن العنصر الأساسي لإقامة نشاط التوكاتسو كعدم تطبيق الخطوات والتعليمات بالشكل الصحيح الذي يضمن حصول الفائدة لهن ، فبالتالي لا تحصل الفائدة من النشاط بالشكل المطلوب .

دور معلمات التربية الإسلامية في توظيف الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" لتلميذات الصفوف الاولية:

لم يعد دور المعلمة مقتصراً فقط على إيصال المعلومات والحقائق والمفاهيم للتلميذات، بل تنوعت أدوارها واتسعت لتواجه التطورات السريعة والمستمرة في ميادين المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، والأنشطة التربوية وهي بهذه الأدوار أصبحت مربية ومدرسة وقائدة ومرشدة وموجهة ومساهمة في الاستقصاء والبحث، كما يقع على عاتق معلمة الصفوف الأولية مهمة إكساب التلميذات المعلومات والمعارف الأساسية وصقل شخصياتهن وإكسابهن أساسيات مفهوم الهوية الدينية والوطنية والثقافية (النواصرة، ٢٠٢٢).

وتضيف الباحثة ان دور معلمة التربية الإسلامية لا ينحصر داخل حجرة الصف وتزويد التلميذات بالمعارف الدينية فقط، بل يتعداه إلى نقل الكثير من المهارات والاتجاهات التي تغذي فكر التلميذات بشكل هادف إضافة إلى توفير جميع الاحتياجات التي تحقق التفاعل الاجتماعي وتنمي القدرات بكفاءة عالية، مما يساعد على تحديد اتجاهات التلميذات وميولهن وتنمية مهاراتهن وقدراتهن وهواياتهن بشكل متكامل.

الدِّراسات السَّابقة:

المحور الأول: الدِّراسات التي تناولت التربية الإسلامية:

دراسة أبو الحاج (٢٠٢٢) والتي هدفت إلى معرفة واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، تم تطبيق المنهج الوصفي التحليلي لهذه الدراسة ،وللإجابة على اسئلة الدراسة تم استخدام الاستبانة لعينه مكونه من (٩٤) معلماً ،وكشفت نتائج الدراسة عن درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي الدراسات الإسلامية والتي جاءت بدرجة متوسطة، كما أوضحت نتائج الدراسة عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط والمتعلقة بالمعلم والطالب والمقرر المدرسي والبيئة التعليمية بانها كبيرة بشكل عام .

دراسة الغامدي(٢٠٢١) والتي تهدف إلى تحديد معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لدى معلمات التربية الإسلامية بمنطقة الباحة وسبل علاجها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفات ومعلمات التربية الإسلامية لجميع مراحل التعليم العام (ابتدائي - متوسط - ثانوي) والبالغ عددهن (١٣) مشرفة تربوية، (٢٠٧) معلمة تربية إسلامية، تم اختيارهن بالعينة العشوائية لتطبيق الدراسة عليهن، استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة للدراسة الحالية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ان معوقات استخدام استراتيجيات التدريس (الادارية ، والمهنية ،والتقنية) لدى معلمات التربية الإسلامية بمنطقة الباحة جاءت بين فئة كبيرة - كبيرة جداً.

دراسة القحطاني والسيف (٢٠٢٠) والتي تهدف إلى التعرف على درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط والكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامها، باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) معلمة للتربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية و(٧) مشرفات للتربية الإسلامية ولتحقيق اهداف الدراسة أعدت الباحثة أداة الاستبانة ، وكان من أهم نتائجها أن درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط جاءت بدرجة عالية ،كما بينت النتائج أن هناك صعوبات تواجه معلمات التربية الإسلامية عند استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط، من أبرزها نقص التجهيزات والتقنيات الحديثة داخل الفصول الدراسية، ونقص الحوافز المعنوية والمادية التي تشجع المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

المحور الثاني: الدِّراسات التي تناولت الأنشطة الخاصة "التوكاتسو":

دراسة Yuliia Rybinska(2024) والتي تهدف لدمج أساليب التعليم الياباني الشامل مع التعليم العالي الاوكراني ،وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالب جامعي و(٦٤) محاضراً جامعياً واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي لمدة عام كامل ،ولضمان التقييم الشامل لتعلم الطلاب ، تم استخدام أساليب تقييم مختلفة منها التقييم المستمر، وتقييم الاقران وتقييم الذات ولمعرفة فوائد الدمج استخدم الباحثون استطلاعات رأي واستبانات موجهه للمحاضرين وللطلاب وتلخصت نتائج هذه الدراسة في ان تطبيق هذه الأساليب يمكن ان يحسن بشكل كبير من رفاهية الطلاب وبناء التفكير النقدي والمهارات الاجتماعية .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة الشريدة (٢٠٢٣) والتي تهدف إلى معرفة تصورات مديرات المدارس عن برنامج توكاتسونا وتأثيره على تنمية القيم الاخلاقية لدى التلاميذ واتبعت الدراسة المنهج النوعي، وأعدت أسئلة المقابلة لتتضمن (٣) أسئلة، وشارك في الدراسة (١٤) مديرة مدرسة حكومية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج توكاتسونا يهتم بترسيخ وتنمية القيم الأخلاقية ،وتوفير بيئة مدرسية جاذبة، ويركز على اكساب المعارف و المهارات للتلاميذ بعيدا عن الحفظ والتلقين، كما كان للتوكاتسو تأثير على تنمية قيم التعاون والعمل بروح الفريق ، والاحترام المتبادل ، والنظافة والانتماء والصدق والامانة ، بينما اكتسب التلاميذ الصفات الشخصية من تطبيق برنامج التوكاتسو فكانت كالتالي تقوية شخصية التلميذ و الاعتماد على الذات و زيادة الثقة في النفس وتنمية مهارة القيادة، كما اظهرت النتائج ان من اهم المعيقات التي تواجه معلمات المرحلة الاساسية الدنيا في تطبيق برنامج التوكاتسونا الاردني عدم وجود وقت كافي لمناقشة بعض الانشطة وتطبيقها في الغرفة الصفية ، عدم تشجيع التلاميذ على تطبيق الانشطة وتفعيلها ،عدم وجود ساحات كافية لتنفيذ الانشطة ،وجود فروقات فردية بين التلاميذ.

دراسة أبو الحديد (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية وحدة مقترحة قائمة على أنشطة التوكاتسو اليابانية في تنمية المهارات الحياتية الرياضياتيه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي ذو المجموعتين والقياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث من مجموعة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي قسمت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية ودرست القياس بالوحدة المقترحة القائمة على أنشطة التوكاتسو اليابانية، والمجموعة الثانية ضابطة، ودرست وحدة القياس المقررة بالكتاب المدرسي، واستخدم البحث اختبارات للمهارات الحياتية الرياضياتية العقلية ومقياس للثقة بالنفس كمهارة ذاتية، وتوصل البحث إلى أن استخدام الوحدة المقترحة القائمة على أنشطة التوكاتسو اليابانية تحقق فاعلية كبيرة في تنمية المهارات الحياتية الرياضياتية (حل المشكلات - التفكير الناقد – التخطيط، الثقة بالنفس) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

المحور الثالث: الدِّراسات التي تناولت الصفوف الأولية:

دراسة السويداني (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية، وتحديد أهم المعوقات التي تواجه المعلمات عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعلمة والتلميذة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لجميع معلمات الصفوف الأولية البالغ عددهن (١٣٢) معلمة في محافظة بقعاء، وأظهرت النتائج أن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة ببيئة التعلم جاءت بدرجة عالية ،وأن المعوقات المتعلقة بالمعلمة والتلميذة جاءت بدرجة متوسطه ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط، ومتغير المؤهل العلمي ، ومتغير سنوات الخبرة.

دراسة عبدالله (٢٠٢٣) هدفت الى الكشف عن واقع استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في مرحلة الصفوف الأولية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة تكونت من ٥ محاور لاستراتيجيات تعليمية حديثة كل محور من ٦ فقرات، تم توزيع الاستبيان على عينة مكونة من(١٤٠) معلمة من معلمات الصفوف الأولية في الاحساء وتوصلت النتائج الى ان واقع استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في مرحلة الصفوف الأولية جاء بدرجة كبيرة كما ان استراتيجية العصف الذهني جاءت في المرتبة الأولى وجاءت ان استراتيجية الجدول الذاتي كانت في المرتبة الاخيرة ولكن كانت بدرجة كبيرة ايضاً وتوصلت الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة على تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة.

دراسة مديني واخرون (٢٠٢١) تهدف إلى تصميم البيئة التعليمية لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة جدة، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج، وهي: إمكانية تصميم البيئة التعليمية في الصفوف الأولية بالمدارس لتناسب تطبيق استراتيجيات التعلم النشط أو من خلال إعادة ترتيب وتنظيم البيئة للاستفادة من جميع مساحاتها بشكل يساعد المعلمة على خلق بيئة منظمة وغنية تمكنها من اختيار استراتيجيات التعلم النشط التي تناسب المتعلمات وتراعي جميع احتياجاتهن .

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في انها تسعى لمعرفة واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس، وتعتبر أول دراسة في حدود علم الباحثة تناولت أنشطة التوكاتسو في مجال التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.، كما استفادت الباحثة من الدارسات السابقة وتوصياتها في إعداد أداة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة واختيار العينة ومنهجية الدارسة، بالإضافة الى صياغة الأدب النظري والاطلاع على المراجع الأخرى.

إجراءات الدراسة الميدانية

منهج الدراسة:

قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في المشرفات التربويات ومديرات المدارس في مدارس التعليم بمحافظة جدة والبالغ عددهن (٧٧٧) مشرفةً ومديرةً. وقامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة من المشرفات التربويات ومديرات المدارس في مدارس التعليم بمحافظة جدة؛ حيث تم ذلك من خلال اختيار عدد من المستجيبات التي تستطيع الباحثة العثور عليهم من مدة زمنية محددة وكانوا على رأس العمل حيث بلغ عددهم (٢٥٧) مشرفةً ومديرةً.

أداة الدراسة:

نظراً لأن الدراسة تهدف إلى تحديد واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة (التوكاتسو) بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس؛ فقد استخدمت الباحثة الاستبانة، فهي الأداة الملائمة لتحقيق هدف الدراسة، ومن خلالها يتم الحكم على واقع الاستخدام بصورة دقيقة، وموضوعية، فهي تعد من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً لمثل هذا النوع من الدراسات، وقد قامت الباحثة ببناء أداة الدراسة (الاستبانة)، وتحققت من صدقها، وثباتها، وذلك بالاطلاع على الدوريات والمجلات التربوية ومراجعة الأدبيات والدراسات السابقة للمتعلقة بواقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة (التوكاتسو) بالصفوف الأولية؛ للوقوف على ما توصلت إليه فيما يتعلق بالأنشطة الخاصة، وبناء على ما تم الاطلاع عليه من أدبيات البحث في هذا المجال، فقد قامت الباحثة بإعداد قائمة واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة (التوكاتسو) بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس.

خطوات بناء الاستبانة:

تم جمع البيانات من خلال نوعين من المصادر:

- **أولاً: المصادر الأولية:** لمعالجة الجوانب التحليلية لموضوع الدراسة لجأت الباحثة إلى جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة كأداة رئيسية للدراسة، صممت خصيصاً لهذا الغرض، تم توزيعها على عينة الدراسة وتم تفرغ البيانات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي "Statistical Package for the Social Sciences, SPSS "، الاصدار (٢٤).

- **ثانياً: المصادر الثانوية:** مصادر البيانات الثانوية من خلال الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

وتم بناء الاستبانة في صورتها النهائية المكونة من (٣٠) محور و(٤٧) ممارسةً لمعالجة العبارات القرائية؛ موزعة على ثماني عبارات وممارسات، وذلك على النحو التالي:

- ✓ **المحور الأول:** واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"، وتتضمن (٧) عبارات.
- ✓ **المحور الثاني:** واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"، وتتضمن (١٤) عبارة.
- ✓ **المحور الثالث:** معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"، وتتضمن (٨) عبارات.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق أداة الدراسة؛ قامت الباحثة بعد انتهائها من إعداد الصُّورة الأوَّليَّة لأداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المُحكِّمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس وقد بلغ عدد المُحكِّمين (١٥) مُحكِّماً ؛ وذلك للحكم على شكلها ومضمونها، وصلاحيتها للتطبيق وقد أجمع المحكمون على أن الأداة تقيس ما وضعت لقياسه، ومن ثم صلاحيتها للتطبيق بعد إجراء التعديلات اللازمة، وقد تم إجراء هذه التعديلات في الصُّورة النهائية للأداة، وبذلك تكون الباحثة قد تحققت من الصدق الظاهري لأداة الدراسة. وقد حرصت الباحثة الاسترشاد بآرائهم في بناء الصُّورة النهائية لأداة الدراسة ، وبعد الانتهاء من عملية التحكيم تم الأخذ بملاحظات وآراء المُحكِّمين في تعديل الصياغة لبعض العبارات.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي (Internal Validity):

ولتحديد الاتساق الداخلي لعبارات الأداة تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه من محاور الاستبانة، وبينها وبين الدرجة الكلية في كل محور من محاور الاستبانة، حيث طبقت الباحثة الأداة على عينة استطلاعية من المشرفات التربويات ومديرات المدارس التابعة لمكتب تعليم جدة وعددهن (٣٠) مشرفةً ومديرةً، وذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باستخدام برنامج الحزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (١): يوضح قيمة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول والدرجة الكلية

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	يتوافر الوقت الكافي لدى المعلمات للتدريب على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.681	0.000
٢.	تتوافر البيئة المناسبة لدى المعلمات للتدريب على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.537	0.002
٣.	تُعد خطة زمنية للمعلمات للتدريب على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.840	0.000
٤.	إقامة ورش تدريب مكثفة لتدريب المعلمات على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.869	0.000
٥.	تثقيف المعلمات بكل ما يستجد حول الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.934	0.000
٦.	تشجيع المعلمات لحضور الدورات التدريبية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.935	0.000
٧.	حث المعلمات على تقبل الأدوار الموكلة لهن عند تطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.831	0.000

***دال عند ٠.٠١، المصدر مخرجات SPSS*

من خلال الجدول يتضح بأن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من عبارات المحور الأول (واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو") مع المعدل الكلي مع المحور ككل، حيث كانت تتراوح بين (٠.٥٣٧-٠.٩٣٤) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا المحور وبين المجموع الكلي للمحور ككل دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

المحور الثاني: واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٢): يوضح قيمة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	تستخدم المعلمة نشاط مجلس الفصل لحل مشكلات التلميذات	**0.789	0.000
٢.	تستخدم المعلمة نشاط مجلس الفصل لتنمية روح التعاون بين التلميذات	**0.676	0.000
٣.	تستخدم المعلمة نشاط مجلس الفصل لإكساب التلميذات قيمة احترام رأي الاخرين	**0.702	0.000
٤.	تستخدم المعلمة نشاط الريادة اليومية لتدريب التلميذات على احترام قواعد الصف	**0.854	0.000
٥.	تستخدم المعلمة نشاط الريادة اليومية لتدريب التلميذات على مهارة القيادة	**0.789	0.000
٦.	تستخدم المعلمة نشاط الريادة اليومية لتنمية الثقة بالنفس لدى التلميذات	**0.825	0.000
٧.	تستخدم المعلمة نشاط اجتماع الصباح والمساء لإلقاء التحية على التلميذات	**0.817	0.000
٨.	تستخدم المعلمة نشاط اجتماع الصباح والمساء لحصر غياب التلميذات	**0.796	0.000
٩.	تستخدم المعلمة نشاط اجتماع الصباح والمساء لوضع هدف اليوم الدراسي	**0.887	0.000
١٠.	تستخدم المعلمة نشاط النظافة لتنمية قيمة الانتماء للمكان لدى التلميذات	**0.889	0.000
١١.	تستخدم المعلمة نشاط النظافة لتنمية قيمة التعاون بين التلميذات	**0.866	0.000
١٢.	تستخدم المعلمة نشاط الغداء المدرسي لتعويد التلميذات على العادات الصحية السليمة	**0.840	0.000
١٣.	تستخدم المعلمة نشاط المناقشة التوجيهية لتدريب التلميذات على مهارة اتخاذ القرار	**0.839	0.000
١٤.	تستخدم المعلمة نشاط المناقشة التوجيهية لإكساب التلميذات مهارة حل المشكلات	**0.824	0.000

***دال عند ٠.٠١، المصدر مخرجات SPSS*

من خلال الجدول يتضح بأن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من عبارات المحور الثاني (واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو") مع المعدل الكلي مع المحور ككل، حيث كانت تتراوح بين (٠.٦٧٦- ٠.٨٨٩) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا المحور وبين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجموع الكلي للمحور ككل دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

المحور الثالث: معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٣): يوضح قيمة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمات	**0.751	0.000
٢.	قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات	**0.850	0.000
٣.	ندرة الدورات التدريبية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.839	0.000
٤.	احتياج تطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" لمهارات عالية من المعلمات	**0.653	0.000
٥.	عزوف بعض المعلمات عن تطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.694	0.000
٦.	تكدس أعداد التلميذات داخل الصف الدراسي	**0.735	0.000
٧.	يحتاج تدريب التلميذات على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" لوقت طويل	**0.692	0.000
٨.	ضعف جاهزية البيئة المدرسية لتطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**0.694	0.000

***دال عند ٠.٠١، المصدر مخرجات SPSS*

من خلال الجدول يتضح بأن معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من عبارات المحور الثالث (معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو") مع المعدل الكلي مع المحور ككل، حيث كانت تتراوح بين (٠.٦٥٣-٠.٨٥٠) وأن جميع معاملات الارتباط بين العبارات المكونة لهذا المحور وبين المجموع الكلي للمحور ككل دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثالثاً: الصدق البنائي:

للتحقق من الصدق البنائي للمحاور تم حساب مُعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من محاور أداة الدراسة بالدَّرجة الكُلِيَّة، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٤): معامل الارتباط بين معدل كل عبارة من محاور الدِّراسة مع المعدل الكلي لفقرات الأداة الدراسة

م	محاور أداة الدراسة	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائيَّة
١	واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**٠.٨٣٠	٠.٠٠٠
٢	واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**٠.٨٦٩	٠.٠٠٠
٣	معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	**٠.٧١٦	٠.٠٠٠

دال عند ٠.٠١، المصدر مخرجات SPSS

من خلال الجدول رقم (٨) يتضح أن مُعاملات الارتباط بين معدل كل عبارة من محاور الدِّراسة مع المعدل الكلي لأساليب أداة الدراسة كانت تتراوح بين (٠.٧١٦ – ٠.٨٦٩)؛ مما يدلل على صدق الاتساق البنائي لمحاور الدِّراسة، وأن جميع مُعاملات الارتباط بين المحاور المكونة لهذا الأداة الدراسة وبين المجموع الكلي للأداة الدراسة دالة إحصائيّاً عند مُستوى (٠.٠١)؛ مما يشير إلى أن جميع المحاور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد صلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات أداة الدراسة:

١. حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية: (Split-half)

تم استخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) للتجزئة النصفية في حساب ثبات عبارات الاستبانة ككل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٥): يوضح معاملات ثبات بطريقة التجزئة النصفية

م	المحاور	معامل الارتباط	معامل الثبات	
			سبيرمان وبروان	جتمان
١	واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٠.٧٩١	٠.٨٧٥	٠.٨٧٣
٢	واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٠.٩١٦	٠.٩١٠	٠.٩٠٧
٣	معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٠.٨٥٩	٠.٨٣١	٠.٨٣٠
	الاستبانة ككل	٠.٩٣١	٠.٨٩٢	٠.٨٨٧

يتبين من الجدول رقم (٥) النتائج الآتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تراوحت معاملات الارتباط للمحاور ما بين (٠.٧٩١-٠.٩١٦) وهي قيم تؤكد وجود ارتباط قوي بين المحاور المكونة لهذا الاستبانة، بينما تراوحت معاملات الثبات باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" لهذا الاستبانة بين (٠.٨٣١-٠.٩١٠)، وباستخدام معامل "جتمان" تراوحت بين (٠.٨٣٠-٠.٩٠٧)، وهي قيم تؤكد على أن المحور يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وكان معامل الارتباط للاستبيان ككل (٠.٩٣١) وهي قيمة تؤكد وجود ارتباط قوي بين المحاور، بينما كان معامل الثبات باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" وباستخدام معامل "جتمان" لهذا الاستبانة (٠.٨٩٢)، (٠.٨٨٧) وهي قيمة تؤكد على أن الاستبانة يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٢. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient)

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha Coefficient) في حساب ثبات عبارات الاستبانة ككل، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٦): يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا	النسبة
١	واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٧	٠.٩١٣	%٩١.٣
٢	واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	١٤	٠.٩٦١	%٩٦.١
٣	معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٨	٠.٨٧٦	%٨٧.٦
	الاستبانة ككل	٢٩	٠.٩٥٣	%٩٥.٣

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (٦) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمحاور تتراوح بين (٨٧.٦% - ٩٦.١%) أي أنها مرتفعة في جميع المحاور، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات المحاور (٩٥.٣%) كانت عالية جداً.

وبذلك قد تم التأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة؛ مما يجعلنا على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول وعرض النتائج.

النتائج المُتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على **"ما واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس؟"**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧): يوضح استجابات أفراد الدراسة على واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات محور استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
١	يتوافر الوقت الكافي لدى المعلمات للتدريب على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٣.٧٢٨	١.٠٢١	١	عالي
٢	تتوافر البيئة المناسبة لدى المعلمات للتدريب على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٣.٦٢٧	١.٠٢٠	٢	عالي
٧	حث المعلمات على تقبل الأدوار الموكلة لهن عند تطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٣.٥٢١	٠.٩٣٦	٣	عالي
٦	تشجيع المعلمات لحضور الدورات التدريبية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٣.٥١٤	٠.٩٧٣	٤	عالي
٥	تثقيف المعلمات بكل ما يستجد حول الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٣.١٧٩	١.١١٤	٥	متوسط
٣	تُعد خطة زمنية للمعلمات للتدريب على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٢.٩٧٧	١.٢٤٤	٦	متوسط
٤	إقامة ورش تدريب مكثفة لتدريب المعلمات على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٢.٩٣٤	١.٢٣١	٧	متوسط
الدرجة الكلية لاستعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"		٣.٣٥٤	٠.٨٧٥	**متوسط**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (متوسط) على واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس بمتوسط (٢.٩٣٤ – ٣.٧٢٨) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (٢.٦١-٣.٤٠) والفئة الرابعة (٣.٤١-٤.٢٠) من فئات المقياس الخماسي وهي التي تشير إلى خيار (محايد) و (موافق) على التوالي، وأن المتوسط العام لواقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" ككل هو (٣.٣٥٤) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة والتي تشير إلى مستوى متوسط أي أن معلمات التربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإسلامية لديهن استعداد للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية بشكل متوسط من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس.

وتعزو الباحثة نتيجة العبارة رقم (١-٢-٦-٧) إلى الجهود التي تبذلها وزارة التعليم والتي ساهمت وبشكل كبير في بناء نظام تعليمي قوي من حيث تهيئة البيئة التعليمية الملائمة ، وتأهيل الكوادر التعليمية لمواكبة التطورات والمستجدات في المجال التعليمي، بالإضافة إلى الدور التكاملي الذي تقوم به المشرفات التربويات ومديرات المدارس في تحسين وإدارة البيئة التعليمية ، وطرح البرامج التدريبية لمعلمات التربية الإسلامية وتشجيعهن للتوسع في مجال الأنشطة التربوية ليتحقق النجاح والتميز ، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة القرشي وكريم (٢٠١٩) والتي تظهر أهمية دور ومساهمة القيادة المدرسية في تهيئة البيئة المناسبة ، ومنح الصلاحيات في حدود الأنظمة لإجراء حلقات التوكاتسو، كما جاءت دراسة الشريدة (٢٠٢٣) لتكشف ان تصورات مديرات المدارس حول أنشطة التوكاتسو كانت إيجابية ،كما أوصت إلى أهمية تدريب وتشجيع المعلمات على تطبيق أنشطة التوكاتسو .

وترى الباحثة ان استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو "جاء بمستوى متوسط ويعُد ذلك مؤشر جيد؛ نظراً لحداثة الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"،وتضيف انه قد يمكن تحسين هذا المستوى ، وذلك بتثقيف المعلمات من قبل المديرات والمشرفات التربويات بكل ما يستجد حول الأنشطة الخاصة ،وتوضيح أهميتها في دعم وتعزيز محتوى التربية الإسلامية بشكل خاص ،بالإضافة إلى التخطيط الجيد لإقامة ورش عمل مكثفة لتهيئة معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة " التوكاتسو" مع زيادة الدعم والتشجيع المستمر.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني وعرض النتائج.

النتائج المُتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على **"ما واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس؟"**

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٨): يوضح استجابات أفراد الدراسة على واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات محور استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٢	تستخدم المعلمة نشاط مجلس الفصل لتنمية روح التعاون بين التلميذات	٢.٨٠٩	١.٢٦٥	١	متوسط
٦	تستخدم المعلمة نشاط الريادة اليومية لتنمية الثقة بالنفس لدى التلميذات	٢.٨٠٢	1.270	٢	متوسط
١٤	تستخدم المعلمة نشاط المناقشة التوجيهية لإكساب التلميذات مهارة حل المشكلات	٢.٧٩٨	١.٢٧١	٣	متوسط
٤	تستخدم المعلمة نشاط الريادة اليومية لتدريب التلميذات على احترام قواعد الصف	٢.٧٨٦	1.283	٤	متوسط
٥	تستخدم المعلمة نشاط الريادة اليومية لتدريب التلميذات على مهارة القيادة	٢.٧٨٢	1.281	٥	متوسط
٧	تستخدم المعلمة نشاط اجتماع الصباح والمساء لإلقاء التحية على التلميذات	٢.٧٧٤	١.٢٤٨	٦	متوسط
٣	تستخدم المعلمة نشاط مجلس الفصل لإكساب التلميذات قيمة احترام رأي الاخرين	٢.٧٧١	1.265	٧	متوسط
١١	تستخدم المعلمة نشاط النظافة لتنمية قيمة التعاون بين التلميذات	٢.٧٧٠	١.٢٦٥	٨	متوسط
٨	تستخدم المعلمة نشاط اجتماع الصباح والمساء لحصر غياب التلميذات	٢.٧٦٧	١.٢٤٤	٩	متوسط
١٠	تستخدم المعلمة نشاط النظافة لتنمية قيمة الانتماء للمكان لدى التلميذات	٢.٧٦٦	١.٢٥٣	١٠	متوسط
١٣	تستخدم المعلمة نشاط المناقشة التوجيهية لتدريب التلميذات على مهارة اتخاذ القرار	٢.٧٦٥	١.٢٢٨	١١	متوسط
١٢	تستخدم المعلمة نشاط الغداء المدرسي لتعويد التلميذات على العادات الصحية السليمة	٢.٧٦٣	١.٢٣٢	١٢	متوسط
١	تستخدم المعلمة نشاط مجلس الفصل لحل مشكلات التلميذات	٢.٧٥١	١.٢٣٨	١٣	متوسط
٩	تستخدم المعلمة نشاط اجتماع الصباح والمساء لوضع هدف اليوم الدراسي	٢.٧٢٠	١.٢٢٤	١٤	متوسط
الدرجة الكلية لاستخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"		٢.٧٧٣	١.٢١٣	**متوسط**	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (متوسط) على استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس بمتوسط (٢.٧٢٠ – ٢.٨٠٩) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (٢.٦١-٣.٤٠) من فئات المقياس الخماسي وهي التي تشير إلى خيار (محايد)، وأن المتوسط العام لاستخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" ككل هو (٢.٧٧٣) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة والتي تشير إلى مستوى متوسط أي أن معلمات التربية الإسلامية يستخدمن الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية بشكل متوسط من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس

وبناء على تلك المعطيات اتضح للباحثة ان مستوى استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" جاء بدرجة متوسطة ،وهذه النتيجة تتفق مع دراسة أبو الحاج(٢٠٢٠) التي كشفت ان استخدام معلمات التربية الإسلامية لأساليب التعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة ، بينما اختلفت مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠٢٠) ودراسة عبدالله (٢٠٢٣) ودراسة المالكي(٢٠١٨) والتي اظهرت ان استخدام معلمات التربية الإسلامية لأساليب التعلم النشط جاءت بدرجة عالية ، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف في انه قد تكون الأنشطة الخاصة " التوكاتسو" تُعد من الأنشطة الحديثة محلياً ، أي انها لم تتلقى الانتشار الواسع بعد ، بالإضافة الى تغليب الأساليب التقليدية لدى معلمات التربية الإسلامية وهذا ما كشفته دراسة المالكي(٢٠١٦) بينما قد توجد بعض المعوقات التي تقلل من استخدام أنشطة التوكاتسو ، كضيق الوقت ، وعدم وجود قاعات وساحات كافية لتنظيم وإقامة أنشطة التوكاتسو بالإضافة لوجود فروق فردية بين التلاميذ مما يعيق استخدامها وهذا ما اثبتته نتائج دراسة الشريدة(٢٠٢٣) .

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث وعرض النتائج.

النتائج المُتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على **"ما معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس؟"**

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٩): يوضح استجابات أفراد الدراسة على معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات محور معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣	ندرة الدورات التدريبية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٤.٢٨٠	٠.٧٧٠	١	عالية جداً
٤	احتياج تطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" لمهارات عالية من المعلمات	٣.٦٥٠	٠.٨٨٩	٢	عالية
١	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمات	٣.٦١٩	٠.٩٣٧	٣	عالية
٧	يحتاج تدريب التلميذات على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" لوقت طويل	٣.٥٨٠	٠.٩٤٥	٤	عالية
٢	قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات	٣.٥٣٣	٠.٩٢٣	٥	عالية
٦	تكدس أعداد التلميذات داخل الصف الدراسي	٣.٤٧٩	٠.٩٢٣	٦	عالية
٥	عزوف بعض المعلمات عن تطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٣.٣٠٤	٠.٨٣٩	٧	متوسطة
٨	ضعف جاهزية البيئة المدرسية لتطبيق الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٣.٢٠٦	٠.٩٥٦	٨	متوسطة
الدرجة الكلية لمعوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"		٣.٥٨١	٠.٦٥٢	**عالية**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا بمستوى (عالي) على معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس بمتوسط (٣.٢٠٦ – ٤.٢٨٠) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (٢.٦١-٣.٤٠) والفئة الرابعة (٣.٤١-٤.٢٠) والفئة الخامسة (٤.٢١-٥.٠٠) من فئات المقياس الخماسي وهي التي تشير إلى خيار (محايد) و (موافق) و (موافق بشدة)، وأن المتوسط العام لمعوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" ككل هو (٣.٥٨١) وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة والتي تشير إلى مستوى عالي، أي أن معلمات التربية الإسلامية لديهن معوقات الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" بالصفوف الأولية بصورة مرتفعة من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات التربية الإسلامية قد يواجهن واجبات وأعباء كثيرة ، مما يقلل من استخدام الأنشطة الخاصة " التوكاتسو"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واستخدام طرق التدريس التقليدية بدلا عنها لتوفير الوقت والجهد، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة السويداني(٢٠٢٤) والتي أظهرت أن المعلمات يتحملن أعباء دراسية بشكل أكبر من اللازم، مما يقلل من عطاء المعلمة وأدائها، كما أن بعض المعلمات قد تنشغل بأعمال إدارية إلزامية أثناء الحصة كالمساهمة في إعداد برامج الإذاعة المدرسية، والمشاركة في ضبط النظام المدرسي وتفعيل أنشطة المدرسة، فكثرة المهام الإدارية التي تكلف بها المعلمة تجعلها لا تمتلك الوقت الكافي للقيام بواجباتها التدريسية مما يحد من استخدام الأنشطة التربوية، بينما تأتي قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمات من أحدى المعوقات لاستخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"، حيث جاءت بنسبة عالية وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة القحطاني(٢٠٢٠) حيث كشفت ان نقص الحوافز المادية والمعنوية هي من ابرز الصعوبات التي تجعل معلمات التربية الإسلامية لا يستخدمن استراتيجيات التعلم النشط ، إضافة الى ذلك يعد تكدس التلميذات داخل الصف هو احد معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" ؛ ولان زيادة عدد التلاميذ داخل الصف الدراسي يحتاج الى جهد مضاعف من المعلمة لضبط الصف ، فقد يؤثر ذلك وبشكل كبير في تنفيذ الأنشطة الخاصة " التوكاتسو" ، ووفق تلك النتيجة أظهرت نتائج دراسة أبو الحاج(٢٠٢٢) إن العوائق المتعلقة بالبيئة التعليمية تجعل المعلمين والمعلمات غير قادرين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط أو تقلل من استخدامها بالشكل المطلوب كما أنها تعطي توجه سلبي حيال استخدام استراتيجيات التعلم النشط أو استخدام استراتيجيات التعلم الحديثة بشكل عام ، وتؤكد دراسة الغامدي (٢٠٢١) ان من ابرز المعوقات لاستخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التدريس عدم كفاية مساحة الفصول الدراسية لتطبيق الأنشطة والاستراتيجيات ، بالإضافة لزيادة عدد التلاميذ في الصف .

من زاوية أخرى جاءت نتائج دراسة مديني واخرون (٢٠٢١) لتظهر ان هناك إمكانية لتصميم البيئة التعليمية بالمدارس لتناسب تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وذلك بإعادة ترتيب وتنظيم البيئة التعليمية للاستفادة من جميع مساحاتها لتطبيق الأنشطة، ووفق تلك النتائج ترى الباحثة انه يمكن الاستفادة منها في حل العوائق المتعلقة بالبيئة التعليمية عند تنفيذ الأنشطة الخاصة "التوكاتسو".

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع وعرض النتائج.

النتائج المُتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو"**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس تعزى للمتغيرات الديموغرافية (المؤهل العلمي، المهنة، سنوات الخبرة)؟"

أولاً: الفروق بالنسبة لمغير المؤهل العلمي:

للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لأكثر من عينيتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المؤهل العملي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠): يوضح تحليل التباين الأحادي للفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

محاور الدراسة	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	بين المجموعات	١٠.٩٨٤	٢	٥.٤٩٢	٧.٥٣٨	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٨٥.٠٥٩	٢٥٤	٠.٧٢٩		
	المجموع	١٩٦.٠٤٤	٢٥٦			
واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	بين المجموعات	٨.٤٧٩	٢	٤.٢٣٩	٢.٩٢٦	٠.٠٥٥
	داخل المجموعات	٣٦٨.٠٠٧	٢٥٤	١.٤٤٩		
	المجموع	٣٧٦.٤٨٥	٢٥٦			
معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	بين المجموعات	٥.٤٩٥	٢	٢.٧٤٨	٦.٧٥٩	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١٠٣.٢٦٢	٢٥٤	٠.٤٠٧		
	المجموع	١٠٨.٧٥٨	٢٥٦			

من خلال النَّتائج الموضحة في الجدول رقم (١٤) أن بلغ مستوى الدلالة لجميع المحاور كالتالي:

١. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (٠.٠٠١)، وهو أقل من (٠.٠٥)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (٠.٠٥٥)، وهو أكبر من (٠.٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

٣. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي (٠.٠٠١)، وهو أقل من (٠.٠٥)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة الفروق تم استخدام اختبار (LSD)، والجداول التالية توضح ذلك

جدول رقم (١١): اختبار (LSD) لمعرفة الفروق لمتوسط الدرجة الكلية لواقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٣.٣٤٠	ماجستير	٠.١٠٣	٠.٣٧٠
		دكتوراه	*٠.٨٢٢-	٠.٠٠٠
ماجستير	٣.٢٣٧	بكالوريوس	٠.١٠٣-	٠.٣٧٠
		دكتوراه	*٠.٩٢٥-	٠.٠٠٠
دكتوراه	٤.١٦٢	بكالوريوس	*٠.٨٢٢	٠.٠٠٠
		ماجستير	*٠.٩٢٥	٠.٠٠٠

من خلال النَّتائج الموضحة في الجدول رقم (١١) والخاصة بواقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" أن:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس واللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه لصالح المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه، لأن المتوسط الحسابي للمشرفات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمديرات اللواتي مؤهلهن العملي دكتوراه (٤.١٦٢) وهو أكبر من اللواتي مؤهلهن العملي بكالوريوس (٣.٣٤٠).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي ماجستير واللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه لصالح المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه، لأن المتوسط الحسابي للمشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العملي دكتوراه (٤.١٦٢) وهو أكبر من اللواتي مؤهلهن العملي ماجستير (٣.٢٣٧).

جدول رقم (١٢): اختبار (LSD) لمعرفة الفروق لمتوسط الدرجة الكلية لمعوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	المؤهل العلمي	متوسط الفروق	مستوى الدلالة
بكالوريوس	٣.٥١٨	ماجستير	٠.٠٧٩-	٠.٣٦٠
		دكتوراه	*٠.٦٣٢-	٠.٠٠٠
ماجستير	٣.٥٩٧	بكالوريوس	٠.٠٧٩	٠.٣٦٠
		دكتوراه	*٠.٥٥٣-	٠.٠٠٢
دكتوراه	٤.١٥٠	بكالوريوس	*٠.٦٣٢	٠.٠٠٠
		ماجستير	*٠.٥٥٣	٠.٠٠٢

من خلال النَّتائج الموضحة في الجدول رقم (١٢) والخاصة بمعوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية للأنشطة الخاصة "التوكاتسو" أن:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي بكالوريوس واللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه لصالح المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه، لأن المتوسط الحسابي للمشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العملي دكتوراه (٤.١٥٠) وهو أكبر من اللواتي مؤهلهن العملي بكالوريوس (٣.٥١٨).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي ماجستير واللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه لصالح المشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العلمي دكتوراه، لأن المتوسط الحسابي للمشرفات والمديرات اللواتي مؤهلهن العملي دكتوراه (٤.١٥٠) وهو أكبر من اللواتي مؤهلهن العملي ماجستير (٣.٥٩٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: الفروق بالنسبة لمتغير المهنة:

للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) (Independent sample T- test)، لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير المهنة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٣): يوضح اختبار (ت) للفروق المتعلقة بمتغير المهنة

محاور الدراسة		مشرفة تربوية العدد=١٢٦	مديرة مدرسة العدد= ١٣١	T-Test	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	مشرفة تربوية	٣.٥٠٢	٠.٩٠٥	٢.٦٩٥	٠.٠٠٨
	مديرة مدرسة	٣.٢١٢	٠.٨٢٤		
واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	مشرفة تربوية	٢.٩٨٨	١.٢١٤	٢.٨٢٤	٠.٠٠٥
	مديرة مدرسة	٢.٥٦٧	١.١٧٩		
معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	مشرفة تربوية	٣.٦٢٦	٠.٧٠٥	١.٠٨٠	٠.٢٨١
	مديرة مدرسة	٣.٥٣٨	٠.٥٩٦		

من خلال النَّتائج الموضحة في الجدول رقم (١٣) أن بلغ مستوى الدلالة لجميع المحاور كالتالي:

١. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" والتي تُعزى إلى متغير المهنة (٠.٠٠٨)، وهو أقل من (٠.٠٥)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" والتي تُعزى إلى متغير المهنة، وذلك لصالح المشرفات التربويات حيث بلغ المتوسط الحسابي للمشرفات التربويات (٣.٥٠٢) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمديرات المدارس (٣.٢١٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" والتي تُعزى إلى متغير المهنة (٠.٠٠٥)، وهو أقل من (٠.٠٥)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" والتي تُعزى إلى متغير المهنة، وذلك لصالح المشرفات التربويات حيث بلغ المتوسط الحسابي للمشرفات التربويات (٢.٩٨٨) وهو أكبر من المتوسط الحسابي لمديرات المدراس (٢.٥٦٧).

٣. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" والتي تُعزى إلى متغير المهنة (٠.٢٨١)، وهو أكبر من (٠.٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" والتي تُعزى إلى متغير المهنة.

ثالثاً: الفروق بالنسبة لمغير سنوات الخبرة:

للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة باستخدام اختبار(ت) (Independent sample T- test)، لعينتين مستقلتين للكشف عن مستوى دلالة الفروق الإحصائية لمتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٤): يوضح اختبار (ت) للفروق المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة

محاور الدراسة		١-٥ سنوات العدد=٧٦	٦ سنوات فأكثر العدد= ١٨١	T-Test	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	١-٥ سنوات	٣.٥٢١	٠.٩٧٦	١.٩٨٩	٠.٠٤٨
	٦ سنوات فأكثر	٣.٢٨٤	٠.٨٢٢		
واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	١-٥ سنوات	٣.٢٦٤	١.٠٧٦	٤.٣٥٠	٠.٠٠٠
	٦ سنوات فأكثر	٢.٥٦٧	١.٢١٠		
معوقات استخدام	١-٥ سنوات	٣.٦٧٩	٠.٦٨١	١.٥٦٧	٠.١١٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو"	٦ سنوات فأكثر	٣.٥٤٠	٠.٦٣٧		

من خلال النَّتائج الموضحة في الجدول رقم (١٤) أن بلغ مستوى الدلالة لجميع المحاور كالتالي:

١. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (٠.٠٤٨)، وهو أقل من (٠.٠٥)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط واقع استعداد معلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح المشرفات التربويات ومديرات المدارس اللواتي خبرتهن من (١-٥) سنوات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للواتي خبرتهن ١-٥ سنوات (٣.٥٢١) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للواتي خبرتهن من ٦ سنوات فأكثر (٣.٢٨٤).

٢. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (٠.٠٠٠)، وهو أقل من (٠.٠٥)، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك لصالح المشرفات التربويات ومديرات المدارس اللواتي خبرتهن من (١-٥) سنوات، حيث بلغ المتوسط الحسابي للواتي خبرتهن ١-٥ سنوات (٣.٢٦٤) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للواتي خبرتهن من ٦ سنوات فأكثر (٢.٥٦٧).

٣. بلغ مستوى الدلالة للكشف عن الفروق بين متوسط معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة (٠.١١٨)، وهو أكبر من (٠.٠٥)، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مُستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط معوقات استخدام معلمات التربية الإسلامية الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" من وجهة نظر المشرفات التربويات ومديرات المدارس والتي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. عقد دورات تدريبية وورش عمل لمعلمات التربية الإسلامية في الصفوف الأولية؛ وذلك للتدريب على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو".
٢. تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق معلمات التربية الإسلامية في الصفوف الأولية.
٣. العمل المكثف على تدريب التلميذات على الأنشطة الخاصة "التوكاتسو" لوقت طويل.
٤. العمل على توفير نظام حوافز مادية ومعنوية لمعلمات التربية الإسلامية في الصفوف الأولية.
٥. التخفيف من أعداد التلميذات داخل الصف الدراسي؛ وذلك من خلال زيادة عدد المدارس في منطقة جدة.
٦. العمل على تطوير البيئة المدرسية وتجهيزها من جميع المستلزمات لتطبيق مثل هذه الأنشطة الخاصة "التوكاتسو".

مقترحات الدراسة:

نظراً لأهمية الدراسة التربوية، حيث إنه المنطلق الأساسي لعمليات التطوير العلمي التربوي، فإن الباحثة تقترح ما يلي:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول الكفايات المهنية لمعلمات التربية الإسلامية في ضوء تطبيق الأنشطة الخاصة (التوكاتسو) بالصفوف الأولية من وجهة نظرهن.
٢. دراسة دور المشرفة التربوية في تعزيز استخدام المعلمات لاستخدام الأنشطة الخاصة (التوكاتسو) بالصفوف الأولية.
٣. دراسة الاحتياجات التدريبية لمعلمات التربية الإسلامية لاستخدام الأنشطة الخاصة (التوكاتسو) من وجهة نظرهن.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع والمصادر

إبراهيم، أحمد سيد محمد، علام، صابر علام عثمان، والموسى، دعاء أحمد علي عبد الناصر. (٢٠٢٣). برنامج قائم على أنشطة التوكاتسو لتنمية مهارات الفهم الاستماعي الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، مج٣٩, ع٤*، ١٦٢ - ٢٠٩.

أبو الحاج، عبد الرحمن عبد العزيز. (٢٠٢٢). واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الاسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الانسانية، ع٢٦

أبو الحديد، فاطمة عبد السلام (٢٠٢٠) وحدة مقترحة في القياس قائمة على أنشطة التوكاتسو اليابانية لتنمية بعض المهارات الحياتية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات مج٢٣ ع١

إسماعيل، إبراهيم السيد إبراهيم، والحسيني، أحمد توفيق محمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنشطة التوكاتسو اليابانية وممارستها في تحسين التفكير البنائي والصلابة النفسية لدى معلمات التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية، ع٣٣*، ٣٧١ - ٤٢٩.

بخيت، شيماء بخيت هاشم. (٢٠١٩). بعض أنشطة المدارس المصرية اليابانية ودورها في تنمية شخصية الطفل المصري وفق رؤية التعليم ٢٠٣٠. *المؤتمر الدولي الثاني: بناء طفل الجيل الرابع في ضوء رؤية التعليم ٢٠٣٠*، أسيوط: جامعة أسيوط - كلية رياض الأطفال، ٤١٤ - ٤٢٦.

البستنجدي، إياد يوسف. (٢٠٢٠). التربية الإسلامية أصولها وأساليبها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، *مج٤, ع٢٢*، ١٤٨ - ١٦٥.

بشاي، وفاء زكي بشاي. (٢٠٢١). أنشطة التوكاتسو لحل مشكلات التعليم الأساسي وتبني نظام التعليم الجديد "٢.٠" في مصر: دراسة مقارنة بين المدارس اليابانية والمدارس المصرية اليابانية. *المجلة التربوية، ج٩١*، ٤٧٧٥ - ٤٩٣٠.

البواردي، عبد الرحمن. (٢٠١٢). واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود، الرياض.

الجلاد، ماجد زكي محمد. (١٩٩٩). السؤال وأغراضه التربوية في القرآن الكريم. *أبحاث اليرموك - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ١٥, ع٣*، ١٥٩ - ١٨٢.

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠٠٤). تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العلمية، ط١، عمان: دار المسيرة.

حامد، حمدينو عمر السيد، وخميس، محمد السيد. (٢٠١٧). دور الأنشطة الترويحية في تنمية قيم تلاميذ المرحلة الإعدادية من وجهة نظر مدرسي التربية الرياضية. المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة، جامعة المنصورة، كلية التربية الرياضية.

حامد، هناء محمود. (٢٠١٧). التجربة اليابانية في التعليم وسبل الاستفادة منها في مصر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الادارة المركزية لمركز المعلومات والتوثيق، الإدارة العامة للمعلومات الإحصائية، قطاع مكتب الوزير، وزارة المالية.
حلس، داود بن درويش. (٢٠١٠). محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية. ط٣
الحجايا، نايل محمد، والسعودي، خالد عطية. (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم اثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا. مجلة جامعة النجاح للأبحاث. العلوم الانسانية. مج٢٧. ع٩
الخالدي، جمال خليل محمد (٢٠١٣). درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. مجلة جامعة بابل، العلوم الانسانية. مج٢١، ع١
السهلي، مريم بنت عوض بن عوض الله. (٢٠١٩). دور مشرفات الصفوف الأولية في تجويد العملية التعلمية: دراسة ميدانية بإدارة تعليم المدينة المنورة. *مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٠ ,ج٨*، ٧٥ ـ ١٠٥.
السويداني، أنوار سعود علي. (٢٠٢٤). معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية. كلية التربية. جامعة القصيم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٤٩. ج٢
السيد، عاطف (١٩٩٩) التربية الاسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها، المكتبة الشاملة
الشافعي، نبيلة إبراهيم عبد العليم. (٢٠٢٣). أنشطة التوكاتسو اليابانية كمدخل لتنمية بعض المهارات الحياتية لطفل الروضة. *مجلة الطفولة، مج٤٣، ع ١*، ١٣٠٣-١٣٤٠.
الشحود، على بن نايف. (٢٠٠٩). الخلاصة في أصول التربية الإسلامية. ماليزيا بهانج -دار المعمور. ط١
الشريدة، انتصار صالح كليب. (٢٠٢٣). تصورات مديرات المدارس عن برنامج توكاتسو-نا الاردني وأثرة على تنمية القيم الاخلاقية لدى الطلبة. جرش للبحوث والدراسات، مج٢٤، ع٢.
صادق، يسرية، والشربيني، زكريا. (١٩٨٧). تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة. سلسلة دراسات في الطفولة (١١). دار الفكر الجامعي.
الطويرش، عائشة عبد الرحمن. (٢٠١٧). اساليب المعلم الاول صلى الله علية وسلم. شبكة الالوكه
عطا، إبراهيم محمد. (٢٠٠٥). المرجع في تدريس التربية الإسلامية. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة. مركز الكتاب للنشر ط١
العكيلي، سعد محسن علي، والقرالة، باسل مبارك. (٢٠١٥). *درجة امتلاك وتطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.
العياصرة، وليد توفيق. (٢٠١٠). التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العلمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
الغامدي، ريم سعيد احمد. (٢٠٢١). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لدى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلمات التربية الاسلامية بمنطقة الباحة. جامعة المنصورة، مجلة كلية التربية، ع٣١١
الغامدي، سالم بن عواض، والزهراني، على بن إبراهيم. (٢٠١٤). *الآثار السلوكية المترتبة على دمج الطلاب والطالبات في الصفوف الأولية من منظور التربية الإسلامية من وجهة نظر أولياء الأمور* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المدينة المنورة.
القحطاني، عائشة محمد فالح، والسيف، عبد المحسن سيف. (٢٠٢٠). واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. م٤، ع١٧
القرشي، سلطانة حسين حامد، وكريم، منى خالد. (٢٠١٩). دور القيادة المدرسية في تعزيز القيم من خلال التجربة اليابانية "التوكاتسو" على طالبات المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٠, ج١١، ١٢٤ - ١٤٦.
الكساسبة، محمد يوسف سالم. وعبد الحق، كايد ابراهيم (٢٠٠٣). تقويم اداء معلمي التربية الاسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية وبناء أنموذج تدريسي لتطويره. رسالة دكتوراة. جامعة عمان العربية. كلية الدراسات التربوية العليا: الاردن. عمان
المالكي، مسفر عيضه. (٢٠١٦). مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم الذاتي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات التربية الاسلامية. مجلة العلوم التربوية. مج٢٤.ع٢
المالكي، يحي سعد دماس. (٢٠١٨). درجة ممارسة معلمي التربية الاسلامية لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، جامعة الباحة. كلية التربية، المجلة العلمية
محجوب، عباس. (١٩٨٧). أصول الفكر التربوي في الإسلام. دار ابن كثير. دمشق
محمود، حمدي شاكر. (٢٠١٦). البحث التربوي للمعلمين والمعلمات. الطبعة الثالثة. دار الأندلس للنشر والتوزيع. المملكة العربية السعودية.
مديني، منال ابراهيم عبد الله، والصبان، ريم فاروق والعازمي، نهله محمد (٢٠٢١) استراتيجيات التعلم النشط كمدخل لتصميم البيئة التعليمية في الصفوف الاولية بالمدارس الابتدائية. مجلة جامعة الملك عبد العزيز- الآداب والعلوم الانسانية، مج ٢٩، ع٥.
المقهوي، موزة زيد عبد الله (٢٠٢٠). مفهوم التربية الإسلامية. مجلة الدراسات العربية، مجلد٤٢، ع٢، جامعة المنيا كلية دار العلوم.
هاشم، هبة هاشم محمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية قائم على أنشطة التوكاتسو اليابانية وتأثيره على تنمية القيم الأخلاقية لديهم. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع٩٢* ، ١ -

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤٧.
الهاشمي، عبد الرحمن، والعطية، محسن علي. (٢٠١١). تحليل مضمون المناهج المدرسية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع
الوثيقة الإعلامية، برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥.المملكة العربية السعودية
Komoto، A. "Collaborative Efforts to Build Interpersonal Skills and Emotional Maturity Across School Levels Through Tokkatsu: The Case of Kuwabara Junior High School and Elementary School". Working Paper Series in the 21st Century International Educational Models Project the University of Tokyo Center for Excellence in School Education No. 5. October (2015)
Kusanagi, K. "Character Education in Indonesia and Growing Interest in Tonkatsu: A case of Tonkatsu Activity in Bandung City". Doctoral Dissertation Center for Excellence in School Education Graduate School of Education the University (2019)
Tsuneyoshi R. (2012). The World of TOKKATSU: The Japanese Approach to Whole Child TOKKATSU, (A Guidebook for Teachers) University of Tokyo.
Tsuneyoshi, R.; Sugita, H.; Kusanagi, K. & Takahashi, F. (2019). Tokkatsu the Japaneese Educational Model of Holistic Education. World Scientific.
Yuliia Rybinska, Nataliia Sarnovska, Olga Panok, Ani Kolesnykova and Ruslana Falkos (2024)Adapting Japanese Methods of Holistic Education in Ukrainian Higher Education: Advantages and challenges. ARCHIVES DES SCIENCES A Multidisciplinary Journal.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تصور مقترح لتضمين أبعاد عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية بمكة المكرمة

A proposed vision for incorporating dimensions of mind habits into science teachers' teaching practices in Makkah Al-Mukarramah

إعداد

سطام طالب علي الذبياني

Sattam Talib Ali Al-Dhabyani

طالب دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم – قسم التعليم والتعلم بجامعة الملك خالد

أ.د. راشد محمد راشد محمد

Prof. Rashid Muhammad Rashid Muhammad

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم - كلية التربية بجامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.429645

استلام البحث : ١١ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٤ / ٤ / ٢٠٢٥

الذبياني، سطام طالب علي و محمد، راشد محمد راشد (٢٠٢٥). تصور مقترح لتضمين أبعاد عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية بمكة المكرمة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ١٩٥ – ٢٣٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

تصور مقترح لتضمين أبعاد عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية بمكة المكرمة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على تصور مقترح لتضمين أبعاد عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية بمكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث تكونت الاستبانة من (٣٦) فقرة تم توزيعها على (٦) محاور، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وبلغت عينة الدراسة (١٦٤) معلم، وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج كان من أهمها: وجود درجة مرتفعة لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في تضمين أبعاد عادات العقل في ممارساتهم التدريسية(المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، تحري الدقة والضبط، تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح)، بالإضافة إلى وجود مستوى متوسط من التطبيق لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة لبعد التفكير التبادلي، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتنمية عادات العقل لدى المتعلمين، وتعزيز وعي المعلمين والمعلمات بمختلف التخصصات بأبعاد عادات العقل ، وعقد دورات تدريبية بهدف تدريب المعلمين على الاهتمام بطريق التدريس النشطة والفعالة لأبعاد عادات العقل .

الكلمات المفتاحية: عادات العقل – الممارسات التدريسية

Abstract:

The study employed a descriptive research design and utilized a 36-item questionnaire as its primary instrument. The population comprised all middle-school science teachers in Makkah, with a sample of 164 participants. Findings indicated high inclusion levels for five Habits of Mind dimensions—persistence; questioning and problem-solving; accuracy and precision; applying prior knowledge to new contexts; and clear thinking and communication—while the reciprocal thinking dimension was applied at a moderate level. The study recommends fostering the development of Habits of Mind among students, enhancing teacher awareness of these dimensions across all disciplines, and implementing targeted

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

professional development workshops on active and effective pedagogical strategies for embedding Habits of Mind in science instruction.

Keywords: Habits of Mind – Instructional Practices

مقدمة:

في نهاية العقد الأخير من القرن العشرين، ظهر اتجاه جديد في التفكير التربوي يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية، وبخاصة تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي لحل المشكلات، والاستفادة من نواتج أبحاث الدماغ في عمليات التدريس، وقد ركز أصحاب هذه الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات التي تنمي التفكير بأبعاده المختلفة، والتي يصنفها البعض من ضمن مفهوم عادات العقل (habits Of mind)

ويعرف كوستا وكاليك (Costa&Kallic,2005) عادات العقل بأنها: مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداء أو السلوكيات الذكية، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة من خيارات متاحه أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية معينة، أو تطبيق سلوك بفاعلية واستدامة.).

بينما ترى بيركنز (Perkins,2001) أن عادات العقل نمط من أنماط السلوكيات الذكية التي تقود المتعلم إلى إفعال إنتاجية، تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات التي تحتاج لإلى تفكير وبحث وتأمل، وبعبارة أخرى، فإن الاتجاه الحديث يركز على الطرق التي ينتج بها المتعلمون المعرفة، وليس إعادة انتجاها على نمط سابق

وتبرز أهمية عادات العقل في كونها سلوكيات ذكية، يقوم الطالب بتكرارها حتى تتحول إلى عادة مستدامة، وهذا ما أكده وينبرج(Wineburg,2003) بأن الأهمية التربوية لتدريس عادات العقل للطلبة تكمن في تعلمها واستخدامها العملي، بما يسهم في جعلها بمثابة عادات عقلية مستدامة وقابلة لإعادة الاستخدام عدة مرات مستقلا ونتيجة لذلك، فإنها تتحول بمرور الوقت لتصبح سلوكا تكراريا، وأسلوب حياة مستدام للطالب

كما تؤكد روتا (Rotta,2004) على أهمية تنمية عادات العقل للمتعلمين في أنها تساعد في تنظيم المخزون المعرفي للمتعلم، وإدارة أفكاره بفاعلية، وتدريبه على تنظيم الموجودات بطريقة جديدة، والنظر إلى الأشياء بطريقة غير مألوفة لتنظيم المعارف الموجودة لحل المشكلات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأوضح العلماء والتربويون أهمية تنمية التفكير لدى الأفراد، ومنهم المعلومون في مناحي الحياة كلها، ومن بينهم كوستال وكاليك (Costa&Kallic,2005) اللذان أكدا فعالية عادات العقل (habits Of mind) في تطوير التكفير وتنميته، وأجريت عدد من الدراسات حول عادات العقل كدراسة(أبورياشوآخرون،٢٠١٨)،ودراسة(العجلان،٢٠١٨)،ودراسة(لبنى،٢٠١٨)، ودراسة(الفقيه،٢٠١٦) وهي دراسات أكدت على أهمية امتلاك المعلمين لعادات العقل ووجوب تنميتها في ممارساتهم التدريسية.

ونظرًا لأن معلمي العلوم يمثلون أحد الركائز الأساسية في مدخلات العملية التعليمية، ويُعدّون العنصر المحوري في تنفيذ المناهج وتفعيل الاستراتيجيات التعليمية والأنشطة الصفية، بالإضافة إلى توظيف أساليب التقويم وأدواته لتحقيق أهداف المناهج بصورة خاصة، والنهوض بالمنظومة التعليمية بصورة عامة، فإن العديد من الدول - على اختلاف خلفياتها الثقافية - تولي اهتمامًا بالغًا بتطوير أدائهم المهني وتحسين ممارساتهم التدريسية. وقد أشار كل من (Firat & Kgoz, 2005) إلى أن النهوض بالعملية التعليمية يُعد من أبرز المسؤوليات التي تقع على عاتق معلمي العلوم، نظرًا لدورهم الحيوي والمركزي في مختلف جوانب الحياة، حيث تُعدّ مهامهم من أكثر الأدوار أهمية وتأثيرًا في المجتمع، إذ تقع على عاتقهم مسؤولية إعداد الطلاب من النواحي العلمية، والسلوكية، والاجتماعية، والوطنية. وفي هذا السياق، أوضحت دراسة العيدي (٢٠١٧) أن فعالية العملية التعليمية والتربوية تعتمد إلى حد كبير على كفاءة المواقف التدريسية، والتي تتأثر بعدة عوامل، من أبرزها خصائص المعلم، بما يشمل قدراته، وسماته الشخصية، وتأهيله الأكاديمي، وأنماطه السلوكية، وممارساته الصفية. كما أكدت دراسة أجلازور (Aglazor, 2017) أن للممارسات التدريسية التي يتبناها المعلمون أثرًا جوهريًا في تعلم الطلاب وفي النتائج التعليمية المرجوة

لذا تُعدّ الممارسات التدريسية من أهم العوامل التي تسهم في تحسين جودة التعليم، حيث تلعب دورًا محوريًا في نقل المعرفة للطلاب، وتنمية مهاراتهم العقلية والعملية، وتعزيز قدراتهم على التفكير النقدي والإبداعي، مما يُسهم في تهيئتهم ليكونوا أفرادًا فاعلين ومنتجين في مجتمعاتهم. وتشير الأدبيات التربوية إلى أن هناك مجموعة من الممارسات الفاعلة التي تؤثر إيجابيًا في عملية التعلم، ومنها: تشجيع التفاعل البنّاء بين المعلم والمتعلم، وتعزيز التفاعل بين الطلاب أنفسهم، وتقديم تغذية راجعة مستمرة، وتفعيل أساليب التعلم النشط، إلى جانب تخصيص وقت كافٍ للتعلم،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ووضع توقعات مرتفعة لتحصيل الطلاب، بالإضافة إلى إشراكهم في مواقف تعليمية واقعية تحاكي تحديات الحياة اليومية (دعمس، ٢٠١١).

مشكلة الدراسة

نظرا لأهمية مقررات العلوم والتي تنبع من كونها مادة تطبيقية طبيعية مرتبطة بحياة الطالب مباشرة، وتفسر الظواهر من حوله فنحتاج دائما إلى الاهتمام بها وبتعليمها، عن طريق إكساب الطلاب والطالبات لعادات العقل، بحيث أكدت العديد من الدراسات كدراسة (الجمل،٢٠١٨)، ودراسة (الشمري،٢٠١٥)، ودراسة(شوشة،٢٠١٩)، ودراسة(طراد،٢٠٢١)، أهمية عادات العقل في تنمية جوانب عديدة لدى الطلاب والطالبات، كتنمية التحصيل الدراسي، وتنمية التفكير، وتنمية المهارات الحياتية،

وتُعد كفاءة الممارسات التدريسية ركيزةً أساسيةً في الأنظمة التعليمية؛ إذ تسهم في إعداد متعلمين قادرين على التكيف مع المتغيرات المعاصرة، واكتساب المعرفة، وتوظيفها بدقة، وإتقان.

وتعتبر عادات العقل من العوامل المؤثرة التي تشكّل تلك الممارسات، حيث تمثل مجموعة من السلوكيات المعرفية والسلوكية التي تحفّز المعلم على توظيف التنظيم الذاتي والتفكير الناقد والإبداعي بشكل مستمر؛ مما يعزز جودة العملية التعليمية. غير أن الدراسات الحالية لم تحظَ بتناول كافٍ لدور عادات العقل في رفع كفاءة الممارسات التدريسية داخل المنظومة المنهجية، مما يستدعي بحثاً معمّقاً لسبر أغوار العلاقة بين هذه العادات وجودة التدريس(نوفل،٢٠٠٩).

وفي ضوء ما سبق وما توصلت إليه الدراسات السابقة واستنادا إلى ما تتميز به عادات العقل من أهمية جاءت الحاجة إلى إجراء هذا البحث، وتمثلت المشكلة في محاولة التعرف إلى مدى تضمين أبعاد عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية

أسئلة الدراسة:

- ما ابعاد عادات العقل الواجب توافرها في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بمكة المكرمة؟
- ما توافر ابعاد عادات العقل في الممارسات التدريسية الحالية لمعلمي العلوم؟
- ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي العلوم على تضمين ابعاد عادات العقل في ممارساتهم التدريسية

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- توضيح ابعاد عادات العقل الواجب توافرها في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بمكة المكرمة.
- التعرف على ابعاد عادات العقل في الممارسات التدريسية الحالية لمعلمي العلوم؟
- الكشف عن التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي العلوم على تضمين ابعاد عادات العقل في ممارساتهم التدريسية.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية

- تسليط الضوء على أهمية ابعاد عادات العقل في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم
- تزويد الباحثين المهتمين بأبعاد عادات العقل والممارسات التدريسية باثراءات بحثية علمية تخدم جوانب نجاح العملية التربوية

ثانيا: الأهمية التطبيقية

- تفيد معلمي العلوم في صنع تأمل ذاتي نحو ممارساتهم التدريسية
- تساعد القائمين على إعداد وتطوير المعلمين بتزويدهم بقائمة ببعض عادات العقل التي ينبغي امتلاكها لدى معلمي العلوم وادراجها في مقرراتهم الدراسية.

حدود الدراسة: تم تحديد حدود الدراسة في الآتي:

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على عادات العقل التالية: (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، تحري الدقة والضبط، تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح، التفكير التبادلي)

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس المتوسطة التابعة لوزارة التعليم بمدينة مكة المكرمة

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٦ – ٢٠٢٥م

مصطلحات الدراسة:

- **عادات العقل عرفها** (Costa&Kallic,2012) بأنها عبارة عن السلوكيات التي يجب على الطلبة الانخراط فيها، من أجل حل مشكلة معينة أو التعامل مع موقف معين أو العثور على شيء جديد أو غير مألوف أو إدارة المعلومات بشكل مناسب.

ويعرفها الباحثان إجرائيا: هي السلوكيات التي يقوم بها الطلاب لمواجهة مشكلة أو قيامهم بأنشطة تعلم تتطلب منهم البحث لإيجاد الحل المناسب وتشمل العادات العقلية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التالية (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، تحري الدقة والضبط، تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح، التفكير التبادلي)

- **الممارسات التدريسية:** عرفها (الشويلي،٢٠١٩) بأنها مجموعة من الاداءات والأساليب التدريسية التي تحدث أثناء عملية التدريس وتؤدي إلى حدوث عملية التعلم والتي يمكن قياسها وملاحظتها.
- **ويعرفها الباحثان إجرائيا:** هي كل ما يقوم به معلم العلوم داخل حجرة الصف بدا من التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف إلى التقويم لضمان تحقق الهدف من العملية التعليمية.

الإطار النظري:

المبحث الأول: عادات العقل

تعد عادات العقل إطارًا تربويًا يتضمن مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تسهم في تشكيل أنماط التفكير والسلوك الذكي لدى المتعلم. فهي تمكِّن الفرد من التعامل الواعي مع المثيرات والمواقف التعليمية، من خلال تفعيل عمليات ذهنية منظمة تقوده إلى اتخاذ قرارات مناسبة من بين عدة خيارات متاحة، وذلك بهدف مواجهة المشكلات أو معالجة القضايا بفعالية. وتُعد عادات العقل مسارًا تطوريًا تدريجيًا يسهم في تنمية التفكير المنتج وحل المشكلات، كما أنها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بميول الفرد واتجاهاته وقيمه، مما يجعل سلوكياته المعرفية والتعلمية انتقائية بطبيعتها، تعكس تفضيلاته الفكرية وأنماطه الشخصية. ومن هذا المنطلق، تُعد عادات العقل ركيزة مهمة في تصميم المناهج وتخطيط التدريس، حيث تسهم في بناء شخصية متعلم ناقد ومفكر ومستقل. (محمد،٢٠١٨)

كما تعد العادات العقلية إطارًا فكريًا ذا بُعد تربوي يعكس توجهًا حديثًا يركز على تعليم عمليات التفكير بصورة مباشرة ومقصودة للمتعلمين، بدلاً من الاكتفاء بتزويدهم بالحقائق والمعلومات المجردة. فالفكرة الجوهرية تقوم على أن التعليم الفعّال لا يتحقق بمجرد تراكم المعلومات، بل من خلال تمكين المتعلم من توظيف مهارات التفكير لفهم تلك المعلومات، وبناء معاني ذاتية حولها، وتطبيقها في مواقف الحياة الواقعية (العتيبي، ٢٠١٣). ومن هذا المنطلق، فإن تنمية العادات العقلية تساهم في تعزيز التنظيم المعرفي لدى المعلم، وتمكنه من إدارة أفكاره بفاعلية، وتدريبه على إعادة تشكيل المعرفة بطرق إبداعية وغير تقليدية، بما يدعم قدرته على توظيف المعرفة في حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

مفهوم عادات العقل

تعددت الدراسات التي عرفت عادات العقل، ومنها ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يُعرفها عزاوي (٢٠١٦) بأنها: مجموعة من الأدوات الذهنية يستخدمها الطالب لتحفيز ذاته نحو تبني ممارسات عقلية تتسم بالمثابرة والاجتهاد في مواقف التعلم المختلفة. (ص ٦٣٠).

وعرفتها دراسة بن زيد (٢٠١٧) بأنها: تمثل نظامًا من السلوكيات المتكررة التي يكتسبها الطالب، والتي تقوده إلى أداء ممارسات عملية فعالة ومثمرة في سياقات التعلم. (ص.٢٧٩).

في حين عرف القحطاني (٢٠١٣) عادات العقل بأنها مجموعة من السلوكيات الذهنية التي تمكّن الطالب من التفاعل بكفاءة وتلقائية مع الخبرات التعليمية التي يتضمنها المنهج، بما يسهم في تعزيز تعلمه

بناء على ما سبق يرى الباحثان أن مفهوم عادات العقل عبارة عن مجموعة سلوكيات يقوم بها الطالب لمواجهه مشكلة تواجهه أو قيامه بأنشطة تعلم.

أهمية تنمية عادات العقل

تكمن أهمية تنمية عادات العقل في مجموعة من النقاط تتمثل في (عمران ٢٠١٤؛ Cheung et al.,2010):

- تنمية المهارات الذهنية لدى الطالب بما يساعده على الاستفادة من التجارب التعليمية التي تؤهله للتفاعل مع مستقبله وفهم العالم المحيط به بعمق.
- دعم الطالب في تنمية قدراته على التفكير السليم، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف المختلفة.
- تعزيز اكتساب الطالب لعادات عقلية إيجابية مثل المثابرة، والمرونة، والتواصل الفعّال مع الآخرين.
- الإسهام في تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها بما يخدم أهداف التعلم ويجعلها أكثر فاعلية.
- تمكين الطالب من التعلم بفاعلية في مواجهة المواقف الحياتية اليومية.
- مساعدة الطالب على اختيار السلوك أو الإجراء الأنسب وفقاً لطبيعة الموقف الذي يواجهه.
- تنمية قدرة الطالب على التعامل مع المعلومات من مصادر متعددة بوعي وتمييز، بما يرفع من مستوى فهمه واستيعابه ويعزز استفادته منها.
- تطوير مهارات التفكير العليا لدى الطالب، كالتفكير التحليلي والاستنتاجي والناقد، مما يمكّنه من معالجة التحديات بذكاء وكفاءة.
- تشجيع الابتكار والتفكير الإبداعي لدى الطالب، بما يتيح له إنتاج حلول جديدة وفعالة للمشكلات التي تواجهه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تعزيز ثقة الطالب بنفسه وبقدراته العقلية، مما يدعم استقلاليته ويساعده على اتخاذ قراراته بصورة واعية ومسؤولة.
- جعل التعلم عملية مستمرة ومنتظمة، حيث يتحفز الطالب لاستكشاف المعرفة وتطوير مهاراته بشكل دائم ومستدام

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية عادات العقل؛ حيث تُعد عادات العقل من الركائز الأساسية في تعلم العلوم، لما لها من دور فاعل في تنمية المهارات الذهنية وتعزيز قدرات الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات، مما يؤدي إلى فهم أعمق للمفاهيم العلمية. كما تسهم هذه العادات في تنظيم العملية التعليمية وتوجيه الطلاب نحو استيعاب معرفي معمق، وتمكينهم من اتخاذ قرارات مناسبة عند مواجهة التحديات العلمية والحياتية. ومن هنا تبرز أهمية دور المعلمين وممارساتهم التدريسية في تنمية عادات العقل لدى الطلاب من خلال توظيف استراتيجيات تدريسية حديثة، تقوم على أنشطة تعليمية إبداعية، ضمن بيئة تعلمية محفزة تتيح للطلاب فرص التفكير والتأمل والممارسة العملية.

خصائص عادات العقل

في العديد من الدراسات التي تناولت موضوع عادات العقل، تم التركيز على تحديد الخصائص التي تميز هذه العادات، وتسهم في تطوير التفكير، وتعزيز الأداء العقلي، وهذه الخصائص تعكس جوانب مهمة من النضج العقلي والتفكير الإيجابي، حيث يُشير كل من:(عريان، ٢٠١٠؛ عمران، ٢٠١٤؛ Saadati et al., ٢٠١٠) إلى أن هناك العديد من الخصائص التي تتميز بها عادات العقل، حيث يمكن سردها في النقاط التالية:

١.القيمة (Value):

تشير إلى قدرة الطالب على اختيار وتوظيف أنماط من السلوك العقلي الإيجابي، التي تتسم بالعقلانية والتوازن، وتُظهر مهارات التفكير وتوليد البدائل.

٢.الرغبة (Inclination):

تعبر عن الميل الإيجابي لدى الطالب لاستخدام سلوك عقلي معين، يراه مناسبًا لتحقيق أهداف محددة، ويُفضل توظيفه في مواقف التعلم المختلفة لما له من أثر إيجابي في الأداء والتفكير.

٣.الحساسية (Sensitivity):

تعني وعي الطالب بالمواقف التعليمية المختلفة، وقدرته على التفاعل معها باستخدام مهارات واستراتيجيات التفكير المناسبة التي يمتلكها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤.القدرة (Capability):

تشمل إمكانات الطالب العقلية التي تعزّزها عادات مثل المثابرة والقيم الإيجابية، مما يمكنه من التفكير المنطقي، وتطوير مهاراته، وتقديم الحجج المقنعة للآخرين ضمن سياقات تعليمية مختلفة.

٥.الالتزام (Commitment):

يعكس مدى حرص الطالب على مواصلة التعلم واكتساب معارف ومهارات جديدة.

تصنيف عادات العقل

تناولت الأدبيات عدد من التصنيفات لعادات العقل، ومن هذه التصنيفات ما يلي (الزهراني، ٢٠١٦؛القرني، ٢٠١٥):

أ- تصنيف: Hyerle, ١٩٩٩): قسمت العادات العقلية تبعاً لهذا التصنيف إلى ثلاثة أقسام رئيسية،

وهي:

- خرائط عمليات التفكير: حيث تتضمن مهارات طرح الأسئلة، والمهارات العاطفية، ومهارة "ما وراء المعرفة"، ومهارات الحواس المتعددة.
- العصف الفكري: تتضمن الإبداع والمرونة، وحب الاستطلاع، وتوسيع الخبرة.

منظمات الرسوم: تتضمن المثابرة، والتنظيم، والضبط، والدقة.

ب- تصنيف (Marzano, ١٩٩٢): تم تصنيف عادات العقل في نموذج أبعاد التعليم إلى خمسة أبعاد

ويحمل البعد الخامس عادات العقل المنتجة، وهي:

- **التنظيم المنظم ذاتيا:** يتميز الطالب بالوعي أثناء التفكير والاهتمام بالمصادر اللازمة، والقدرة على الاستفادة من التغذية الراجعة وتقييم أدائه.
- **التفكير الناقد:** يتميز الطالب بالبحث عن الدقة، والوضوح، والتفتح الذهني، وتقييد التهور، واتخاذ القرارات.
- **التفكير الإبداعي:** يتميز الطالب بالاستمرار في المهمة، والانخراط بشكل مكثف في المهام واستخدام المعارف السابقة وتطبيقها في السياقات، وتوليد طرق جديدة لرؤية الموقف خارج المألوف

وقدم (Costa & Kallick,2008) وصفا لست عشرة من عادات العقل وهي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المثابرة Persisting:

تشير هذه العادة عن قدرة الفرد على الاستمرار في العمل دون الاستسلام أو قبول الفشل، مع تكرار المحاولة مرارًا وتكرارًا بإصرار وثبات. وتُعد المثابرة من العادات العقلية التي يمكن تعلمها وتعليمها، كما أنها تمثل شرطًا أساسياً في تنمية القدرات العقلية وبناء التفكير الفعّال.

إدارة الاندفاع التحكم في التهور Managing Impulsivity:

تشير هذه العادة العقلية إلى التأني والصبر والتفكير والتخطيط قبل القيام بأي عمل، وعدم إصدار الأحكام الفورية، واتخاذ الوقت الكافي للاستماع لوجهات نظر الآخرين قبل اتخاذ أي قرار.

الإصغاء إلى الآخرين بتفهم وتعاطف Listening To thers Understanding and Empathy

يتميز المفكرون الجيدون بحسن الإصغاء، والإصغاء سلوك نقدي تأملي وعمل ذهني معقد، وتشير هذه العادة الرغبة في الاستماع للآخرين واحترام آرائهم وتجنب التحيز، والقدرة على دراسة وتحليل المعاني الواردة في كلام الآخرين.

التفكير بمرونة Thinking Flexibility

تشير هذه العادة العقلية إلى القدرة على تغيير الأفكار والآراء والمواقف عند التعرض المعلومات جديدة ودقيقة وحاسمة حتى وإن تعارضت هذه المعلومات مع المعتقدات الراسخة.

التفكير في التفكير (ما وراء المعرفة) Thinking About our Thinking (Metacognition)

تشير هذه العادة العقلية إلى قدرة الفرد على معرفة ما يعرفه وما لا يعرفه، والتأمل في الأفعال وتأثيرها على الآخرين.

الكفاح من أجل الدقة تحري الدقة Striving For Accuracy and Precision

إن الدقة هي السبيل إلى الوصول إلى عمل عالي الجودة، وتشير هذه العادة إلى تجويد العمل واتقانه، والبحث عما به من أخطاء وإصلاحها، والخروج بالعمل بما يتفق مع معايير جودته.

التساؤل وطرح المشكلات Questioning and Posing Problem

غالبا ما يكون صياغة مشكلة ما في صورة تساؤلات أكثر أهمية من الوصول حلها، إذ أن الحل قد يعتمد على مهارات رياضية أو تجريبية، أما التساؤل وطرح المشكلات يتطلب خيالا خلاقا ويبشر بتقدم حقيقي، وتشير هذه العادة من عادات العقل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى القدرة على طرح أسئلة من شأنها أن تملأ الفجوات القائمة بين ما نعرفه وما لا نعرفه.

تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة Applying Past Knowledge to New Situations

تشير هذه العادة إلى قدرة الفرد على الاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة في حل ما المشكلات المشابهة، فالأشخاص الأذكياء يستفيدون من تجاربهم ولا يقعون في نفس الأخطاء التي وقعوا فيها من قبل.

التفكير والتواصل بوضوح ودقة Thinking and Communicating With Clarity and Precision

التفكير واللغة وجهان لعملة واحدة، فاللغة الغامضة تعكس تفكيرا غامضا، وتشير هذه العادة إلى القدرة على تحديد الأفكار بوضوح، وتوصيل هذه الأفكار إلى الآخرين بدقة من خلال مختلف وسائل الاتصال.

استخدام كافة الحواس في تجميع البيانات. Gathering Data through All Senses

تشير هذه العادة إلى القدرة على استخدام جميع الحواس السمع والبصر والتذوق واللمس والشم في تجميع المعلومات من مصادر مختلفة للوصول إلى تصورات عقلية سليمة أو حلول لكل ما يحيط من أحداث أو مشكلات وهذه العادات ضرورية لبناء المعرفة السليمة التي يمكن الوثوق فيها والاعتماد عليها في اتخاذ القرارات وحل المشكلات.

الإبداع والتخيل والابتكار Imaging and Innovating Creating

تشير هذه العادة إلى قدرة الأفراد على رؤية الأحداث والموضوعات أو المشكلات وتصور حلول لها من أبعاد مختلفة، وكذلك القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة، والقدرة على النقد الذاتي، وطلب النقد من الآخرين من أجل الخروج بمنتجات أفضل.

الدهشة والرهبة Responding with Wonderment and Awe

تشير هذه العادة إلى الشعور بالمتعة عند مواجهه المشكلات يكتنفها الغموض، والسعادة في الوصول لحل للألغاز التي في العالم والاستمتاع ليس بالبحث عن حلول للمشكلات، ولكن بالبحث عن مشكلات لحلها.

القيام بالمخاطرات المحسوبة (الرشيدة) Taking Responsible Risks

تشير هذه العادة إلى الإقدام الفرد والقدرة على التجريب دون خوف من الفشل فشعار هذه العادة " إذا لم تجرب فلن تصل إلى الصواب " وليس " إذا لم تجرب فلن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تخطئ، ومن خلال هذه العادة لن يكون الفرد حبيس الخوف وعدم الثقة، والمخاطرة المحسوبة لا تتم باندفاع أو تهور، ولكنها تتم بشكل مخطط ومنظم ومدروس.

البحث عن الدعابة (الفكاهة) Finding Humor

تشير هذه العادة إلى قدرة الفرد على الضحك على المواقف المختلفة، وملاحظة كل ما هو غريب ومثير للفكاهة من حوله، وتحويل مواقف الحياة اليومية إبداع مواقف دعابة، وكذلك الحرص على إضفاء جو المرح على العمل، وللدعابة أهمية كبيرة في تحرير الطاقات الإبداعية، وإثارة مهارات التفكير، واكتشاف العلاقات الجديدة.

التفكير التبادلي Thinking Interdependently

وتشير هذه العادة إلى القدرة على العمل بنجاح والتفكير باتساق مع الآخرين، والأخذ بجدية جميع الآراء والمقترحات ووجهات النظر المختلفة لصالح العمل بعيدا عن المصالح الشخصية والأهواء الذاتية.

الرغبة في التعلم باستمرار Learning Continuously

تشير هذه العادة إلى تشويق الفرد إلى التعلم البحث عن المزيد من المعارف من مصادرها المختلفة، وتواصله الذي لا ينقطع مع الخبراء والمتخصصين لإشباع احتياجاته في التعلم والتعلم المستمر مدى الحياة شعار التربية الحديثة والمؤسسات التربوية العالمية.

حيث اقتصرت الدراسة الحالية على ست عادات عقلية تبعا لتصنيف (Costa & Kallic, ٢٠٠٨) لعادات العقل وهي: (المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، تحري الدقة والضبط، تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح، التفكير التبادلي)

أساليب واستراتيجيات تنمية عادات العقل:

أشار قطامي وعمور، ٢٠٠٥، (٨٠-٨٥) إلى الممارسات التعليمية الآتية لتنمية عادات العقل:

- الصمت أي إعطاء الطلاب وقتا مناسبا وكافيا للتفكير.
- التعاطف والمرونة بمعنى توفير غرفة صف يسودها مناخ آمن، واحترام آراء الطلاب.
- القبول من غير إصدار أحكام أي استقبال المعلم لجميع إجابات الطلاب وأفكارهم مهما كان مستواهم، ويخضعها للمناقشة والتوضيح دون إصدار أحكام مسبقة عليهم.
- إيجاد بيئة تعليمية غنية بالمثيرات، وتوفير مصادر التعلم للطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التوضيح فلا يقتصر دور المعلم على قبول أفكار وآراء الطلاب وفهمها، بل يتخطى ذلك ليصل إلى توسيع أفكار الطلاب وتنميتها.
- تعريض الطلاب إلى مشكلات تتحدى قدراتهم التفكيرية.

المبحث الثاني: الممارسات التدريسية

تختلف الممارسات التدريسية تبعًا لطبيعة المحتوى التعليمي أو الموضوع الدراسي، وكذلك بحسب الخصائص التي تميز كل مادة علمية. فكل موقف تعليمي يتطلب من المعلم مجموعة محددة من الأداءات التدريسية التي ينبغي إتقانها، لضمان تنفيذ الموقف التعليمي بكفاءة عالية وفي وقت مناسب. ومن هنا جاء اهتمام المؤسسات التعليمية بتحديد هذه الممارسات وتطويرها، والعمل على إعداد المعلمين وتأهيلهم لاكتسابها، بهدف رفع مستوى الفاعلية في العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بشكل أكثر دقة وفاعلية (عوض، ٢٠١٦).

يُعتبر المعلم محورًا أساسيًا في عملية التدريس، إذ يُعد حجر الزاوية الذي تقوم عليه الممارسات التعليمية داخل الصف وخارجه. ويُعرف التدريس بأنه عملية تفاعلية تجمع بين المعلم وطلابه والمادة العلمية ومصادر المعرفة المختلفة. كما يُنظر إليه على أنه عملية ترجمة وتحويل للمفاهيم التربوية الحديثة إلى ممارسات سلوكية واقعية ينفذها المعلم داخل الصف. ويشمل التدريس كذلك مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات المباشرة وغير المباشرة التي يستخدمها المعلم بهدف تنمية مهارات الطلاب وتطوير قدراتهم (العنزي وسليمان، ٢٠٢٠، ص. ٤٣٨). ويؤكد أبو سمور (٢٠١٥) أن إتقان المعلم لتلك الممارسات يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية بسهولة، ويعزز من فعالية الأداء التدريسي، مما يؤدي إلى تعميق عملية التعلم والتعليم، ويجعل من تنفيذ المهام التدريسية أمرًا أكثر يسراً وكفاءة.

مفهوم الممارسات التدريسية

تشير الممارسات التدريسية إلى جملة من السلوكيات والأداءات المهنية التي يوظفها المعلم داخل البيئة الصفية بهدف تقديم المحتوى التعليمي بطريقة تضمن تحقيق التعلم الفعّال لدى الطلاب. وتشمل هذه الممارسات عناصر متعددة، مثل: تحديد الأهداف التعليمية، والتخطيط الجيد للدروس، واختيار نوعية الأسئلة وطريقة عرضها، وتنويع أساليب التدريس، واستخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة، بالإضافة إلى إدارة الصف، وتحفيز الطلاب، ومتابعتهم، والإشراف على أنشطتهم (العنزي، ٢٠١٩).

وقد تنوعت تعريفات الباحثين للممارسات التدريسية، حيث عرّفها أبو سمور (٢٠١٥، ص. ٥١) بأنها مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يبادر بها المعلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثناء النشاط التعليمي لتحقيق أهداف محددة، في حين وصفها عوض (٢٠١٦، ص. ٥٢) بأنها نمط من السلوك الفاعل الصادر عن المعلم في صورة استجابات لفظية أو غير لفظية، عقلية أو عاطفية، تتكامل مع الموقف التعليمي لتحقيق أهداف مخطط لها مسبقاً. أما كطب (٢٠١٩)، فقد نظر إليها بوصفها قدرة المعلم على أداء مهام تعليمية تتعلق بتخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، يمكن ملاحظتها وقياسها وفق معايير معينة، وتشمل سلوكيات حركية أو معرفية أو اجتماعية، في حين عرّفها الشويلي (٢٠١٩) بأنها مجموعة من الأساليب والأداءات التي يُظهرها المعلم أثناء عملية التدريس، وتؤدي إلى تحقيق التعلم، ويمكن ملاحظتها وقياسها.

وفي هذا البحث، يُعرّف الباحثان الممارسات التدريسية إجرائيًا بأنها: جميع ما يقوم به معلم العلوم داخل غرفة الصف من تخطيط وتنفيذ وتقويم، باستخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية، بهدف تحقيق أهداف الدرس وضمان فاعلية التعلم لدى الطلاب.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة: اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وذلك لملائمته لأهداف الدراسة

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبانة، وقد تم اعداد الاستبانة بالاعتماد على الدراسات السابقة حول هذا الموضوع لتحديد المحاور والمؤشرات الفرعية، حيث تكونت الاستبانة من (٦) محاور و (٣٦) عبارة

مجتمع الدراسة: اقتصر مجتمع الدراسة على معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة من (١٦٤) معلم من معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة في إدارة التعليم بمدينة مكة المكرمة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية عن طريق توزيع الاستبانات الالكترونية على جميع أفراد المجتمع

جدول (١): خصائص المشاركين حسب المؤهل العلمي

النوع	التكرار	%
بكالوريوس	134	82
ماجستير	30	18
المجموع	164	100

يظهر الجدول (١) نتائج تحليل البيانات بناءً على المؤهل العلمي في عينة الدراسة كما يلي: أنه من بين المجموع الكلي لأفراد العينة البالغ عددهم ١٦٤، فإن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نسبة معلمي العلوم ممن يحملون مؤهل البكالوريوس تبلغ ٨٢% وبلغ عددهم ١٣٤، بينما بلغت نسبة من يحملون مؤهل الماجستير ١٨% وبلغ عددهم ٣٠.

جدول (٢): خصائص المشاركين حسب المسمى الوظيفي

النوع	التكرار	%
معلم ممارس	131	79.9
معلم متقدم	25	15.2
معلم متقدم	8	4.9
المجموع	164	100

تبين النتائج في الجدول (٢) ان توزيع الأفراد في العينة بناءً على المسمى الوظيفي جاءت كما يلي: أنه من بين المجموع الكلي للأفراد البالغ عددهم ١٦٤، فإن ١٣١ معلم بمسمى وظيفي معلم ممارس، وتمثل هذه النسبة ٧٩.٩% من المجموع، في حين المسمى الوظيفي كمعلم متقدم بلغ ٢٥ فرد، ١٥.٢% من المجموع، وأخيرًا معلم خبير بمجموع بلغ ٨ معلمين، وتمثل نسبتهم من عينة الدراسة ٤.٩%.

جدول (٣): خصائص المشاركين حسب سنوات الخبرة

النوع	التكرار	%
أقل من ٥ سنوات	4	2.4
من ٥-١٠ سنوات	31	18.9
من ١٠-٢٠ ستى	119	72.6
أكثر من ٢٠ سنة	10	6.1
المجموع	164	100

النتائج في الجدول (٣) تبين ان توزيع الأفراد في العينة بناءً على سنوات الخبرة في تدريس مقرر العلوم كما يلي:

أنه من بين المجموع الكلي للأفراد البالغ عددهم ١٦٤، فإن ١١٩ معلم يمتلكون خبرة من ١٠-٢٠ سنة، وتمثل هذه النسبة ٧٢.٦% من المجموع، المعلمون ممن لديهم خبرة من ٥-١٠ سنوات بلغ عددهم ٣١ معلم، وتمثل هذه النسبة ١٨.٩%، بينما المعلمون الذي يمتلكون سنوات خبرة أكثر من عشرين سنة بلغ ١٠ معلم، وتمثل هذه النسبة ٦.١%، وأخيرا المعلمون الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات بلغت ٤ معلم، وتمثل هذه النسبة ٢.٤%.

الصدق: تم التحقق من صدق الأداة عن طريق الصدق الظاهري (صدق المحكمين) من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وبلغ عددهم (١١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محكم، وذلك في ضوء عدد من العناصر تضمنت: الانتماء للمحور، الصياغة اللغوية السليمة مدى وضوحها

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وتبين ان معامل الثبات للفقرات أكبر من ٠.٧ كما في الجدول (٤). وهذا يؤكد ان اداة جمع البيانات تتمتع بثبات مرتفع ومقبول لغايات الدراسة الحالية.

جدول (٤): قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
تضمين عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية	المثابرة	٦	0.721
	التساؤلات وحل المشكلة	٦	0.711
	تحري الدقة والضبط	٦	0.723
	تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة	٦	0.704
	التفكير والتواصل بوضوح	٦	0.756
	التفكير التبادلي	٦	0.761
الدرجة الكلية		٣٦	0.900

الاتساق الداخلي لأداة الدارسة

تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين المحور والفقرات التي تنتمي إليها، حيث تبين ان قيمة معامل الارتباط توضح وجود اتساق داخلي بين محاور أداة الدارسة والفقرات التي تنتمي إليها، حيث ان المحور الأول الذي يمثل بُعد المثابرة والفقرات التي تنتمي إليها كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين 0.571-٠.٧٦٦، كما ان الارتباط بين محور الثاني الذي يمثل التساؤلات وحل المشكلة وجميع فقراته كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)،حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٥٩١-٠.٦٨٤ ، في حين كان الارتباط بين المحور الثالث الذي يمثل تحري الدقة والضبط وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٥٣٧-٠.٧٨٣، والارتباط بين المحور الرابع الذي يمثل تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٥٠١-٠.٦٧٩ ، في حين كان الارتباط بين المحور الخامس الذي يمثل التفكير والتواصل بوضوح وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٦٠٨-٠.٧١٦، وأخيرا كان الارتباط بين المحور السادس الذي يمثل التفكير التبادلي وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٥٤٤-٠.٨٢٠، والنتائج في الجدول (5) تبين ذلك.

جدول (٥): معامل ارتباط بيرسون بين محاور تضمين عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية وفقراتها

المثابرة		التساؤلات وحل المشكلة		تحري الدقة والضبط		تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة		التفكير والتواصل بوضوح		التفكير التبادلي	
رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون
١	.675**٠	١	.591**٠	١	.537**٠	١	.501**	١	.608**٠	١	.544**٠
٢	.616**٠	٢	.675**٠	٢	.634**٠	٢	.643**	٢	.668**٠	٢	.751**٠
٣	.712**٠	٣	.635**	٣	.585**٠	٣	.677**	٣	.671**٠	٣	.820**٠
٤	.596**٠	٤	.624**٠	٤	.728**٠	٤	.679**	٤	.675**٠	٤	.682**٠
٥	.766**٠	٥	.684**٠	٥	.783**٠	٥	.651**	٥	.697**٠	٥	.622**٠
٦	.571**٠	٦	.632**٠	٦	.603**٠	٦	.647**	٦	.716**٠	٦	.640**٠

تم تحديد نقطة القطع أو محك معتمد مقسم إلى خمسة مستويات في الدراسة من خلال خمسة مستوبات، تم احتساب قيمة الفرق بين أعلى قيمة على تدريج المقياس (٣) وأقل قيمة على تدريج المقياس (١) مقسوماً على ثلاثة مستويات (٢/٣) = ٠.٦٧ وبعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج للمقياس وهي (١) بهدف تحديد ألحدا لأعلى للفئة، وتحديد أهمية الفئة، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): محكات اعتماد درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات متغيرات الدراسة

طول الفئة	درجة الاستجابة
١-١.٦٧	نادرا
١.٦٨-٢.٣٥	أحيانا
٢.٣٦-٣	دائما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعالجة الإحصائية للبحث

استخدم الباحث حزمة الإحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات احصائيا والاجابة عن تساؤلات الدارسة حيث تم استخدام الأساليب التالية:

- معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاستبانة
- تم احتساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ
- المتوسطات والانحرافات المعيارية

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول: **ما ابعاد عادات العقل الواجب توافرها في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بمكة المكرمة؟**

تُعد عادات العقل من المقومات التربوية الجوهرية التي يجب أن تتجلى في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، نظرًا لدورها الفعّال في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب، وبناء بيئة تعليمية قائمة على الحوار، والتأمل، والاستقصاء. حيث توصل الباحث إلى قائمة تضم مجموعة من أبعاد عادات العقل وذلك بعد الرجوع إلى الدراسات والادبيات السابقة منها: المثابرة، التساؤل وحل المشكلات، تحري الدقة والضبط، تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح، بالإضافة إلى التفكير التبادلي، الذي يُعد من الأبعاد المهمة في تفعيل التفاعل الإيجابي والتواصل داخل الصف الدراسي. ويتضح من النتائج في الجداول الخاصة بالسؤال الثاني أن التفكير التبادلي جاء في المرتبة السادسة والأخيرة من بين أبعاد عادات العقل، بتقدير "أحيانًا"، وبمتوسط حسابي (٢.٢٦) وانحراف معياري (٠.٥٣)، وبنسبة بلغت (٥٩.١%) لتقدير أحيانا يتم تضمين بُعد التفكير التبادلي، وبذلك يتضح على مستوى متوسط من التطبيق في البيئة الصفية. ويعكس هذا المستوى الحاجة إلى تعزيز هذا البعد لدى المعلمين، لا سيما أن التواصل الفعّال مع الطلاب، والقدرة على الاستجابة لتفاعلاتهم، يُعد من أهم مقومات التدريس الناجح في مادة العلوم، والتي تتطلب تنمية مهارات الحوار، والتفكير النقدي، وتبادل وجهات النظر العلمية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني: ما توافر ابعاد عادات العقل في الممارسات التدريسية الحالية لمعلمي العلوم؟

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر ابعاد عادت العقل في الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم بمنطقة مكة المكرمة كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بُعد المثابرة

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد المثابرة وكانت النتائج ما يلي:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد المثابرة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	نادرا	أحيانا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	استمر في المحاولة ولا استسلم بسهولة حتى اصل إلى هدفي.	التكرار	1	11	152	2.92	0.29	1	دائما
		%	0.6	6.7	92.7				
٤	استمر في تحسين المهارات التدريسية من خلال حضور الدورات التدريبية المتخصصة.	التكرار	28	136	164	2.83	0.38	2	دائما
		%	17.1	82.9	100				
٥	أضع أهدافًا تربوية وتعليمية محددة وأسعى لتحقيقها.	التكرار	2	30	132	2.79	0.44	3	دائما
		%	1.2	18.3	80.5				
٣	أحرص على تجربة طرق تدريس جديدة، حتى لو لم تنجح المحاولة الأولى.	التكرار	3	32	129	2.77	0.47	4	دائما
		%	1.8	19.5	78.7				
٦	أشجع طلابي على المثابرة وعدم الاستسلام، وأكون قدوة لهم في الإصرار والاجتهاد.	التكرار	3	34	127	2.76	0.47	5	دائما
		%	1.8	20.7	77.4				
٢	أستمر في البحث عن حلول للمشكلات الصفية حتى أجد الطريقة المناسبة.	التكرار	1	39	124	2.75	0.45	6	دائما
		%	0.6	23.8	75.6				
	الكلي					2.8	0.27	1	دائما

توضح النتائج في الجدول (٧) ان مستوى المثابرة جاء في المرتبة الأولى في ابعاد تضمين العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (٢.٨) وانحراف معياري (٠.٢٧)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائما، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " استمر في المحاولة ولا استسلم بسهولة حتى أصل إلى هدفي. " وبمتوسط حسابي (٢.٩٢) وانحراف معياري (٠.٢٩)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (نادرا:٠.٦%، أحيانا: ٦.٧%، دائما: ٩٢.٧%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على " أستمر في البحث عن حلول للمشكلات الصفية حتى أجد الطريقة المناسبة." بمتوسط حسابي (٢.٧٥) وانحراف معياري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٠.٤٥)، والنسبة المئوية للمستويات الثلاثية للمقياس كانت (نادرا:٠.٦%، أحيانا: ٢٣.٨%، دائما: ٧٥.٦%).

الجدول (٨): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد المثابرة

المحور		نادرا	احيانا	دائما
مدى توافر بُعد المثابرة لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية	التكرار	1	11	152
	%	0.6	6.7	92.7

توضح النتائج في الجدول (٨) التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد المثابرة لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية، يُظهر هذا ان تضمين لبُعد المثابرة كان دائما ل١٥٢ معلم بنسبة (٩٢.٧%) . وتشير النتائج إلى أن ١١ من المعلمين كان تضمينهم لهذا البعد أحيانا بنسبة (٥٦.٧%) ، في حين ان معلم واحد كان نادرا بنسبة (٠.٦%).

بُعد التساؤل وحل المشكلة

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد التساؤل وحل المشكلة وكانت النتائج ما يلي:

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد التساؤل وحل المشكلة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	نادرا	أحيانا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	أحرص على طرح أسئلة تحفز تفكير الطلاب العميق حول الموضوعات الدراسية.	التكرار	6	30	128	2.74	0.52	1	دائما
		%	3.7	18.3	78				
٣	أستخدم استراتيجيات مختلفة لمساعدة الطلاب على تحليل المشكلات وإيجاد حلول لها.	التكرار	7	42	115	2.66	0.56	2	دائما
		%	4.3	25.6	70.1				
٤	أفضل الأسلوب المباشر في حل المشكلات العلمية.	التكرار	6	53	105	2.6	0.56	3	دائما
		%	3.7	32.3	64				
٦	أسأل الطلاب دائمًا عن كيفية عمل الأجهزة العلمية.	التكرار	13	41	110	2.59	0.64	4	دائما
		%	7.9	25	67.1				
٥	أختار السؤال العلمي قبل طرحه على الطلاب.	التكرار	6	61	97	2.55	0.57	5	دائما
		%	3.7	37.2	59.1				
٢	أبحث عن مصادر علمية متنوعة للإجابة على التساؤلات التي يطرحها طلابي.	التكرار	6	83	75	2.42	0.57	6	دائما
		%	3.7	50.6	45.7				
الكلي						2.6	0.36	٢	دائما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توضح النتائج في الجدول (٩) ان مستوى التساؤل وحل المشكلة جاء في المرتبة الثانية في ابعاد تضمين العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (٢.٦) وانحراف معياري (٠.٢٧)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائما، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " استمر في المحاولة ولا استسلم بسهولة حتى اصل إلى هدفي. " وبمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.52)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (نادرا:3.7%، أحيانا :18.3%، دائما: 78%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على " أبحث عن مصادر علمية متنوعة للإجابة على التساؤلات التي يطرحها طلابي.." بمتوسط حسابي (2.42) وانحراف معياري (0.57)، والنسبة المئوية للمستويات الثلاثية للمقياس كانت (نادرا:3.7%، أحيانا: 50.6%، دائما:45.7 %).

الجدول (١٠): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد التساؤل وحل المشكلة

المحور		نادرا	احيانا	دائما
مدى توافر بُعد التساؤول وحل المشكلة لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية	التكرار	1	47	116
	%	0.6	28.7	70.7

تبين النتائج في الجدول (10)، والشكل (٥) التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد التساؤل وحل المشكلات لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية ، يُظهر هذا ان تضمين لهذا البُعد كان دائما 116 معلم بنسبة (70.7%) . وتشير النتائج إلى أن 47 من المعلمين كان تضمينهم لهذا البعد أحيانا بنسبة (28.7%) ، في حين ان معلم واحد كان نادرا بنسبة (٠.٦%).

بُعد تحري الدقة والضبط

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد تحري الدقة والضبط وكانت النتائج ما يلي:

الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد تحري الدقة والضبط مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	نادرا	أحيانا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	أتأكد من صحة المعلومات التي أقدمها لطلابي قبل شرحها.	التكرار	6	6	152	2.89	0.42	1	دائما
		%	3.7	3.7	92.7				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

6	من الضروري أن أقوم بمراجعة تحضير الدروس حتى وإن كانت لدي خبرة في التدريس.	التكرار	10	43	111	2.62	0.6	2	دائما
		%	6.1	26.2	67.7				
5	أراجع الاختبارات والتقييمات قبل تسليمها، لأن الأخطاء البسيطة تؤثر كثيرًا	التكرار	16	51	97	2.49	0.67	3	دائما
		%	9.8	31.1	59.1				
3	أخصص وقتًا كافيًا للتحقق من صحة الاختبارات والتقييمات قبل تسليمها.	التكرار	13	64	87	2.45	0.64	4	دائما
		%	7.9	39	53				
4	أفحص خطة التدريس بشكل متكرر لأتأكد من دقتها في تحقيق الأهداف.	التكرار	21	53	90	2.42	0.71	5	دائما
		%	12.8	32.3	54.9				
2	أتابع أداء الطلاب بدقة وأحرص على تصحيح أخطائهم بوضوح.	التكرار	10	83	71	2.6	0.36	6	دائما
		%	6.1	50.6	43.3				
	الكلي					2.54	0.4	٤	دائما

توضح النتائج في الجدول (11) ان مستوى تحري الدقة والضبط جاء في المرتبة الرابعة في ابعاد تضمين العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (٢.٥٤) وانحراف معياري (٠.٤)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائما، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " أتأكد من صحة المعلومات التي أقدمها لطلابي قبل شرحها. " وبمتوسط حسابي (٢.٨٩) وانحراف معياري (٠.٤٢)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (نادرا:٣.٧%، أحيانا :٣.٧%، دائما: ٩٢.٧%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على " أتابع أداء الطلاب بدقة وأحرص على تصحيح أخطائهم بوضوح." بمتوسط حسابي (٢.٦) وانحراف معياري (٠.٣٦)، والنسبة المئوية للمستويات الثلاثية للمقياس كانت (نادرا:٦.١%، أحيانا : ٥٠.٦%، دائما:٤٣.٣%).

الجدول (١٢): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد تحري الدقة والضبط

المحور		نادرا	احيانا	دائما
مدى توافر بُعد تحري الدقة والضبط لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية	التكرار	4	48	112
	%	2.4	29.3	68.3

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج في الجدول (١٢) تبين ان التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد تحري الدقة والضبط لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية ، يُظهر هذا ان تضمين لهذا البُعد كان دائما ١١٢ معلم بنسبة (٦٨.٣%) . وتشير النتائج إلى أن ٤٨ من المعلمين كان تضمينهم لهذا البعد أحيانا بنسبة (٢٩.٣%) ، في حين ان ٤ معلم كان ناردا بنسبة (٢.٤%).

بُعد تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة وكانت النتائج ما يلي:

الجدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	نادرا	أحيانا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	أحرص على ربط المعلومات التي أتعلمها بمواقف حقيقية لتسهيل فهم الطلاب.	التكرار	5	20	139	2.82	0.46	1	دائما
		%	3	12.2	84.8				
3	أشجع الطلاب على استنتاج المعلومات الجديدة من خلال ما تعلموه مسبقًا.	التكرار	10	57	97	2.53	0.61	2	دائما
		%	6.1	34.8	59.1				
5	أركز على شرح المحتوى	التكرار	17	50	97	2.49	0.68	3	دائما
		%	10.4	30.5	59.1				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الجديد مع الاهتمام بتوظيف المعارف السابقة.							
4	أطلب من الطلاب تذكر مفاهيم قديمة عند تدريس موضوع جديد.	**التكرار**	14	57	93	2.48	0.65	4	دائما
		%	8.5	34.8	56.7				
6	أقوم بمساعدة الطلاب على ربط ما يتعلمونه اليوم بما درسوه من قبل.	**التكرار**	11	71	82	2.6	0.36	5	دائما
		%	6.7	43.3	50				
2	أستخدم أمثلة من خبرات الطلاب السابقة لتوضيح المفاهيم الجديدة.	**التكرار**	22	81	61	2.24	0.67	5	دائما
		%	13.4	49.4	37.2				
	الكلي					2.5	0.39	5	دائما

تبين النتائج في الجدول (١٣) ان مستوى تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة جاء في المرتبة الخامسة في ابعاد تضمين العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (2.5) وانحراف معياري (0.39)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائما، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " أحرص على ربط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلومات التي أتعلمها بمواقف حقيقية لتسهيل فهم الطلاب. " وبمتوسط حسابي (2.82) وانحراف معياري (0.46)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (نادرا:3%، أحيانا :12.2%، دائما: 84.9%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على " أستخدم أمثلة من خبرات الطلاب السابقة لتوضيح المفاهيم الجديدة." بمتوسط حسابي (2.24) وانحراف معياري (0.67)، والنسبة المئوية للمستويات الثلاثية للمقياس كانت (نادرا:13.4%، أحيانا : 49.4%، دائما:37.2%).

الجدول (١٤): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة

المحور		نادرا	احيانا	دائما
مدى توافر بُعد تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية	التكرار	1	57	106
	%	0.6	34.8	64.6

توضح النتائج في الجدول (١٤) التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية ، يتبين هذا ان تضمين لهذا البُعد كان دأئما ١٠٦ معلم بنسبة (٦٤.٦%) . وتشير النتائج إلى أن ٥٧ من المعلمين كان تضمينهم لهذا البعد أحيانا بنسبة (٣٤.٨%) ، في حين ان ١ معلم كان ناردا بنسبة (٠.٦%).

بُعد التفكير والتواصل بوضوح

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد التفكير والتواصل بوضوح وكانت النتائج مايلي:

الجدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد التفكير والتواصل بوضوح مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	نادرا	أحيا نا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	أضع أهدافًا واضحة لكل درس وأحرص على أن يفهمها طلابي.	التكرار	5	22	137	2.8	0.47	1	دائما
		%	3	13.4	83.5				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣	أحرص على تقديم تعليمات واضحة للطلاب لضمان فهمهم للمهام المطلوبة	**التكرار**	9	50	105	2.59	0.6	2	دائما
		%	5.5	30.5	64				
٦	أهتم كثيرًا بمدى فهم الطلاب للتعليمات التي أقدمها.	**التكرار**	16	37	111	2.58	0.66	3	دائما
		%	9.8	22.6	67.7				
٥	أستخدم مصطلحات واضحة ودقيقة في المواقف التي تواجهني.	**التكرار**	18	44	102	2.6	0.36	4	دائما
		%	11	26.8	62.2				
٤	أقوم بالتعبير عن أفكاري بطريقة سهلة يفهمها جميع الطلاب.	**التكرار**	16	56	92	2.46	0.67	5	دائما
		%	9.8	34.1	56.1				
٢	أستخدم لغة بسيطة ومنظمة لتوضيح المفاهيم الصعبة للطلاب.	**التكرار**	14	77	73	2.36	0.64	6	دائما
		%	8.5	47	44.5				
الكلي						2.55	0.42	3	دائما

يتضح من النتائج في الجدول (15) ان مستوى التفكير والتواصل بوضوح جاء في المرتبة الثالثة في ابعاد تضمين العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (0.42)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائما، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " أضع أهدافًا واضحة لكل درس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأحرص على أن يفهمها طلابي. " وبمتوسط حسابي (2.8) وانحراف معياري (0.47)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (نادرا:3%، أحيانا :13.4%، دائما: 83.5%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على " أستخدم لغة بسيطة ومنظمة لتوضيح المفاهيم الصعبة للطلاب." بمتوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (0.64)، والنسبة المئوية للمستويات الثلاثية للمقياس كانت (نادرا:8.5%، أحيانا : 47%، دائما:44.5%).

الجدول (١٦): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد التفكير والتواصل بوضوح

المحور		نادرا	احيانا	دائما
مدى توافر بُعد التفكير والتواصل بوضوح لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية	التكرار	3	55	106
	%	1.8	33.5	64.6

ان النتائج في الجدول (16) يوضح التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد التفكير والتواصل بوضوح لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية ، يتبين هذا ان تضمين لهذا البُعد كان دأئما ١٠٦ معلم بنسبة (٦٤.٦%) . وتشير النتائج إلى أن 55 من المعلمين كان تضمينهم لهذا البعد أحيانا بنسبة (33.5%) ، في حين ان 3 معلم كان ناردا بنسبة (3%).

بُعد التفكير التبادلي

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد التفكير التبادلي بوضوح وكانت النتائج مايلي:

الجدول (١٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد التفكير التبادلي مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	نادرا	أحيانا	دائما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
1	أحرص على الاستماع لوجهات نظر الطلاب وأشجعهم على التعبير عنها بحرية.	التكرار	33	22	109	2.46	0.81	1	دائما
		%	20.1	13.4	66.5				
5	أفضل استخدام التعليم التعاوني في تنفيذ الدروس.	التكرار	24	65	75	2.31	0.71	2	أحيانا
		%	14.6	39.6	45.7				
6	لدي القدرة على التعرف على مهارات الآخرين وإبداعاتهم.	التكرار	47	32	85	2.23	0.87	3	دائما
		%	28.7	19.5	51.8				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4	أقدم المعلومات بطريقة مباشرة وأشجع النقاش والتفاعل بين الطلاب.	التكرار	34	59	71	2.23	0.77	4	دائما
		%	20.7	36	43.3				
3	أشجع الحوار المفتوح بين الطلاب لتعزيز التفكير النقدي والتبادلي.	التكرار	40	55	69	2.18	0.8	5	دائما
		%	24.4	33.5	42.1				
2	أعدل أسلوبي في التدريس بناءً على تفاعل الطلاب واستجاباتهم.	التكرار	37	63	64	2.16	0.77	6	دائما
		%	22.6	38.4	39				
	الكلي					2.26	0.53	٦	أحيانا

من النتائج في الجدول (17) يتبين ان مستوى التفكير التبادلي جاء في المرتبة السادسة في ابعاد تضمين العقل وبتقدير أحيانا، بمتوسط حسابي (٢.٢٦) وانحراف معياري (٠.٥٣)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير أحيانا عدا الفقرة (١) فقد جاءت بتقدير دائما، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١) والتي تنص على " أحرص على الاستماع لوجهات نظر الطلاب وأشجعهم على التعبير عنها بحرية" وبمتوسط حسابي (٢.٤٦) وانحراف معياري (٠.٨١)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (نادرا:٢٠.١%، أحيانا :١٣.٤%، دائما: ٦٦.٥%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على " أعدل أسلوبي في التدريس بناءً على تفاعل الطلاب واستجاباتهم." بمتوسط حسابي (٢.١٦) وانحراف معياري (٠.٧٧)، والنسبة المئوية للمستويات الثلاثية للمقياس كانت (نادرا:٢٢.٦%، أحيانا : ٣٨.٤%، دائما:٣٩%).

الجدول (١٨): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد التفكير التبادلي

المحور		نادرا	احيانا	دائما
مدى توافر بُعد التفكير التبادلي لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية	التكرار	6	97	61
	%	3.7	59.1	37.2

ان النتائج في الجدول (١٨) يوضح التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد التفكير التبادلي لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية ، يتبين هذا ان تضمين لهذا البُعد كان دائما ٦١ معلم بنسبة (٣٧.٢%) . وتشير النتائج إلى أن ٩٧ من المعلمين كان تضمينهم لهذا البعد أحيانا بنسبة (٥٩.١%) ، في حين ان ٦ معلم كان ناردا بنسبة (٣.٧%).

تشير النتائج السابقة إلى أن بُعد المثابرة جاء في المرتبة الأولى في تضمين أبعاد عادات العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (٢.٨) وانحراف معياري (٠.٢٧)، في حين جاء بُعد التساؤل وحل المشكلة جاء المرتبة الثانية في تضمين أبعاد عادات العقل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (٢.٦) وانحراف معياري (٠.٢٧)، وحل بُعد التفكير والتواصل بوضوح في المرتبة الثالثة في تضمين ابعاد عادات العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (2.55) وانحراف معياري (0.42)، وجاء بُعد تحري الدقة والضبط في المرتبة الرابعة في تضمين ابعاد عادات العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (٢.٥٤) وانحراف معياري (٠.٤)، في حين أن بُعد تطبيق المعارف السابقة على مواضع جديدة جاء في المرتبة الخامسة في تضمين ابعاد عادات العقل وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (2.5) وانحراف معياري (0.39)، في حين جاء بُعد التفكير التبادلي في المرتبة السادسة في تضمين ابعاد عادات العقل وبتقدير أحيانا، بمتوسط حسابي (٢.٢٦) وانحراف معياري (٠.٥٣)،

يعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم يمتلكون معرفة سابقة بعادات ومهارات العقل، ويُحتمل أن يكون ذلك نتيجة مشاركتهم المستمرة في برامج تدريبية ومهنية متخصصة تنظمها وزارة التعليم، والتي تهدف إلى تطوير كفاءاتهم التربوية وتعزيز ممارساتهم التدريسية.

كما يمكن تفسير ذلك بتأثير سنوات الخبرة التدريسية، إذ أظهرت الدراسة الحالية أن المعلمين الذين تجاوزت خبراتهم عشر سنوات يتمتعون بقدرة أعلى على توظيف استراتيجيات التفكير، ومن ضمنها عادات العقل، نتيجة تراكم الخبرات الصفية والتأمل في الممارسات التربوية، مما يسهم في تنمية مهاراتهم في توجيه التفكير وتنمية مهارات وابعاد عادات العقل لدى الطلاب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة القشي (٢٠١٩) حيث أشارت نتائجها إلى أن امتلاك معلمي العلوم لعادات العقل الخمس الرئيسة بدرجة كبيرة، ومع نتيجة دراسة أبو لطيفة (٢٠١٩) حيث أظهرت نتائجها أن مستوى امتلاك أفراد عينة الدراسة العادات العقل التي تضمنها المقياس جاء بدرجة مرتفعة. واختلفت مع دراسة كوز و تانسلي (٢٠١٤) Kose & Tanisli, اذ لم تكن عادات العقل لديهم بالمستوى المطلوب.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث: **ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي العلوم على تضمين ابعاد عادات العقل في ممارساتهم التدريسية؟**

في ضوء نتائج هذه الدراسة ومستوى توافر تضمين ابعاد عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارستهم التدريسية، حيث تم التوصل إلى ان تضمين بُعد التفكير التبادلي في ممارسات معلمي العلوم بمكة المكرمة جاء أحيانا، مما يدل على الحاجة إلى برامج تطوير مهني تركز على هذا البعد، وتعمل على تزويد المعلمين بالمهارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاستراتيجيات اللازمة لتفعيله في بيئاتهم الصفية. وبناءً على هذه الحاجة، يأتي هذا التصور المقترح لبرنامج تدريبي يستهدف تمكين معلمي العلوم من دمج أبعاد عادات العقل – وبالأخص التفكير التبادلي – في ممارساتهم التدريسية بفاعلية.

أولًا: مبررات البرنامج

١.أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير التبادلي جاء في المرتبة السادسة والأخيرة ضمن أبعاد عادات العقل، بتقدير أحيانا، مما يشير إلى ضعف في توظيف هذا البعد داخل الصفوف الدراسية.

٢.الحاجة إلى تعزيز ممارسات التدريس التفاعلية التي تقوم على تبادل وجهات النظر، واحترام الرأي الآخر، وتعديل الأسلوب بناءً على تفاعل الطلاب.

٣.أهمية التفكير التبادلي في تعليم العلوم، الذي يتطلب نقاشًا علميًا، وتفكيرًا نقديًا، وتعاونًا في حل المشكلات.

ثانيًا: أهداف البرنامج

١.تنمية وعي المعلمين بأبعاد عادات العقل ودورها في تدريس مقررات العلوم.

٢.تمكين المعلمين من مهارات التفكير التبادلي وتنفيذه بفاعلية في البيئة الصفية.

٣.تدريب المعلمين على استراتيجيات تعليمية قائمة على الحوار، والتفاعل، والاستجابة لاحتياجات الطلاب.

٤.تطوير قدرات المعلمين على تطوير ممارساتهم التدريسية بناءً على التغذية الراجعة الصفية.

ثالثًا: محتوى البرنامج التدريبي

١.مدخل نظري عن عادات العقل وأبعادها.

٢.ورشة تطبيقية حول خصائص التفكير التبادلي ودلالاته في الصف.

٣.استراتيجيات التدريس التبادلي مثل: (التعلم التعاوني، الحوارات الصفية المنظمة، التعلم القائم على المشكلات).

٤.تصميم أنشطة صفية تعزز من التفكير التبادلي لدى الطلاب.

٥.تحليل مواقف تعليمية واقعية وتعديلها لتتضمن بعد التفكير التبادلي.

٦.بناء أدوات تقويمية تقيس مدى ممارسة التفكير التبادلي في الصف.

رابعًا: آليات التنفيذ

- مدة البرنامج: (٧) أيام تدريبية.
- أسلوب التدريب: ورش عمل، تدريب عملي، تطبيقات صفية.
- الفئة المستهدفة: معلمو العلوم في المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- المتابعة: زيارات إشرافية، ومجتمعات تعلم مهنية لمناقشة الممارسات الصفية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خامسًا: التقويم

- تقويم قبلي وبعدي لقياس الأثر.
- ملاحظات صفية لقياس مستوى تضمين التفكير التبادلي

توصيات الدراسة:

- تعزيز وعي المعلمين والمعلمات بمختلف التخصصات وتعريفهم بعادات العقل وأهمية الأبعاد التي تندرج تحتها، وضرورة اكتسابها وممارستها بالشكل المطلوب.
- الاهتمام بتنمية عادات العقل لدى المتعلمين، كونها مهارات حياتية تزيد من وعيهم وتطور قدراتهم على التفكير المنطقي والنقدي.
- ضرورة تضمين المقررات الدراسية لمواقف تربوية وتعليمية تستدعي من الطلاب استخدام عادات العقل.
- تصميم برامج تدريبية للمعلمين في مختلف المواد والمراحل الدراسية عن عادات العقل.
- تعليم وتدريب الطلاب على عادات العقل وتوضيح أهميتها لهم وأثرها في حياتهم

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث

- اجراء دراسة حول مدى تضمين أبعاد عادات العقل لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين
- برتامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم على تضمين ابعاد عادات العقل في ممارساتهم التدريسية؟
- إجراء دراسة عن أثر مستوى عادات العقل لدى المعلم على مستوى عادات العقل لدى الطلاب و وتأثيرها على مستواهم التحصيلي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع والمصادر:

أولا: المراجع العربية

ابن زيد، منيرة. (٢٠١٧). أثر ملف الإنجاز الالكتروني في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة مجلة البحث العلمي في التربية، ١ (١٨)، ٢٧٧-٣١٨

أبو سمور، محمد (٢٠١٥) مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي. دار دجلة ناشرون وموزعون

الجمل، عمرو محمد السيد أحمد، مبارك، زهدي علي، و موسى، فؤاد محمد. (٢٠١٧). فعالية إستراتيجية قائمة على بعض عادات العقل في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي. مجلة تربويات الرياضيات، مج٢٠, ع١٠ ، ٣٣٩ - ٣٤٩

دعمس مصطفى .(٢٠١١). استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، عمان: دار غيداء.

الشمري، أحمد عبد طوفان ذياب. (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبى قائم على عادات العقل فى تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. عالم التربية، س٤٩, ع٢ ، ٢٠٤ - ٢٤٥.

شوشة، نادية محمد طاهر سيد، و محمد، رشا محمد توفيق. (٢٠١٩). تأثير برنامج كوستا وكاليك باستخدام عادات العقل على تنمية التفكير الإبداعي وتعلم مهارات النجمة الثانية في السباحة التوقيعية. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية، ع٥١, ج٢ ، ٢٢٥ - ٢٥٣.

الشويلي، حيدر حسن (٢٠١٩). الممارسات التدريسية عند مدرسي المرحلة الإعدادية في ضوء التفكير المزدوج. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي ، ٦ (٢)، ٥٢١-٥٣٥

طراد، حيدر عبدالرضا. (٢٠١٢). أثر برنامج كوستا وكاليك في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية، مج ٥, ع ١ ، ٢٢٥

العتيبي، وضحى حباب عبد الله. (٢٠١٣). فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، ٥(١)، ١٨٧-٢٥٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عريان، سميرة عطية. (٢٠١٠) عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٥٥)، ٤٠ -٠٨٧.

عزاوي، محمد عبد الرؤوف عبد ربه (٢٠١٦) عادات العقل المنبئة بالتفكير الجانبي دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٧٧٤ ، ٥٢١ -٥٧٥

عمران، محمد كامل (٢٠١٤) عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين والعاديين رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر، غزة.

العنزي، حماد، وسليمان محمد (٢٠٢٠) فعالية برمجية تعليمية قائمة على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض المهارات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الرابع الابتدائي دارسة نفس فيسولوجية باستخدام الرنين المغناطيسي الوظيفي، مجلة كلية التربية ١ ١٥٥(: ٣٧٥-٣٩٩)

عوض، ريان (٢٠١٦) دور التدريس المصغر في إكساب بعض مهارات التدريس دار عزة للنشر

العيدي، رابعة محمد. (٢٠١٧). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية في مديرية المزار الجنوبي وتأثيرها بمتغيري الجنس والخبرة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، غزة، ١ (٦)، ١-١٦.

القحطاني، عثمان (٢٠١٣) برنامج مقترح قائم على نموذج مارزانو لتدريس الرياضيات وبيان أثره على تنمية عادات العقل المنتج لدى الطلاب المتفوقين والموهوبين بالمرحلة المتوسطة. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين - معايير ومؤشرات التميز : الإصلاحالتربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين - عمان، الجزء الأول، ٣٠١ - ٢٣٢.

قطامي يوسف محمود وعمور ، أميمة محمد (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

كطب، حميد. (٢٠١٩) مهارات التدريس (مهارة فن السؤال أنموذجاً). مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٥(١٠٤) ، ٢٥ – ١٤٠

محمد، عادل (٢٠١٨) عادات العقل وعلاقتها بكل من التفكير التأملي والذكاء الأخلاقي. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٨ (١٠٠) ، ٣٣-٦٦

نوفل، محمد بكر (٢٠٠٩) تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا: المراجع الأجنبية

Costa, A. & Kallick, B. (2012). Habits of Mind: Learning guide from Discovering and Exploring Habits of Mind Workshop. Miami: Florida.

Costa, A.L., & Kallick, B. (2005). Habits of Mind: A Curriculum for Community High School of Vermont Students. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development

Costa, A & Kallick, B. (2000). Discovering and Exploring Habits of Mind, U.A, Association for Supervision and Curriculum Development. (ASCD) Alexandria, Virginia, U.S.A.

Costa, A, & Kallick, B. (2008). Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for success. Virginia, USA: Association for supervision and curriculum development. (ASCD) Alexandria.

Kgoz, first. (2005) A Study on Teacher Characteristics and Their Effect on Student Attitudes, Retrieved April 17,2014, erciyes@hacettepe.edu.tr

Aglazor, G. (2017). The role of teaching practice in teacher education programs: designing a framework for best practice. Global Journal of Educational Research, 16(2), 101-110.

Wineburg, S. (2003). Teaching the mind good habits. The Chronicle of Higher Education, 49 (31), 20-24.

Perkins, D.N. (2001): Educating for Insight, Educational Leadership, vol (49), No (2), pp 4-8.

-Rotta, L., A content Analysis of Creative Thinking Activities In Secondary Literature Anthologies, Desertations on abstract international, 59 (4.(١٩٩٨) ,(

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Kose N. & Tanisli D. (2014). Primary school teacher candidates' geometric habits of mind. Educational Sciences, Theory & Practice, 14(3), 1220-1229.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علاج الخوف في القرآن الكريم واستحضاره في جائحة كوفيـــد ١٩

Fear Treatment in the Holy Quran and Its Application During the COVID-19 Pandemic

إعداد

د. سعيد بن مسلم الراشدي

Dr. Saeed Muslim Al-Rashdi

جامعة الشرقية، سلطنة عمان

محمد بن سعيد الراشدي

Mohammed Saeed Al-Rashdi

جامعة الشرقية، سلطنة عمان

رحمة بنت خالد الريامية

Rahma Khalid Al-Riyami

كلية العلوم الشرعية، سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2025.429646

استلام البحث: ٦ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٩ / ٤ / ٢٠٢٥

الراشدي، سعيد بن مسلم و الراشدي، محمد بن سعيد و الريامية، رحمة بنت خالد (٢٠٢٥). علاج الخوف في القرآن الكريم واستحضاره في جائحة كوفيد 19. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٩)، ٢٣١ – ٢٤٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

علاج الخوف في القرآن الكريم واستحضاره في جائحة كوفيد ١٩

المستخلص:

تتمثل أهمية البحث في تتبعه علاجًا في القرآن الكريم لحالة نفسية تعترض الإنسان دائما في مجتمعاتنا المعاصرة المتمثلة في الخوف، ويهدف إلى النظر في رؤية القرآن الكريم من حيث بيان الخوف والسياقات التي ورد فيها وبيان المبادئ التي اتبعها في معالجته، وتطبيقها على واقع جائحة كوفيد ١٩، وقد اعتمد الباحثون في البحث -بشكل رئيس- على المنهج التحليلي في استنتاج المبادئ العلاجية للخوف إيمانيًّا وتربويًّا وعمليًّا. وقد خلصت الدراسة إلى نتائج، منها: الخوف من كوفيد ١٩ إما أن يكون خوفا من الموت بسببه أو الخوف من الإصابة به، وإن عولج الخوف من الموت من مرض كوفيد ١٩ بالمبادئ الإيمانية؛ فإنه يصير من خوف وقلق إلى شوق ومحبة للقاء الله وما عند الله، وإن عولج الخوف من الإصابة به بالمبادئ الإيمانية؛ فإنه يصير من خوف وقلق إلى إعمار للأرض وحث على العمل، وانعكست معالجة الخوف الناشئ عن كوفيد ١٩ على الحياة الدينية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية.

كلمات مفتاحية: الخوف، كوفيد ١٩، جائحة.

Abstract

The significance of this research lies in its exploration of a Quranic approach to addressing a psychological state that frequently affects individuals in contemporary societies—fear. The study aims to examine the Quranic perspective on fear by analyzing its occurrences and contexts, identifying the principles employed in its treatment, and applying these principles to the reality of the COVID-19 pandemic. The researchers primarily adopted an analytical methodology to extract the therapeutic principles of fear from faith-based, educational, and practical perspectives. The study concluded that fear of COVID-19 can manifest in two forms: fear of death due to the virus or fear of contracting it. When fear of death from COVID-19 is addressed through faith-based principles, it transforms from anxiety and distress into longing and love for meeting God and seeking His rewards. Similarly, when fear of contracting the virus is treated with faith-based principles, it shifts from apprehension to active

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

engagement in life, promoting productivity and societal contribution. Furthermore, the study found that addressing fear related to COVID-19 had significant implications on religious, social, economic, and educational aspects of life.

Keywords: Fear, COVID-19, Pandemic.

مقدمة

خلقنا الله عزّ وجلّ، وابتلانا بالسراء والضراء، وأنزل القرآن هدىً ورحمةً لنا، فكان نهجًا قويمًا بتعاليمه وشرائعه في حياتنا، وكانت توجيهاته الربانية -في أي زمان ومكان- للروح والنفس سعادة وسرور، وللبدن راحة وشفاء، وقد صدق الله في وصف قرآنه: ﴿وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ﴾ [الإسراء: ٨٢].

وقد شاءت أقدار الله أن يبتلى النَّاس في هذا العصر بجائحة كوفيد 19، وأصبحت حديث الدول والمجتمعات، وأورثت هلعًا وخوفًا في نفوس الناس؛ خوفًا على حياتهم وحياة من يحبونهم من جهة، وخوفًا على معاشهم من جهة أخرى، واستشرى الخوف بين الناس كاستشراء النار في الهشيم؛ فأصبح قلقًا على حاضرهم ومستقبلهم.

في هذا السياق كان لا بُدَّ من العودة إلى ما فيه شفاء الناس وراحتهم، والبحث في القرآن الكريم عن دواء للناس للقلق الذي ينتابهم؛ فجاء هذا البحث المعنون بـ «**علاج الخوف في القرآن الكريم واستحضاره في جائحة كوفيد ١٩**»؛ ليدرس معالجة القرآن الكريم لظاهرة الخوف من حوادث الدهر ونوائبه.

مشكلة البحث وأسئلته

تتمثل مشكلة البحث في انتشار الخوف والقلق بين الناس بعد الابتلاء بجائحة كوفيد ١٩، وأصبح الناس يلهثون وراء هواجس الخوف والقلق المستشري في نفوسهم، فكان لا بد من العودة إلى القرآن لبحث رؤيته في علاج الخوف والقلق، وانبثق من هذه المشكلة مجموعة من الأسئلة:

١. ما مفهوم الخوف في القرآن الكريم، وما السياقات التي ورد فيها؟
٢. كيف عالج القرآن الكريم ظاهرة الخوف عند الناس؟
٣. كيف نستحضر المبادئ القرآنية في مواجهة الخوف والقلق الناشئ عن جائحة كوفيد 19؟
٤. ما أثر علاج الخوف من جائحة كوفيد ١٩ على الفرد والمجتمع والدولة؟

أهمية البحث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتمثل أهمية البحث في تتبعه علاجًا في القرآن الكريم لحالة نفسية تعترض الإنسان دائما في مجتمعاتنا المعاصرة، والخوف بات يستشري في الناس كثيرًا لضعف النفوس ولطبيعة المجتمع المعاصر المعقد، كما أنه يبين الأثر الناتج عن معالجة الخوف من كوفيد ١٩ على الفرد والمجتمع والدولة.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى استخلاص رؤية القرآن الكريم في الخوف من حيث بيان الخوف والسياقات التي ورد فيها، ومن حيث المبادئ التربوية والعملية التي اتبعها القرآن الكريم في معالجة الخوف.

كما يهدف إلى استحضار هذه المبادئ وتطبيقها على مواجهة الخوف والقلق الذي استشرى في الناس بعد جائحة كوفيد ١٩.

الدراسات السابقة

اطَّلع الباحثون على مجموعةٍ من الدراسات التي تناولت الخوف في القرآن الكريم من حيث البيان أو الأسلوب أو الموضوع أو علاقته بمفاهيم أخرى كمفهوم الرجاء أو الخشية، وهذه بعض الدراسات:

- **الجمع بين الخوف والرجاء في القرآن الكريم،** للباحث: أبو بكر محمد أبو بكر، نشر البحث في مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية، ليبيا، ٢٠١٨. وهدف بحثه إلى الربط بين آيات الخوف والرجاء من خلال رصد الآيات التي تتضمن منهج الجمع بين الخوف والرجاء، مع التعرض لدلالات الألفاظ لهذين المصطلحين خصوصا. وخلص إلى نتائج، منها: أنَّ الجمع بين الخوف والرجاء عادة قرآنية، قلما تجد رجاء إلا ويعقبه تخويف وإنذار، كما أن العلاقة بين الخوف والرجاء تتفاوت وفقًا لنوع الخطاب والسياق، وبين أنه يمكن أن يستفيد من هذا الأسلوب القرآني الوعاظ في مجال الدعوة، والآباء في تربية أبنائهم، والمدرسون في التعامل مع تلاميذهم. ويتفق هذا البحث مع بحثنا في بحث مفهوم الخوف في القرآن الكريم إلا أنَّ بحثنا يختلف من حيث بحثه لمفهوم الخوف من حيث علاجه القرآني إيمانيًّا وتربويًّا وعمليًّا ثم بيان آثار تطبيق هذه المبادئ على جائحة كوفيد ١٩.
- **انفعال الخوف في القرآن الكريم،** للباحث محمد يوسف محمد، الذي نشرته جامعة المدينة العالمية، ماليزيا (٢٠١٥)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تناول الخوف في ضوء التفسير الموضوعي؛ حيث بيَّنت الدراسة: معنى الخوف في معاجم اللغة وفي الدراسات النفسية. وخلص إلى نتائج، منها: أنَّ الخوف في المفهوم القرآني يراعى فيه السياق، كما أن الاستجابة المتوازنة والمسؤولة للخوف تقود الإنسان إلى التعامل بإيجابية مع الآخرين، وبيَّن أنَّ الأنبياء عليهم السلام النموذج الذي يقتدى به في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التكيّف مع انفعالات الخوف. ويتفق هذا البحث مع بحثنا في بحث مفهوم الخوف في القران الكريم وبيان أنواعه كالخوف من الله والخوف من الفقر والخوف على الذرية، إلا أنَّ بحثنا يختلف من حيث بحثه لمفهوم الخوف من حيث علاجه القرآني إيمانيًّا وتربويًّا وعمليًّا ثم بيان آثار تطبيق هذه المبادئ على جائحة كوفيد ١٩.

- **دوال الخوف ومدلولاته في القرآن الكريم**، رسالة ماجستير للباحثة: خولة توفيق السلكي، الناشر: الجامعة الإسلامية -غزة، فلسطين (٢٠٠٩)، وهدفت إلى دراسة دوال الخوف دراسة وافية من خلال الأساليب البلاغية واللغوية، وبيان ما فيها من تصوير بياني وترابط لآياته. وخلصت إلى نتائج، منها: تعددت دوال الخوف، وذكرت في ثمانية ألفاظ، وهي: الخوف، والخشية، والرهبة، والرعب، والوجل، والوجف، والهرع، والفزع، وهذه الدوال جامعة لصفات الخوف وأثرها في نفس القارئ. ويتفق هذا البحث مع بحثنا في بحث مفهوم الخوف في القران الكريم وبيان السياقات التي ورد فيها، إلا أنَّ بحثنا يختلف من حيث بحثه لمفهوم الخوف من حيث علاجه القرآني إيمانيًّا وتربويًّا وعمليًّا ثم بيان آثار تطبيق هذه المبادئ على جائحة كوفيد ١٩.

منهج البحث

سيتبع الباحثون **المنهج الوصفي** في بيان مفهوم الخوف في القرآن الكريم وتتبع المصطلحات ذات الصلة به، والسياقات التي وردت فيه، وذكر أسبابه وآثاره ونحوها، **والمنهج التحليلي** في استنتاج المبادئ العلاجية للخوف إيمانيًّا وتربويًّا وعمليًّا.

أدبيات البحث:

المبحث الأول: مفهوم الخوف والمصطلحات ذات الصلة

سنتطرق في هذا المبحث إلى تحليل مفهوم الخوف في اشتقاقاته اللغوية وفي اصطلاح العلماء ثم سنعرج إلى بيان مفهومه في القرآن الكريم، وسنبين صلته بالمصطلحات القرآنية الأخرى.

المطلب الأول: مفهوم الخوف في اللغة والاصطلاح

الفرع الأول: الخوف عند اللغويين: الخوف: الفزع، يقال: خافه يخافه خوفا وخيفة ومخافة (الفيروز آبادي، ٢٠٠٥)، وهو خائف، وقوم خوّف على الأصل وخيّف على اللفظ، والأمر منه خف بفتح الخاء (الجواهري، ١٩٨٧).

الفرع الثاني: الخوف عند علماء الاصطلاح: يرى الجرجاني (١٩٨٣) أنَّ الخوف: «توقع حلول مكروه، أو فوات محبوب»، وهو «التأثر الحاصل نتيجة حدوث مكروه في الحال، أو توقع حدوثه في المآل» (عطيف، ٢٠٠٠)، وفي السياق ذاته يبيّن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأصفهاني (١٩٩١) أنَّ الخوف قد يكون مبنيًّا على ظن أو علم، حيث يقول: «الخوف توقع مكروه عن أمارة مظنونة أو معلومة».

ونخلص إلى أنَّ الخوف حالة شعورية تتسم بالاضطراب وعدم الاستقرار وعدم الأمن.

الفرع الثالث: الخوف في أقوال العلماء: تحدَّث العلماء عن الخوف وبيّنوا صفته ومنشأه، فالقشيري (١٩٤٠) يرى أنَّ الخوف «الخوف متعلق في المستقبل، لأنه يخاف أن يحلّ به مكروه، أو يفوته محبوب، ولا يكون إلا لشيء يحصل في المستقبل»، وهو «غمٌ يلحق الإنسان مما يتوقعه من السوء» (المناوي، ١٩٩٠)، ويرى أهل السلوك أنه: «الحياء من المعاصي والمناهي والتألم منها» (التهانوي، ١٩٩٦)، وابن قدامة (١٩٩٧) يرى أن الخوف عبارة عن تألم القلب واحتراقه؛ بسبب توقع مكروه في الاستقبال، ونحوها الكثير من عبارات العلماء التي تأتي في السياق ذاته.

ومن هذا نرى أن الخوف مؤذٍ للإنسان لابتنائه على أمر مستقبلي غير معلوم، ويسبب اضطرابًا في النفس وتشويشًا في الفكر وقلقًا في الوجدان، وكما قال الهروي (د.ت): «الانخلاع عن طمأنينة الأمن بمطالعة الخير».

المطلب الثاني: مفهوم الخوف في القرآن الكريم

ورد لفظ «الخوف» واشتقاقاته في القرآن الكريم بمعاني متعددة، فقد ورد في سياق الخوف من العدو في قوله تعالى: ﴿**وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ**﴾ [البقرة: ١٥٥]، وفي قوله تعالى ﴿**الَّذِي أَطْعَمَهُم مِّن جُوعٍ وَآمَنَهُم مِّنْ خَوْفٍ**﴾ [قريش: ٤]، يقول مجاهد (٢٠٠٨): آمنهم من كل عدو في حرمهم.

كما ورد في سياق الخوف من القتال في قوله تعالى ﴿**فَإِذَا جَاءَ الْخَوْفُ رَأَيْتَهُمْ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ تَدُورُ أَعْيُنُهُمْ كَالَّذِي يُغْشَى عَلَيْهِ مِنَ الْمَوْتِ فَإِذَا ذَهَبَ الْخَوْفُ سَلَقُوكُم بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ أَشِحَّةً عَلَى الْخَيْرِ**﴾ [الأحزاب: ١٩] الْخَوْفُ أي حال بأس، وفي الموضع الثاني إذا انقطعت الحرب واطمأنوا (الطبري، ٢٠٠١).

وأيضًا ورد بمعنى القتل أو الهزيمة في قوله تعالى ﴿**وَإِذَا جَاءَهُمْ أَمْرٌ مِّنَ الْأَمْنِ أَوِ الْخَوْفِ أَذَاعُوا بِهِ**﴾ [النساء:٨٣] (البغوي، ١٩٩٥)، وبمعنى العلم أو اليقين في قوله تعالى ﴿**فَمَنْ خَافَ مِن مُّوصٍ جَنَفًا**﴾ [البقرة: ١٨٢] وقوله ﴿**وَإِنِ امْرَأَةٌ خَافَتْ مِن بَعْلِهَا نُشُوزًا**﴾ [النساء: ١٢٨]؛ أي علمت من زوجها استعلاء بنفسه عنها إلى غيرها (الطبري، ٢٠٠١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وورد أيضًا بمعنى توقع مكروه في المستقبل كما في قوله تعالى ﴿**فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ**﴾ [البقرة: ١١٢]، وآيات كثيرة على هذا النحو (داود، ٢٠٠٨)، وبمعنى النقص في قوله تعالى ﴿**أَوْ يَأْخُذَهُمْ عَلَى تَخَوُّفٍ**﴾ [النحل: ٤٧]؛ أي بنقص من أطرافهم ونواحيهم الشيء بعد الشيء حتى يهلك جميعهم (الطبري، ٢٠٠١).

المطلب الثالث: المصطلحات ذات الصلة بالخوف

وردت في القرآن الكريم مصطلحات متعددة ذات صلة بمفهوم الخوف، منها: الخشية، والرهبة، والوجل، والفزع، والرعب، والروع، والفِرق، والهلع، وبيان علاقتها بالخوف على النحو الآتي:

الفرع الأول: الخوف والخشية؛ وردت الخشية كثيرًا في القرآن الكريم، منها قوله تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ يَصِلُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ أَن يُوصَلَ وَيَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ وَيَخَافُونَ سُوءَ الْحِسَابِ**﴾ **[الرعد: ٢١]**، وقوله تعالى: ﴿**فَلَا تَخْشَوُا النَّاسَ وَاخْشَوْنِ**﴾ **[المائدة: ٤٤]**، وتعني «خوف باعث على الانقياد والامتثال، مع إجلال وتعظيم، وفي الأغلب الخشية تقترن بالعلم» (المقدسي، ١٩٠٤)؛ وعلى هذا فالخشية أخص من الخوف؛ وكما قال المنجد (٢٠٠٨) «الخوف هو خوف من أي شيء، أما الخشية هي الخوف من الشيء العظيم»، وذكر القشيري (٢٠٠٢) أنَّ «الخشية تكون ألطف من الخوف، الخشية تكون مقرونة بالأنس»، وبعبارة أخرى «الخشية أرق، والخوف أصلب» (البقلي، ٢٠٠٨).

الفرع الثاني: الخوف والرهبة؛ وردت كلمة الرهبة في القرآن الكريم اثني عشر مرة، منها قوله تعالى: ﴿**وَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ**﴾ [البقرة: ٤٠]، وقوله تعالى: ﴿ **وَأَعِدُّوا لَهُم مَّا اسْتَطَعْتُم مِّن قُوَّةٍ وَمِن رِّبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِن دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ**﴾ [الأنفال: ٦٠]، ولها معان عدة منها: الخشية، التقوى، الرهبة، الخوف، الرعب، والقوة والاستطاعة، وما بين الخوف والرهبة: أنّ الرهبة طول الخوف واستمراره، ثم قيل للراهب راهب، لأنه يديم الخوف. (المصطفوي، ٢٠٠٩) وأن الخوف هو توقع الوعيد، أما الرهبة صاحبها يهرب لتوقع العقوبة (الكاشاني، ١٩٩٠)، وقال الملوي (د.ت) «الخوف هو انخلاع القلب عن طمأنينة الأمن وقلقه واضطرابه لتوقع مكروه، فإذا أشتدّ سمي رهبا لأدائه إلى الهرب، وهي حالة المؤمنين الفارّين إلى الله عز وجل».

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرع الثالث: الخوف والوجل؛ ورد الوجل في القرآن الكريم خمس مرات، منها قوله تعالى: ﴿**إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ إِنَّا مِنكُمْ وَجِلُونَ**﴾ [الحجر: ٥٢]، وقوله تعالى: ﴿**وَالَّذِينَ يُؤْتُونَ مَا آتَوا وَّقُلُوبُهُمْ وَجِلَةٌ أَنَّهُمْ إِلَى رَبِّهِمْ رَاجِعُونَ**﴾ [المؤمنون: ٦٠]، وقيل إن الخوف «أول الوجل، فإذا قوي صار خوفا»، وقيل إن «الخوف للعاصيين المذنبيين، والوجل للمحبين» (الرازي، ٢٠٠٢).

الفرع الرابع: الخوف والفزع؛ وردت كلمة «فزع» في القرآن الكريم ست مرات، منها قوله تعالى: ﴿**مَن جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ خَيْرٌ مِّنْهَا وَهُم مِّن فَزَعٍ يَوْمَئِذٍ آمِنُونَ**﴾ [النمل: ٨٩]، وقوله تعالى: ﴿**حتى إِذَا فُزِّعَ عَن قُلُوبِهِمْ قَالُوا مَاذَا قَالَ رَبُّكُمْ**﴾ [سبأ: ٢٣]، ويرى المصطفوي (٢٠٠٩) أنَّ الخوف حالة تأثر واضطراب من مواجهة ضرر مشكوك متوقع، أما الفزع فهو خوف شديد مع اضطراب من ضرر فجأة، وعلى هذا نلحظ أنَّ الفزع أشدُّ الخوف، ومصحوب باضطراب ظاهر في مواقف غير معتادة.

الفرع الخامس: الخوف والرعب؛ وردت كلمة «الرعب» في القرآن الكريم خمس مرات، منها قوله تعالى: ﴿**سَأُلْقِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُوا الرُّعْبَ**﴾ [الأنفال: ١٢]، وقوله تعالى: ﴿**وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْبًا**﴾ [الكهف: ١٨]، والرعب -كما يرى داود (٢٠٠٨) - الانقطاع من امتلاء الخوف، ونلحظ أن الرعب في القرآن الكريم استعمل في سياق الحراب وما أصاب المشركين فيها من خوف شديد ملأ قلوبهم، كما استعمل في معجزة أهل الكهف، ويناسب المعجزة خوف شديد خارق للمعتاد من الخوف؛ أي الرعب، يقول رسول الله -ﷺ-: «نُصِرْتُ بالرُّعْبِ مَسِيرَةَ شَهْر» (البخاري، ١٩٨٠).

الفرع السادس: الخوف والروع؛ استعمل «الروع» في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿**فَلَمَّا ذَهَبَ عَنْ إِبْرَاهِيمَ الرَّوْعُ**﴾ [هود، ٧٤]، ويراد به الخوف المصحوب بإنكار وقلق (داود، ٢٠٠٨).

الفرع السابع: الخوف والفِرق؛ استعمل «الفِرق» في القرآن الكريم في قوله تعالى ﴿**وَلَكِنَّهُمْ قَوْمٌ يَفْرَقُونَ**﴾ [التوبة، ٥٦]، ويراد به الخوف الشديد المصحوب بجبن واضطراب شديد (داود، ٢٠٠٨).

الفرع الثامن: الخوف والهلع؛ استعمل «الهلع» في القرآن الكريم في قوله تعالى «**إِنَّ الْإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا**» [المعارج، ١٩]، وهو الاضطراب الشديد الذي يصل فيه خوف المرء إلى أشد الجزع (عبد الحميد، ٢٠١٢).

وبعد هذه السردية المختصرة يظهر لنا أنَّ هذه المصطلحات استعملت في استعمالات متقاربة دالة على توقع المكروه وانقباض النفس، ويمكن القول إن المصطلحات «**الرهبة، الرعب، الفرق، الفزع**» تجمعها صفة الشدة، في حين المصطلحات «**الفرق، الفزع، الهلع**» تجمعها صفة الاضطراب، ولبعض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصطلحات دلالات فارقة، مثل: «**الخشية**» التي يلمح فيها العلم والمعرفة والتعظيم، و«**الرهبة**» التي يلمح اضطراب مع ضعف، و«**الوجل**» خوف فيه سكون ظاهري، و«**الفزع والرعب**» يلمح فيهما هيبة ناشئة عن أمر خارق، و«الروع» خوف يصحبه إنكار وقلق، و«الفرق» خوف يصحبه جبن واضطراب، وكما يقول داود (٢٠٠٨): «الخوف للمذنبين، والرهبة للعابدين، والخشية للعلماء، والوجل للمحبين، والهيبة للعارفين».

المبحث الثاني: العلاج الإيماني من الخوف من كوفيد ١٩

سنعرض في هذا المبحث المبادئ الإيمانية المستخلصة من سياقات الخوف في القرآن، وأوجه التعامل معه، بما يحقق درء الخوف في التعامل مع كوفيد ١٩.

وعند النظر إلى الخوف الناشئ عن كوفيد ١٩ يلحظ فيه أنَّه يأخذ منحيين؛ **الأول: خوف من الموت وهو ملحظ أخروي، والثاني: خوف من الإصابة بالمرض وهو ملحظ دنيوي، وبيانهما:**

المطلب الأول: الخوف من الموت، إنَّ أهمَّ خوف ذاع بين الناس في جائحة كوفيد ١٩ خوف الناس من الموت؛ إذ كانت أخبار الوفيات الناتجة عن كوفيد ١٩ تنتشر بين الناس انتشارًا واسعًا، وأورثت هلعًا وقلقًا من الموت.

وعند التأمل في الخوف من الموت نجد أنَّه داءٌ ودواءٌ؛ فقد يكون الخوف من الموت داءً يخاف منه ويورث قلقًا وهلعًا ووسواسًا، والموت شاغلٌ للإنسان؛ لأنه يدرك موته، وتبقى حقيقة الموت حاضرة في أعماقه وتستوطن نفسه، يقول تعالى: ﴿**قُلْ إِنَّ الْمَوْتَ الَّذِي تَفِرُّونَ مِنْهُ فَإِنَّهُ مُلَاقِيكُمْ**﴾ [الجمعة، ٨]، وروي عن أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي ﷺ قوله: «**وما تَرَدَّدتُ عن شَيءٍ أنا فَاعِلُهُ تردُّدي عن قبضِ نفسِ عبدي المؤمنِ يكرَهُ الموتَ وأكرَهُ مساءتَهُ ولا بُدَّ منهُ**» (البخاري، ١٩٨٠)، يقول التوحيدي (١٩٥١): «الحياة الهانئة، والعيشة الجميلة، صحة البدن، راحة البال، انعدال المزاج ، وجود الأهل والأولاد، كله محبوب لدى الفرد وفي المقابل فإن الموت مكروه؛ لأنه انقطاع عن هذا كله، فالبقاء بنفسه وجود متصل، وضده العدم وهو الموت».

وقد يكون الخوف من الموات دواءً لمن شقيت أنفسهم في الحياة الدنيا وانغمسوا في لذاتها وتناسوا أمر الآخرة ولقاء الله، يقول تعالى: « **أَيْنَمَا تَكُونُوا يُدْرِككُّمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِي بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ**» [النساء، ٧٨]، والخوف من الموت سيوقظ أنفسهم ويحيي ضمائرهم، عن عبدالله بن عمر قال: خرَجَ رسولُ ﷺ ذاتَ يومٍ إلى المسجِدِ، وإذا قومٌ يَتحدَّثونَ قد عَلَا ضَحِكُهم حَديثَهم، فوقَفَ فسلَّمَ، فقال: «**اذْكُروا هادِمَ اللَّذَّاتِ**»، (البوصيري، ٢٠٠٠)، وعن رسول الله ﷺ «**يا نبيَّ اللهِ مَن أكْيَسُ الناسِ وأحزمُ**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الناسِ قال: أكثرُهم ذكرًا للموتِ، وأكثرُهم استعدادًا للموتِ، أولئك الأَكياسُ، ذهبوا بشرفِ الدنيا، وكرامةِ الآخرة» (ابن ماجه، د.ت).

كما أن الخوف من الموت يصاحبه الخوف من سوء الخاتمة؛ لأنَّ المتقين والصديقين يخافون من سوء الخاتمة، عند كل حركة، وكل خطرة، وكل خافقة، يقول تعالى **«أَفَأَمِنُوا مَكْرَ اللَّهِ فَلَا يَأْمَنُ مَكْرَ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْخَاسِرُونَ»** [الأعراف، ٩٩]، وعن أنس بن مالك كان رسولُ اللهِ صلَّى اللهُ عليه وسلَّمَ يُكثِرُ أنْ يقولَ: **«يا مُقلِّبَ القُلوبِ، ثَبِّتْ قلْبي على دينِكَ»**، فقُلتُ: يا رسولَ اللهِ، قد آمَنَّا بك، وبما جِئتَ به، فهل تَخافُ علينا؟ قال: **«نَعَمْ»**، **«إنَّ القُلوبَ بين أُصبُعينِ من أصابِعِ الرحمنِ يُقلِّبُها كيف يشاءُ»** (مسلم، ١٩٥٤).

ويتبع هذا الخوفَ خوفٌ من عذاب القبر؛ فقد روى أبو هريرة رضي الله عنه، أن رسول الله ﷺ كان يقول: **«اللَّهمَّ إنِّي أعوذُ بِك من عذابِ القبرِ وأعوذُ بِك من عذابِ النَّارِ وأعوذُ بِك من فتنةِ المحيا والمماتِ وأعوذُ بِك من فتنةِ المسيحِ الدَّجَّالِ»** (النسائي، ١٩٨٩).

ويلحق بهما الخوف من عذاب الله؛ إذ سيحاسب الإنسان عن أعماله أمام ربه، وهي لحظة مفصلية يتخوَّف الإنسان منها، يقول تعالى: **«وَقَدِمْنَا إِلَى مَا عَمِلُوا مِنْ عَمَلٍ فَجَعَلْنَاهُ هَبَاءً مَنْثُورًا»** [الفرقان: ٢٣]، ويقول: **«فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُ، وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ»** [الزلزلة: ٧ و٨]، وغيرها من الآيات المتظافرة الدالة على حساب الله وعذابه.

ونخلص من هذا العرض إلى أنَّ أوَّل أوجه الخوف من كوفيد ١٩ متجهٌ إلى الخوف من الموت وما يتبعه من خوف سوء الخاتمة وخوف من عذاب القبر وخوف من لحظة الحساب وخوف من يوم القيامة وأهواله وعذاباته.

وقد عولج في القرآن الكريم والسنة النبوية هذا النوع من الخوف؛ ليكون حافزًا للإنسان على عمارة الأرض واستخلافه فيها وعبادته، وإن عولج الخوف من الموت بالمبادئ الإيمانية؛ فإنه يصير من خوف وقلق إلى شوق ومحبة للقاء الله وما عند الله، يقول رسول الله ﷺ **«مَن أحَبَّ لِقاءَ اللَّهِ أحَبَّ اللَّهُ لِقاءَهُ، ومَن كَرِهَ لِقاءَ اللَّهِ كَرِهَ اللَّهُ لِقاءَه»** (البخاري،١٩٨٠)، وقد استَشْكَلَتْ أُمُّ المُؤمِنينَ عائشةُ رضِي اللهُ عنها قَولَ النَّبيِّ صلَّى اللهُ عليه وسلَّم: **«مَنْ أحبَّ لقاءَ اللهِ»**؛ لأنَّ الموتَ لا يحبُّه أحد بِطبيعةِ خِلقةِ النَّاسِ وما جُبلوا عليه، فبيَّن لها ﷺ أنَّ المقصود ليسَ ذلك، بَل المقصود أنَّ المؤمن إذا جاءَه الموتُ فإنَّه يرَى البُشرى مِنَ اللهِ سُبحانَه وتعالَى لِمَا يَنتظِرُه عنده مِن حُسنِ الجزاءِ، فلا يكونُ شَيء أحبَّ إليه مِن ذلك، فأحَبَّ لِقاءَ اللهِ وأحبَّ اللهُ لقاءَه، وأمَّا الكافرُ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فإنَّه إذا جاءَه الموتُ يَرى ما وَعَدَه ربُّه مِنَ العذابِ والنَّكالِ حقًّا أمامَ عينَيْه، فلا يكونُ شَيءٌ أكرَهَ إليه مِن ذلك، فكرِهَ لقاءَ اللهِ، وكرِهَ اللهُ لِقاءَه (البخاري، ١٩٨٠).

ويتحقق مثل هذا بالاستعداد للقاء الله واتباع منهجه سبحانه وتعالى وحسن الظن بالله ودعائه بالثبات عند السؤال وبحسن الخاتمة، والصدق في التقوى في السر والعلن، والتوبة والمحافظة على الصلوات والصدقة وقراءة القرآن ووفاء الديون والنظافة والتوحيد والصبر.

المطلب الثاني: الخوف من الإصابة بالمرض، إنَّ الخوفَ من الإصابة بكوفيد ١٩ كان حديث المجالس والمؤسسات؛ مما حدا بالناس والحكومات إلى اتخاذ إجراءات وقائية لتقليل الإصابات، إلا أنَّ هذا السلوك أظهر خوفًا وقلقًا لدى كثيرٍ من الناس من الإصابة بالمرض أو توقع الإصابة.

والناس في خوفهم من الإصابة بالمرض وقلقهم على مراتب؛ فإن استحال هذا الخوف إلى وسواس؛ فإنه لا شك أنَّه ابتلاءٌ ينبغي له عنده أن يتعالج منه؛ ولذلك تعوذ رسول الله ﷺ من الهم والحزن (البخاري، ١٩٨٠)، وعند النظر إلى القرآن الكريم والسنة النبوية نجد أوجهًا لعلاج مثل هذه الأمراض الروحية التي تصيب الإنسان، يقول ابن القيم (٢٠١٩): «وإن حسن العليل التداوي به، وكان هناك يقين جازم يصاحب صاحب الداء بصدق وإيمان، في مقاومة هذا الداء بالقرآن الكريم فقد ضمن شفاءه، فمن لم يشفه القرآن فلا شفاء له»، ورأس الحكمة معرفة علل النفس وأسبابها، ومعرفة الخلاص منها، وكيفية طهارتها، فلا بد من طبيب يداويها، فطب الأنفس سبب لنيل الراحة الدائمة والحياة الباقية، وأسباب العلاج موجودة في الكتاب والسنة (الساحلي، ٢٠١٩).

ويرى البنا (٢٠١٨) أنَّ قلة المناعة قد يكون سببها أمراض القلوب كالهم والقلق والاكتئاب، وممَّا قيل قرحة المعدة لا تأتي مما تأكل وإنما من الهموم والأحزان والمخاوف (البنا، ٢٠١٨).

وإنَّ القرآن الكريم هو أول علاج لهذا الخوف، فقد وصفه الله تعالى بأنَّه «**شِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ**» [يونس: ٥٧]، وقد وصفه الله أنَّه شفاء لا علاج؛ لضمان مآله أي الشفاء من شتى الأمراض قلبية أو روحية أو بدنية (البنا، ٢٠١٨).

ثم إذا نظرنا إلى التشريعات الإسلامية سنجد أنَّ هناك مجموعة من التشريعات تهوّن من المخاوف والوساوس والقلق؛ فإن نظرنا إلى **الوضوء** فإن النفس به تسعد، وينشرح الصدر، ويشعر معه الإنسان بالطمأنينة (غنايم، ٢٠١٨)، ثم **الصلاة** التي يرى إيدوز (٢٠١١) أنها أفضل نظام تدريب يعمل على الاسترخاء والهدوء النفسي؛ مما يساعد على التخلص تدريجيًّا من القلق والخوف والتوتر، والفضل الأوفر للصلاة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في قيام الليل، فإن لها شأنا عظيما في التخلص من الأحزان والمخاوف، وقد قال تعالى «**وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلَاتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ**» [التوبة، ١٠٣]، وقد قال النبي صلى الله عليه وسلم «**يا بلالُ أقمِ الصلاةَ، أرِحْنا بها**» (أبو داود، ٢٠٠٩).

والخشوع المأمور به في العبادات في قوله تعالى «**الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ**» (المؤمنون، ٢) يجعل الإنسان مطمئنًا ويبعد عنه القلق والفزع والاكتئاب والتوتر والانفعال (الحيوان، دت)

كما أن في السجود علاجًا للخوف والحزن والهم والضيق؛ إذ جعله الله سبحانه وتعالى سببًا لزوال ضيق صدر النبي ﷺ، يقول الله تعالى: «**وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّكَ يَضِيقُ صَدْرُكَ بِمَا يَقُولُونَ، فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَكُن مِّنَ السَّاجِدِينَ**» [الحجر: ٩٧ و٩٨].

ونجد مثل هذا العلاج في الصيام والحج والعبادات الأخرى التي تغرس في نفس الإنسان حب الله سبحانه وتعالى والتعلق به وحده، وتقربه من الله زلفى، والتوكل عليه وحده، وتعزز الإيمان بالقضاء والقدر في نفسه، يقول النبي ﷺ: "واعلم أن الأمة لو اجتمعت على أن ينفعوك بشيء لم ينفعوك إلا بشيء قد كتبه الله لك، ولو اجتمعوا على أن يضروك بشيء لم يضروك إلا بشيء قد كتبه الله عليك" (الترمذي، ١٩٩٦)، كما أننا نلاحظ أن كل عبادة مصحوبة بذكر الله الذي يطمئن النفس ويعزز من استقرارها وهدوئها، يقول الله تعالى: ﴿**الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾ **[الرعد: ٢٨]**

المبحث الثالث: العلاج البدني والتربوي من الخوف من كوفيد ١٩

المطلب الأول: العلاج البدني

إن المبادئ الإسلامية التفتت إلى أهمية الاعتناء بجسد الإنسان والحفاظ عليه ومداواته، كما أمرت بنظافة الجسد وتطهيره ونظافة ما حوله من أفنية وتطهيرها، والنصوص حول ذلك كثيرة، ففي الطهارة الحسية يأمر الله سبحانه وتعالى بالوضوء قبل أداء الصلاة، كما أمر بتطهير المساجد في قوله تعالى: «**وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَن لَّا تُشْرِكْ بِي شَيْئًا وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ**» [الحج، ٢٦]، وأمر بالتزين المباح في قولته تعالى: «**يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ**» [الأعراف، ٣١].

كما وصف الله سبحانه وتعالى الماء بأنه طهور؛ إذ يقول: «**وَأَنزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً طَهُورًا**» [الفرقان، ٤٣]، كما أمر الله سبحانه بالطهارة في قوله تعالى: «**وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ**» [المدثر، ٤].

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وسنعرض هنا إلى النصوص الواردة في أهمية الوضوء في تعزيز نظافة الإنسان وأثره على كوفيد ١٩.

أمر الله سبحانه وتعالى بالوضوء في قوله: «**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ**» [المائدة: ٦]، وبيَّن نبي الله ﷺ أهمية الوضوء من حيث أثره على نظافة الإنسان فقال: «**تخلَّلوا، فإنَّهُ نظافةٌ، والنَّظافةُ تدعو إلى الإيمانِ، والإيمانُ معَ صاحبِهِ في الجنَّةِ**» (الطبراني، ١٩٩٥)، ولأهميته عدَّه النبي ﷺ شطر الإيمان، يقول: «**الطُّهورُ شطْرُ الإيمانِ**» (مسلم، ١٩٥٤).

وأتت كثير من الدراسات الحديثة لتبين أهمية الوضوء ودوره في نظافة الجسد، من ذلك الشريف (٢٠١٥) الذي بيَّن أنَّ الوضوء يساعد في إعادة التوازن الحيوي للإنسان، يصلح ويقاوم أي خلل في مسار الطاقة، ويحمي من أي مجال يؤثر على الطاقة الحيوية، ويساعد الوضوء على تجديد خلايا المخ والاستمرار في ضخ الدم، كما أوضح أن العمليات التي يجريها الإنسان على أعضائه أثناء الوضوء، لها فوائد جمة في القضاء على الأمراض والميكروبات؛ التي يتعرض لها الإنسان طوال اليوم؛ فالوضوء يقوم بعميلة كسح شاملة لها من فوق سطح الجلد، خاصة مع التدليك الجيد وإسباغ الوضوء.

ويرى يوسف الحاج (٢٠٠٣) أن المضمضة: تحفظ الفم والبلعوم من الالتهابات واللثة من التقيح، أما الأنف فتجويفه من الأماكن التي تتكاثر فيها الجراثيم والميكروبات؛ وبغسله في الوضوء يصبح هذا التجويف نظيفا خاليا من الجراثيم، ولغسل الوجه واليدين والقدمين فائدة لإزالة الغبار وما يحتوي عليه من جراثيم وميكروبات للجلد، وقد أثبتت البحوث أن الجلد يحمل العديد من الميكروبات؛ التي تنتقل إلى الفم والأنف عند غسلهما، ولذلك يجب غسل اليدين جيدا قبل الوضوء، وغسل اليدين بصفة عامة تقضي على الكثير من الأمراض؛ التي قد تسبب في موت الملايين كل عام على مستوى العالم، وهذا يفسر لنا قول رسول الله ﷺ، فيما يرويه أبو هريرة رضي الله عنه عن رسول الله ﷺ قال"**إذا استيقظ أحدُكم من نومِه فلا يُدخِلْ يدَه الإناءَ حتى يغسلَها ثلاثًا، فإنَّه لا يدري أين باتتْ يدُه**"(مسلم، ١٩٥٤).

وإن نظرنا إلى مثل هذه الفوائد الكثيرة للوضوء في حفاظها المستمر على نظافة الإنسان؛ فإننا نجدها مشابهة لما أوصت به الصحة العالمية في غسل اليدين؛ لتجنب انتقال عدوى (كوفيد-١٩)، والقيام ببعض من الأمور الشبيهة بأعمال الوضوء تجنبا للمرض وعلاجًا له، ونحن أمة الإسلام نقوم بهذه العملية، خمس مرات في اليوم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والليلة، مع تناسب وتناسق محكم وعجيب في الأوقات، وبهذا نقول وما سنة رسول الله إلا وحي يوحى.

المطلب الثاني: العلاج التربوي

تؤكد التربية الإسلامية على أثر العبادات على نفس الإنسان؛ إذ تجعله مستقيما متوازنا من عدة نواح: فكريا، ووجدانيا، وسلوكيا (الدليمي، ٢٠٠٣)، وإذا كان المصاب بمرض كوفيد ١٩ متشربًا لمعاني العبادات فإنَّ ردَّ فعله على إصابته سيكون متزنًا ومسلمًا أمره لله، ويتضح ذلك بأمور منها: فضيلة "الصبر" المستمدة من مبادئ التربية الإسلامية.

و"الصبر" مدرسة تربوية عظيمة؛ فمن أصابته مصيبة كإصابته بهذا المرض احتسب وأوكل أمره لله؛ فلم يفزع ولم يجزع، يقول تعالى: ﴿**الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ**﴾ [البقرة: ١٥٦]، فالصبر يعلم النفس ويربيها على تحمل المشاق، وتجديد طاقتها لمواجهة مشكلات الحياة، ونكباتها، وقدرتها على مواصلة الجهاد لإعلاء كلمة الحق.

والصبر -كما يقول علي بن أبي طالب- صبر على ثلاثة، صبرٌ علَى المصيبةِ، وصبرٌ علَى الطَّاعةِ، وصبرٌ عن المعصيةِ ، فمَن صبر علَى المصيبةِ حتَّى يردَّها بحُسنِ عزائِها كتبَ اللهُ لهُ ثلاثَ مئةِ درجةٍ بين الدَّرجةِ إلى الدَّرجةِ كما بين السَّماءِ إلى الأرضِ ، ومَن صبر علَى الطَّاعةِ كتب اللهُ لهُ ستَّ مئةِ درجةٍ ؛ ما بين الدَّرجةِ إلى الدَّرجةِ كما بين تُخومِ الأرضِ إلى مُنتهَى العرشِ ، ومَن صبَر عن المعصيةِ كتب اللهُ لهُ سبعَ مئةِ درجةٍ؛ ما بين الدَّرجةِ إلى الدَّرجةِ كما بين تُخومِ الأرضِ إلى منتهَى العرشِ مرَّتينِ (الألباني، ١٩٨٧).

ومنها القيم التربوية المستمدة من فريضة "الزكاة"، للزكاة قيمة تربوية عظيمة على الصعيد الروحي والاجتماعي، يقول تعالى: ﴿**خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ**﴾ [التوبة: ١٠٣]، فهذا العطاء يعلّم الإنسان ويربيه على حب الخير، وهو بحد ذاته مدرسة تربي الذات النفسية، لأن الزكاة تطهر النفس من الشهوات، وتعيد صياغة العلاقات الاجتماعية، فيهب لمساندة ونجدة الآخرين، والزكاة تعلم العبد اتباع وصايا الله تعالى، وقد انعكس ذلك على الناس في أيام الجائحة؛ إذ كانت الناس تؤثر على بعضها اللقاح والغذاء وفرص العمل، إضافة إلى التكاتف والتعاون؛ ممل قلل من الخوف بين الناس.

المبحث الرابع: أثر علاج الخوف على كوفيد ١٩

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إن هذه الجائحة كانت مدرسة علمية تربوية، صحح فيها مسار العالم أجمع، من نواحٍ عدة؛ دينية، واقتصادية، واجتماعية، وتعليمية، ويشهد الناس آثار هذه التجربة بعد تجاوزهم لمرحلة الخوف من المرض أو الموت والتوكل على الله والاستعانة به، ونسلط الضوء على بعض هذه الآثار من خلال تجربتنا وملاحظتنا:

الفرع الأول: الدينية؛ شكلت جائحة كورونا اختبارًا إيمانيًّا واجتماعيًّا عميقًا؛ إذ توجَّه الأفراد إلى اللجوء إلى الله والتأمل في قدرته وعظمته، بعد عجز المؤسسات الطبية عن معالجته، وقد انعكس إغلاق المساجد على الحياة الأسرية؛ مما جعل الأسر تقيم شعائر الله من صلاة وقراءة القرآن الكريم في أجواء روحانية فيها تآلف ومحبة بين أفراد الأسرة الواحدة، إضافة إلى الوعي التعليمي الديني الذي انعكس على النساء من حيث تحسين تلاوتهن للقرآن الكريم والتفقه في الدين وتعلم أحكام الصلاة وتعزيز المبادئ الإيمانية في قلوبهن، والتفت الأسر حول الشاشات لمشاهدة الخطب والاستماع إلى الدروس الدينية؛ مما جعل الجائحة تجربة تربوية دينية وأسَرية أحيت الكثير من المعاني الإيمانية في النفوس.

الفرع الثاني: الاجتماعية؛ عززت جائحة كورونا روح التعاون والتكاتف بين أفراد المجتمعات، وقللت من الحواجز الاجتماعية وقاربت بين فئات المجتمع المختلفة، كما انتشر فعل الخير والتلاحم والتعاون في تعزيز المساعدات ماديًّا ومعنويًّا، وقللت الجائحة من مشاعر الكره والبغض؛ نظرا لمواجهتهم لمشاعر الخوف من الإصابة بالمرض، بل أصبح الناس يتعاطفون مع بعضهم كثيرًا ويتواصلون مع بعضهم للاطمئنان ونحوه بالاتصالات الهاتفية، ونلحظ أن هذه الجائحة أحيت القيم الإنسانية النبيلة وأكدت على أهمية التضامن المجتمعي في مواجهة الأزمات.

الفرع الثالث: الاقتصادية؛ أسهمت الجائحة في ترسيخ مبادئ اقتصادية كثيرة على مستوى الفرد والمجتمع والدولة؛ فالفرد عزز من مفاهيم الحفاظ على النعمة وعدم الإسراف فيها وبطرها، والمجتمع تكاتف في إيجاد فرص العمل لمن لا يجد قوت يومه أو لمن خسر عمله وتجارته، والدولة سعت لتعزيز الاكتفاء الذاتي على المستوى الغذائي والصناعي ونحوه.

الفرع الرابع: التعليمية؛ شهد قطاع التعليم تطورا كبيرًا وملحوظا في جائحة كرونا؛ وذلك نتيجة الاتجاه إلى الدراسة المتزامنة والمرنة؛ الأمر الذي تطلب معالجات واسعة لأنظمة التعليم وتقنياته والمبادئ والأسس التي تقوم عليه، كما طوّر الكادر التعليمي في استخدام تكنولوجيا التعليم، وأشاع عند الطلاب ثقافة التعليم الرقمي؛ مما جعل العملية التعليمية أكثر كفاءة واستدامة في مواجهة أي تحديات، وقد لحظنا ذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في انعكاس التعلم المرن المطبق في فترة كورونا على تطبيقه لاحقًا في الأنواء المناخية.

النتائج

خلص البحث إلى نتائج متعددة، أهمها:

- للقرآن الكريم رؤية متكاملة في الخوف والمفاهيم ذات العلاقة به.
- عالج القرآن الكريم الخوف وفق سببه ومآله منوعا بين الترغيب والترهيب.
- الخوف من كوفيد ١٩ إما أن يكون خوفا من الموت بسببه أو الخوف من الإصابة به.
- إن عولج الخوف من الموت من مرض كوفيد ١٩ بالمبادئ الإيمانية؛ فإنه يصير من خوف وقلق إلى شوق ومحبة للقاء الله وما عند الله.
- إن عولج الخوف من الإصابة بمرض كوفيد ١٩ بالمبادئ الإيمانية؛ فإنه يصير من خوف وقلق إلى إعمار للأرض وحث على العمل.
- انعكست معالجة الخوف الناشئ عن كوفيد ١٩ على الحياة الدينية والاجتماعية والاقتصادية والتعليمية.

التوصيات

يوصي الباحثون باستكمال الدراسات في عدد من الموضوعات ذات الصلة، أهمها تسليط الضوء على سياق الخوف في الأزمات المذكورة في القرآن والسنة النبوية، والانطلاق منها لوضع نظرية متكاملة لمواجهة المخاوف المحتملة من الحروب والأنواء المناخية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع

أحمد، يوسف الحاج. (٢٠٠٣). الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة المطهرة (ط٢). مكتبة ابن حجر.

إيدوز، مصطفى مبارك. (٢٠١١). المواعيد الربانية قربة إلى الله تعالى ومطردة للداء عن الجسد. دار الكتب العلمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٠٠هـ). الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله وسننه وأيامه. المكتبة السلفية.

البغوي، عبد الله بن أحمد. (١٤١٦هـ). مختصر تفسير البغوي (ط١). دار السلام للنشر والتوزيع.

البوصيري، أحمد بن أبي بكر. (١٤٢٠هـ). إتحاف الخيرة المهرة بزوائد المسانيد العشرة (ط١). دار الوطن.

التزمذي، محمد بن عيسى. (١٩٩٦). الجامع الكبير (ط١). دار الغرب الإسلامي.

التهانوي، محمد بن علي. (١٩٩٦). كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم. مكتبة لبنان ناشرون.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م). الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية. دار العلم للملايين.

الجرجاني، علي بن محمد. (١٤٠٣هـ/١٩٨٣م). التعريفات. دار الكتب العلمية.

الحيوان، حسن. (د.ت.). الثورة الفكرية في أركان الإسلام.

الداود، محمد محمد. (٢٠٠٨). معجم الفروق الدلالية في القرآن الكريم. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الرازي، محمد بن أبي بكر. (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م). حدائق الحقائق (ط١). مكتبة الثقافة الدينية.

الساحلي، محمد بن محمد بن أحمد. (٢٠١٩). بغية السالك في أشرف المسالك (ط١). دار الكتب العلمية.

السرجاني، أمل. (٢٠١٥). شفرة الكون (تقنيات وإرشادات في مجال الكونية والاستشفاء الذاتي) (ط١). مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر.

عبد الحميد، شاكر. (٢٠١٢). الغرابة: المفهوم وتجلياته في الأدب. عالم المعرفة.

عبد الوهاب، بو حديبة، ومحمد معروف الدواليبي. (٢٠٠٠). مختلف جوانب الثقافة الإسلامية: الفرد والمجتمع في الإسلام (ط٢). مطبوعات اليونسكو، باريس.

عطيف، إبراهيم بن يحيى. (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م). آثار الخوف في الأحكام الفقهية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الغنايم، فايق محمد. (٢٠١٨). الإسلام والصحة النفسية والجسدية للأنام. دار المأمون للنشر والتوزيع.
الفيروز آبادي، مجد الدين محمد. (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م). القاموس المحيط. مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.
القشيري، عبد الكريم بن هوزان. (١٣٥٩هـ/١٩٤٠م). رسالة القشيري. مكتبة مصطفى البابي الحلبي.
الكاشاني، عباس الحسني. (١٤١١هـ). حدائق الأنس في نوادر العرب والفرس (ط١). دار المعارف الإسلامية.
المناوي، محمد عبد الرؤوف. (١٤١٠هـ/١٩٩٠م). التوقيف على مهمات التعاريف. عالم الكتب.
المقدسي، أحمد بن محمد بن عبد الرحمن. (١٤١٨هـ/١٩٩٧م). مختصر منهاج القاصدين (ط٢). دار إحياء العلوم.
المقدسي، فيض الله بن موسى. (١٣٢٣هـ/١٩٠٤م). فتح الرحمن لطالب آيات الرحمن. المطبعة الأهلية.
الصطفوي، حسن. (١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م). التحقيق في كلمات القرآن الكريم. دار الكتب العلمية.
المنجد، محمد صالح. (١٤٣٠هـ). أعمال القلوب (الخوف) (ط١). مجموعة زاد للنشر.
المنذري، عبد العظيم بن عبد القوي. (١٩٩٦). الترغيب والترهيب من الحديث الشريف (ط١). دار الكتب العلمية.
الهروي، عبد الله بن محمد. (د.ت.). منازل السائرين. الدار الكتب العلمية.
الطبري، محمد بن جرير. (١٤٢٢هـ/٢٠٠١م). تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آي القرآن). دار هجر.
مكي، محمد بن أبي طالب. (١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م). الهداية إلى بلوغ النهاية. جامعة الشارقة.
طه، علي حسين الدليمي، وزينب حسن نجم الشمري. (٢٠٠٣). أساليب تدريس التربية الإسلامية. دار الشروق للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية مهارة القراءة ودافعية الطلاب للتعلم في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط

The Effect of Direct Feedback on Developing Reading Skills and Students' Motivation to Learn the English Language Curriculum for the Third Intermediate Grade

إعداد

عادل بن سعود بن فالح الحربي

Adel Saud Faleh Al-Harbi

أ.د/ وليد بن إبراهيم العبيكي

Waleed Brahim Al-Abiky

أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2025.429648

استلام البحث: ٢٢ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢٥ / ٤ / ٢٠٢٥

الحربي، عادل بن سعود بن فالح و العبيكي، وليد بن إبراهيم (٢٠٢٥). أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية مهارة القراءة ودافعية الطلاب للتعلم في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٩)، ٢٤٩ – ٢٧٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية مهارة القراءة ودافعية الطلاب للتعلم في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية مهارات القراءة والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق ذلك فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين ، حيث قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات القراءة لدى الطلاب والتي شملت مهارات تعرف الحروف والكلمات، ومهارات النطق ومهارات الفهم القرائي، ومهارات القراءة والمسحية والتصفحية ، ومقياس دافعية التعلم لقياس دافعية الطلاب لتعلم اللغة الإنجليزية، وتم تطبيق الأدوات على عينة مكونة من (٤٠) طالب بالصف الثالث المتوسط بمدرسة أبي فراس الحمداني بالمحلاني بعقلة الصقور. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام التغذية الراجعة المباشرة في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وتنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، حيث أسفرت النتاج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة فيما يتعلق بالدرجة الكلية والمهارات الرئيسة، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً حيث بلغت قيمة d في حالة الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ٢.٢٣٨، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً حيث بلغت قيمة d ٢.٤٥٨.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة المباشرة، مهارات القراءة، دافعية التعلم.

Abstract*:*

The study aimed to identify the effect of direct feedback on the development of reading skills and motivation to learn among third-grade middle school students. To achieve this, the researcher used the experimental method with an experimental design based on two groups. The researcher prepared an observation card to measure students' reading skills, which included letter and word recognition skills, pronunciation skills,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

reading comprehension skills, reading, scanning and browsing skills, and a learning motivation scale to measure students' motivation to learn English. The tools were applied to a sample of (40) third-grade middle school students at Abu Firas Al-Hamdani School in Al-Mahalani in Uqlat Al-Suqur. The study concluded that using direct feedback is effective in developing reading skills among third-year middle school students, and developing motivation to learn English among third-year middle school students. The results showed that there were statistically significant differences at a significance level of 0.01 between the average scores of students in the experimental and control groups in the post-application of the reading skills observation card with regard to the total score and main skills, and the differences were in favor of the students in the experimental group. The effect size was large, as the d value in the case of the total score of the observation card was 2.238, and there were statistically significant differences at a significance level of 0.01 between the average scores of students in the experimental and control groups in the post-application of the motivation scale to learn English, and the differences were in favor of the students in the experimental group. The effect size was large, as the d value was 2.458.

Keywords: Direct Feedback, Reading skills, Motivation.

مقدمة الدراسة:

للتعليم أدوار مهمة وفعالة في التغييرات التي تحدث في المجتمع، حيث إن علاقة المجتمع بالتعليم علاقة يمكن أن يطلق عليها طردية، بمعنى أن مستوى التعليم في مجتمع ما يؤثر سلباً أو إيجاباً على المجتمع المحيط في كافة المجالات العلمية (علي، ٢٠١٢).

يهدف التعليم في الأساس إلى إحداث نقلة نوعية في سلوك المتعلم والعمل على تعليم المهارات الفعالة، والقيم التربوية الاجتماعية، من أجل تحقيق الأهداف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجتمعية التي تعمل على تغيير فكري ومنهجي للطالب. ويهتم المعنيون بالتربية والتعليم بالتحصيل الدراسي اهتماماً كبيراً نظراً لكونه غاية التعليم ونظراً لأهميته في حياة الفرد وما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة. إذ يُعد التحصيل معياراً أساسياً لمعظم القرارات التربوية المنهجية والتعليمية والإدارية، وبموجب هذه القرارات يتم تحديد مستوى تحصيل الطلبة وبالتالي تحديد مدى تقدم الطلبة في المدرسة وتوزيعهم على تخصصات التعليم المختلفة وكذلك في اختيار البرامج التعليمية التي تناسبهم (العجلوني،١٩٨٧).

ويعتبر مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم الخاصة بالمناهج وطرق التدريس التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، ولاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس على حد سواء. وكان أول من وضع هذا المصطلح هو: " نوبرت واينر " عام 1948م. وقد تركزت في بدايات الاهتمام بها في مجال معرفة النتائج، وانصبت في جوهرها على التأكد فيما إذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم أم لا.

وتعد مهارة القراءة إحدى مهارات اللغة الهامة التي لها علاقة وثيقة بمهارات اللغة الأخرى، ومن ذلك مهارة الاستماع، فالمتعلم يكون قادراً على إدراك الكلمات عندما يسمعها منطوقة بشكل سليم، كما أن فهم المقروء يستند إلى فهم القارئ لغة الكلام.

أما بالنسبة للدافعية فيستخدم مفهوم الدافع لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه من داخله، ويستخدم بشكل عام لتفسير ما يدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة، فالدافع يجمع بين استثارة السلوك وتوجيهه.

مشكلة الدراسة:

أشارت العديد من الدراسات الحديثة في المناهج وطرق التدريس إلى ضعف استخدام التغذية الراجعة بأنواعها المتعددة على الرغم أن معرفة المتعلم بنتائج تعلمه تساعده على تحسين أداءه، فيما يكون عدم معرفة المتعلم بنتائجه قد يعيق تعلمه.

أسئلة الدراسة:

سعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية الفهم القرائي لطلاب الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية؟

٢- ما أثر التغذية الراجعة المباشرة على دافعية الطلاب نحو التعلم في مادة اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- معرفة أثر التغذية الراجعة المباشرة على الطلاب في تنمية مهارة القراءة والدافعية للتعلم في مادة اللغة الإنجليزية.

٢- الاهتمام بأثر التغذية الراجعة المباشرة على الطلاب والتركيز عليها وتطبيقها على العينة التجريبية.

أهمية الدراسة:

١- بالنسبة للمعلمين والمشرفين تفيدهم هذه الدراسة بتشارك المعلومات المهمة حول أثر التغذية الراجعة المباشرة.

٢- بالنسبة لأولياء الأمور معرفة نتائج هذه الدراسة ومحاولة استخدام التغذية الراجعة المباشرة لرفع مستوى التحصيل لدى أبنائهم.

حدود الدراسة:

سوف تلتزم الدراسة بالحدود التالية:

١- الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الثالث المتوسط في مكتب تعليم عقلة الصقور.

٢- الحدود المكانية: مدرسة أبي فراس الحمداني بمحافظة عقلة الصقور التابعة لمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.

٣- الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٦ه.

مصطلحات الدراسة:

التغذية الراجعة المباشرة (Immediate Feedback):

يعرفها عفيفي (٢٠١٥:٩٧) بأنها "المدة الزمنية بين استجابة المتعلم على المهام المطلوبة منه، وتقديم التغذية الراجعة له، ويستخدم توقيتين لتقديم التغذية الراجعة، بأسلوبين مختلفين لبيئة التعلم"، ما يهمنا منها الفورية:

التغذية الراجعة الفورية: يُعرفها الشرقاوي (٢٠١٢) بأنها: "المفحوص يُدرك نتيجة كل استجابة من استجاباته فور اجرائها مباشرة". (ص ٢٨٤).

ويعرف الباحث التغذية الراجعة المباشرة إجرائياً بأنها:

المعلومات (كمية أو نوعية) التي يتم تقديمها للمتعلم بصورة لحظية منتظمة فور انتهائه من الأداء الذي تفاعل معه، والتي تبين له مستوى أدائه في حال الاستجابة الصحيحة تظهر التغذية الراجعة المباشرة التعزيز والتفسير، وفي حال الاستجابة الخاطئة يتم المحاولة مره أخرى ثم التفسير والتصحيح، الامر الذي يساعد المتعلم على التعديل والتطوير والتحسين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستيعاب القرائي:

يصف التعريف الوارد في وثيقة كفايات القراءة والكتابة (٢٠٠٧)، الاستيعاب القرائي بأنه عمليات (Processes) معقدة تقوم على الأسلوب التفاعلي (Interactive Approach) بين النص ومكوناته وطبيعته وتركيبه من جهة، وبين القارئ وخبراته ومهاراته، وكذلك الاستراتيجيات التي يستخدمها من جهة ثالثة في عملية القراءة، إضافة إلى السياق العام والعوامل المصاحبة.

ويعرف الباحث الاستيعاب القرائي إجرائياً بأنه:

هو قدرة الطالب على تحديد الأفكار الرئيسة والثانوية في النص، والربط الصحيح بين الرمز والمعنى، واستخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب وتنظيم الأفكار المقروءة، والقدرة على معرفة المعاني الضمنية.

الدافعية نحو التعليم:

ينظر جونسون (Johnson،1969) للدافعية على أنها ميل أو نزوع لبذل الجهد لتحقيق الأهداف، بينما يرى جاج وبرلنر

الإطار النظري والدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التغذية الراجعة المباشرة على طلاب الصف الثالث المتوسط في مقرر اللغة الانجليزية، ومعرفة أثرها على تنمية مهارة القراءة ودافعية الطلاب للتعلم. وفي ضوء هذه الدراسة تناول الباحث في هذا الفصل الأدب التربوي ذي الصلة بالتغذية الراجعة المباشرة، الذي يمكن أن يسهم في فهم مشكلة الدراسة، ويساعد في تحقيق أهدافها.

المحور الأول: النظرية البنائية

أولا: مفهوم النظرية البنائية:

الدراسة الحالية تتخذ من النظرية البنائية إطاراً لها، فالنظرية البنائية هي نظرية في المعرفة، ظهرت البنائية في التربية مرتبطة ببناء المعرفة أو بنية المعرفة وبنية المفاهيم، ولذا عرفت بالبنائية المعرفية أو البنائية المفاهيمية في التربية. حيث تُعد هذه النظرية من أهم النظريات التي تناولت النمو المعرفي للفرد بطريقة منظمة، وحظيت باهتمام الباحثين في ميدان علم النفس بشكل عام وعلم النفس التطوري بشكل خاص؛ لما قدمته هذه النظرية من تفسير عميق وشامل للتطور المعرفي عند الانسان. (عيسى،٢٠١٧، ص. ٣٠٨).

ثانيا: التطور المعرفي عند بياجيه:

يرى بياجيه أن الفرد يكون في حالة توازن لفترة قصيرة فقط، وهي الفترة التي تكون فيها الخبرات المكتسبة متناسبة مع البني أو الخطط العقلية السائدة لديه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثا: النمو المعرفي:
يشكل النمو المعرفي أهم عناصر الأداء المرتبط بالمرحلة النمائية لدى المتعلم، ويرتبط بعلاقة مباشرة بالممارسات التعليمية، ويتضمن الاهتمام بالنمو المعرفي من وجهة نظر بياجيه عاملين معرفيين وهما:

١- البنية المعرفية: وهي حالة التفكير التي تسود ذهن المتعلم في مرحلة من مراحل نموه المعرفي. ويفترض أن هذه البنية تنمو وتتطور مع العمر عن طريق التفاعل مع الخبرات والمواقف، مما يؤدي إلى تغير في حالة البنية الذهنية المعرفية لديه، وتمثل البنى المعرفية استعدادات موجودة لدى كل طفل. (الترتوري، والقضاه ٢٠٠٧).
٢- الوظائف العقلية: يتضمن هذا العامل العمليات التي يستخدمها الطفل في تفاعله مع متغيرات البيئة وعناصرها.

رابعا: النمو المعرفي في ضوء نظرية بياجيه:
يرى بياجيه ان النمو المعرفي هو نتيجة طبيعية لتفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها ذلك الطفل اذ لا يتعلم من خلال هذه الخبرات المباشرة الناجمة عنه فحسب بل انه يتعلم كيفية التفاعل مع هذه البيئة ايضا وفي عملية التفاعل هذه يلعب عامل العمر دورا هاما من خلال تأثره بعاملين آخرين في غاية الاهمية هما النضج والخبرة (القيسي: ٢٠٠٨:٢١٨).

خامسا: مراحل النمو عند بياجيه:
نظرية جان بياجيه للنمو المعرفي تنص على أن الأطفال ينتقلون عبر أربع مراحل مختلفة من النمو الفكري تعكس النمو المتزايد لفكر الطفل، وتركز النظرية على فهم كيفية اكتساب الأطفال للمعرفة المتعلقة بالمفاهيم الأساسية، مثل وجود الأشياء والعدد والكمية والسببية والعدالة، وتتمثل مراحل بياجيه الأربع للنمو المعرفي فيما يلي (عون وعلة، ٢٠١٩، ص ٧٧):

١- المرحلة الحسية الحركية.
٢- مرحلة ما قبل العمليات (ما قبل الحس).
٣- مرحلة العمليات المادية (الوظيفة الحسية).
٤- مرحلة الفكر المجرد (الحدسي).

المحور الثاني: التغذية الراجعة

أولا: مدخل للتغذية الراجعة:
تعتبر التغذية الراجعة Feedback بصورها وأشكالها المختلفة محل عناية عدد من الباحثين في مجال اكتساب اللغة الثانية، إذ يؤكد عدد من الباحثين أن جميع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أنواع التغذية الراجعة تعزز التطور اللغوي عند متعلمي اللغة الإنجليزية. (Gass, Mackey & Pica, 1998).

وتشير الأبحاث الحديثة بأن التغذية الراجعة المقدمة للطالب حول مستوى تعلمه وممارساته الفصلية (سواء خطية أم شفوية) تشكل عاملاً بالغ الأهمية والتأثير على تحصيل الطالب الدراسي، والتي تعد كذلك أكثر فاعلية من المعلومات المسبقة حول الطالب المدرسي، وأكثر فاعلية أيضاً من دوافع الطالب للتعلم والمناخ الفصلي الدراسي، وكذلك أكثر أهمية من جودة الأسئلة المطروحة من قبل المعلم. (Hardman, 2008).

ثانيا: ماهية التغذية الراجعة (Feedback):

التغذية الراجعة من أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم، وتكون أكثر فعالية عندما تكون محددة ومتوفرة قبل الاستجابة التالية، ويجب أن تتوافق مع فهم الفرد المتعلم وقدرته على استخدامها في الممارسة التالية. (بو لحبال نوار، قيه رفيق،٢٠١٦، ص٦٨-٨٢).

ثالثا: تعريف التغذية الراجعة:

قد تعددت مفاهيم التغذية الراجعة في مجال التربية والتعليم، لذا شهدت عدة تعاريف أهمها ما يلي:

عرفها الجبالي على أنها: "المعلومات التي يتلقاها المتعلم بعد الأداء بحيث تمكنه من معرفة مدى صحة استجابته للمهمة التعليمية ".

رابعا: متطلبات وشروط التغذية الراجعة:

من خلال مفاهيم التغذية الراجعة يمكن حصر الأسس، أو العناصر التي ترتكز عليها على النحو التالي:

١- يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية.
٢- يجب أن تتم عملية التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة.

خامسا: خصائص التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة ثلاث خصائص عامة في التدريس وهي:

١- التعزيزية: تشكل هذه الخاصية مرتكزاً رئيسا في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة
٢- الدافعية: تشكل هذه الخاصية محوراً هاماً، حيث تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز، والأداء المتقن. مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم، ويقبل عليها بشوق، ويسهم في النقاش الصفي، مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم. تثير هذه الخاصية دافعية المتعلم للتعلم والأداء مما ترغبه في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عملية التعلم وتجعله متميزاً عن غيره. (بولحبال مربوحة نوار، قيه رفيق، ص ٧١).

سادسا: مصادر التغذية الراجعة:

يمكن أن يتلقى الطالب أو المتعلم التغذية الراجعة من مصادر متعددة مثل المعلم أو الزملاء، وقد يرجع الطالب إلى معيار لفحص سلوكه مثل: الرجوع إلى الكتاب أو القاموس ليقارن إجابته بما ورد في هذه المراجع.

سابعا: أنواع التغذية الراجعة:

يعتبر الحديث عن أنواع التغذية الراجعة من المواضيع المهمة لأن التعرف على أنواعها وحسن استخدامها يساعد على تحسين العملية التعليمية.

ومن أهم أنواع التغذية الراجعة كما ذكر (قناو، ٢٠٢٣، ص ١٩٢-٢٠٤):

١- التغذية الراجعة حسب المصدر.
٢- التغذية الراجعة حسب زمن تقديمها.
٣- التغذية الراجعة غير المباشرة.
٤- التغذية الراجعة العمليات.
٥- التغذية الراجعة الإعلامية.
٦- التغذية الراجعة التصحيحية.
٧- حسب شكل معلوماتها.

ثامنا: وظائف التغذية الراجعة.

للتغذية الراجعة وضائف عديدة منها (حنان، يمينه،٢٠٢٢):

- تجعل العمل أكثر جذبا لاهتمام المعلم.
- تعتبر مرادفة للأثر أو التعزيز، فقول صح أو خطأ، أي مثير يخبر المتعلم بنتائج عمله هي معلومات دائرة في نفس الوقت فأصابه مركز الهدف في تجارب التصويب مثلا: تدرك كاستجابة صحيحة.

تاسعا: أهمية التغذية الراجعة واستخداماتها في عمليتي التعلم والتعليم:

تمثل التغذية الراجعة عنصر أساسي في جميع سياقات التعلم، فهي تعتبر من أنظمة التقييم التكويني؛ حيث توفر للمتعلمين معلومات عن حالتهم الراهنة من أجل تحسين تعلمهم، بالإضافة إلى توفير المساعدة للمتعلمين (على سبيل المثال: التفسيرات أو الأمثلة) من أجل اكتشاف الأخطاء والتغلب على العقبات التي تواجههم (Narciss, et al., 2014).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثالث: الدافعية:

أولا: مدخل للدافعية:

دافعية الفرد هي العامل الأساسي المسيطر على سلوكه، لذلك تحتل دافعية المعلم مرتبة هامة في النظام التعليمي، فأهميتها لا تقل عن أهمية المهارات المهنية والمعرفة العلمية للمعلمين، فلدافعية المتعلم دورها الحاسم في نمو أي نظام تعليمي. فالدافعية من محددات النجاح التربوي والأداء المتميز، فمن المسلم به أن دافعية المعلم تؤدي إلى جودة التعليم فالدافع أساس الأداء الجيد. (Opu Stella,2008).

ثانيا: مفهوم الدافعية:

كلمة "الدافعية" Motivation لها جذور في الكلمة اللاتينية moere والتي تعني يدفع أو يحرك To move في علم النفس، حيث تشمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد أسباب أو العوامل المحددة للفعل أو السلوك.

يشير مفهوم الدافعية إلى ما يحضّ الفرد على القيام بنشاط سلوكي ما، وتوجيه هذا النشاط نحو وجهة معينة، وتتبدى أهمية الدافعية من الوجهة التربوية من حيث كونها هدفاً تربوياً في ذاتها، فاستثارة دافعية المتعلمين وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة عندهم، تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسيّ وفي حياتهم المستقبلية، وهي من الأهداف التربويّة التي ينشدها أي نظام تربويّ. (نشواتي، ٢٠٠٣، ص ٢٠٦).

ثالثا: أهمية الدافعية:

تعتبر الدافعية للتعلم من أهم المتغيرات التي تؤدي دورا فاعلاً في تعلم المتعلم، حيث أن لها أهمية في زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية، وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم.

رابعا: وظائف الدافعية:

يمكن تحديد وظائف للدوافع في التعلم، يساعد فهمها في توضيح دور الدافعية في التعلم، وهذه الوظائف برأي (دي سيسكو،١٩٧٥):

١- الوظيفة الاستثارية.
٢- الوظيفة التوجيهية.
٣- الوظيفة التوقعية.
٤- الوظيفة الباعثية.

خامسا: خصائص الدافعية:

للدافعية خصائص منها (عفيفة،٢٠١٤، ص: ٢١٣-٢٣٩):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- الدافعية تحدث تغير في نشاط الكائن الحي، وقد يشمل ذلك بعض التغيرات الفيزيولوجية التي ترتبط بالدوافع الأولية مثل دافع الجوع.
٢- تتميز الدافعية بحالة استثارة فعالة ناشئة عن هذا التغير، بحيث تقوم هذه الاستثارة بتوجيه سلوك الفرد وجهة معينة تحقق اختزال حالة التوتر الناشئ عن وجود الدافع، وتستمر حالة الاستثارة طالما لم يتم إشباع الدافع.

سادسا: أنواع الدافعية:

تختلف أنواع الدوافع باختلاف نظرة العلماء والباحثين، فمنهم من يصنفها من حيث المصدر، ومن هم من يصنفها حسب الأولوية، ومنهم من يصنفها حسب ارتباطها بالبيئة وغيرها من التصنيفات، والتي تبين لنا درجة تعقد موضوعها. ومن بين التصنيفات المختلفة للدافعية نذكر ما يلي:

١. حسب نوعها.
٢. حسب مصدرها.

سابعا: أثر الدافعية على المتعلم.

١- توجه سلوك المتعلمين نحو أهداف معينة، فالمتعلمون يضعون أهدافاً لأنفسهم ويوجهون جهودهم وسلوكهم نحو تحقيق هذه الأهداف.
٢- الدافعية تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف.

ثامنا: العوامل المؤثرة في الدافعية:

وفقاً للأدبيات الحديثة، هناك عدة عوامل تؤثر في الدافعية أو تحقق الدافعية المبتغاة أهمها..

الدافعية الذاتية: الدافعية الذاتية تؤثر في اتخاذ القرار المهني عندما يرتفع تقدير الذات لدى الفرد. (Creed, P.A., et al 2004).

١- الحالة المزاجية: تتباين قدرة تحمل الأفراد المعوقات العمل، فالمعوقات المتزايدة قد تظهر ببطء وبصورة غير ملحوظة تؤدى إلى عواطف سلبية مثل الاكتئاب الذي يتوقف عند حد معين، وهناك معوقات قد تخترق الحدود فتكون أحداثا مفاجئة قد يكون لدى الفرد فرصة ضعيفة جدا للاختيار أو التحكم أو لا، كما تكون غير واضحة للآخرين ولها نتائج غير مؤكدة وتأثيراتها طويلة المدى، فكلما كان الحدث مؤلما كلما زاد تركيز الفرد عليه وانشغاله به ويكون هذا الحدث هو معوق العمل ويشعر الفرد باستجابة عاطفية قوية تجاهه. (Stone, E.F.;1997).
٢- المتغيرات النفسية: يحدث الاحتراق النفسي عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل وطبيعة الانسان الذي ينخرط في أداء ذلك العمل. وكلما زاد التباين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين هاتين البيئتين زاد الاحتراق النفسي الذي يواجهه الموظف في مكان عمله. وأشارت ماسلاك الى أن جذور وأساس الاحتراق النفسي يكمن في مجموعة عوامل تتركز في الظروف الاقتصادية والتطورات التكنولوجية والفلسفة الإدارية لتنظيم العمل.(Maslach. & Michael1997).

ثامنا: عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين (بن يوسف، آمال،٢٠٠٨، ص ٤٢):

إن ظاهرة تدني الدافعية في وسط المتعلمين أمر منتشر في المدارس ويرجع هذا إلى عدة أسباب أهمها عدم وجود وتوفر الاستعداد للتعلم والاستعداد العام والخاص من قبل المتعلم، فالاستعداد عامل مهم من عوامل استمرار التعلم وزيادته.

المحور الرابع: مهارة القراءة:

أولا: مدخل لمهارة القراءة:

مهارة القراءة من أهم الموضوعات المتشعبة والمعقدة التي تتقاطع مع علوم معرفية عدة، والتي تشغل وتحير اهتمام الدارسين من علماء النفس وعلماء اللغة التطبيقية، وكذا المنشغلين بمجال التعليم والتعلم باعتبار القراءة مكونا أساساً من مكونات المنهاج الدراسي الذي تمرر عبره مجموعة من الكفايات الأساسية وبخاصة في المرحلة الابتدائية، لذلك ركزت الدراسات اللسانية التطبيقية، وكذلك العلوم التي تتقاطع معها من علم الأعصاب والبيولوجيا والعلوم الاجتماعية وعلوم التربية، منذ ستينيات القرن الماضي على موضوع تعليم وتعلم القراءة مستندة على مبادئ فطرية ذات بنية عصبية فيزيولوجية. (حليمة أغربي، ٢٠٢١).

ثانيا: مفهوم مهارة القراءة:

المهارة في اللغة بصفة عامة وفي القراءة بالخصوص أداء لغوي يمكن من خلاله تنفيذ مهمة معينة، يتسم بالدقة والسرعة والكفاءة والفهم والسلامة اللغوية. وهي أمر تراكمي تبدأ من البسيطة إلى المعقدة، ترتبط بالنضج الجسدي والتدريب والخبرة من ناحية، وإتقان المهارة بدرجة عالية من ناحية أخرى.

ومهارة القراءة هي الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليًا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف، وتعد المهارة ضرورية للمعلم الكفء، والمتعلم الجيد.

ثالثا: أهمية القراءة:

لا شك أن القراءة من أهم الأنشطة اللغوية في حياة الفرد والجماعة، وهي من أهم أدوات اكتساب المعرفة والثقافة، والاتصال بنتائج العقل البشرى، ثم إنها من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. ومما زاد من أهميتها أيضا بالنسبة للفرد والمجتمع أن الله جعلها فاتحة للرسالة المحمدية إذ خاطب نبيه محمد ﷺ: (اقرأ).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعا: أهداف القراءة:

اتفق خبراء تعليم اللغة على أن الهدف العام أو الرئيس من تعليم مهارة القراءة، هو أن يكون الدارس قادراً على قراءة اللغة بسرعة مع فهم المعاني مباشرة دون توقف عند الكلمات أو التراكيب، أو الرجوع إلى المعجم دائما، ويتفرع هذا الهدف الرئيس إلى أجزاء كثيرة من أهمها:

١- القدرة على ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة.

٢- القدرة على قراءة نص قراءة صحيحة.

خامسا: الفهم القرائي (Reading comprehension):

الفهم القرائي كما يراه (البصيص ٢٠١١، ص: ٦٢) هو "اكتساب التلميذ القدرة على فهم المقروء فهما حرفيًا، واستنتاج معانيه الضمنية، والقدرة على نقده، وتذوقه، واستحداث معرفة جديدة تضاف إليه".

سادسا: القراءة المسحية (Scanning):

عرفها (Sutz & Weverka, 2009, p166) بأنها : " تقليب النص بغية التوصل لمعلومة محددة بدون التركيز على المعنى العام للنص"

سابعا: القراءة التصفحية (Skimming):

يعرفها (Sutz & Weverka, 2009, p166)"بأنها:" أخذ فكرة النص بدون قراءة جميع الكلمات.

ثامنا: مهارات القراءة:

تعتمد مهارات القراءة على خمس مكوّنات منفصلة:

١- الصوتيات (Phonetics): تتعلق بفهم الأصوات المكوّنة للكلمات، بما في ذلك الحروف والأصوات المعقدة مثل التشديد والنبرة.

٢- الوعي الصوتي (Phonemic Awareness): يتعلّق بقدرة الفرد على تمييز وتمثيل الأصوات المختلفة في اللغة، وفهم العلاقات بين الأصوات والحروف.

٣- المفردات (Vocabulary): تتعلق بفهم المعاني والاستخدامات المختلفة للكلمات حسب السياق.

٤- الطلاقة (Fluency): تتعلق بقدرة القارئ على قراءة النص بسلاسة وبسرعة دون الحاجة إلى التوقف لفهم الكلمات أو الجمل.

٥- الفهم (Comprehension): يتعلق بفهم معاني النصوص المقروءة واستخلاص المعلومات الرئيسة والتفاصيل، بالإضافة إلى القدرة على تحليل وتقييم المحتوى. (El Gouzi Talks, 2024).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تاسعا: العلاقة بين التغذية الراجعة في بيئات التعلم وتنمية مهارات القراءة باللغة الإنجليزية:

هناك علاقة بين التغذية الراجعة بشكل عام وتعلم المهارات، حيث يوجد عدة دراسات حديثة ربطت بين التغذية الراجعة وتعلم مهارة ما، و منها دراسات كل من (أمل خليفة، ٢٠١٩؛ المالكي والفقي، ٢٠١٩؛ Cáceres et al.,٢٠١٩ ؛ ايمان ابراهيم، ٢٠٢٠). بالإضافة إلى أن تنمية مهارات القراءة في اللغة الانجليزية تتطلب إتاحة الفرصة للمتعلم لممارسة الأنشطة القرائية المصحوبة بالدعم والتوجيه (أميرة خليفة، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة التغذية الراجعة وتأثيرها على عملية التعلم لدى الطلاب والتحقق من فاعليتها في تحسين العملية التعليمية وما يتصل بها كتنمية التحصيل الدراسي او المهارات الأكاديمية المختلفة:

أولا: استعراض الدراسات السابقة

١- دراسة (كالهافي) وزملاؤه (Kalhavy,Yekovich,&Dyer,1976) هدفت الدراسة إلى تقصي أثر التغذية الراجعة الإعلامية في تحصيل الطلاب في الاختبار المباشر والمؤجل لمدة أسبوع، وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالباً جامعياً يدرسون مساقاً علمياً " بنية العين البشرية ووظيفتها " وزعوا بشكل عشوائي على مجموعتين زودت إحدى هاتين المجموعتين بتغذية راجعة مباشرة والأخرى لم تزود بتغذية راجعة وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين زودوا بتغذية راجعة مباشرة في الاختبارين المباشر والمؤجل كان تحصيلهم أعلـى مـن المجموعة التي لم تزود بتغذية راجعة مما يشير إلى أثر وفاعلية التغذية الراجعة في التعلم.

٢- أما دراسة غانم (١٩٩٠) فقد هدفت إلى معرفة الوقت المناسب لإعطاء التغذية الراجعة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى في الأردن فقد هدفت هذه الدراسة لاختبار الفرضيات التالية: ١) المجموعة التي تعطى تغذية راجعة تكون نتائجها في اختبارات الحفظ طويل المدى الخاصة بالمواد اللفظية أفضل من المجموعات التي لا تعطى مثل تلك التغذية الراجعة.٢) المجموعات التي تعطى تغذية راجعة متأخرة تكون نتائجها أفضل من نتائج المجموعات التي تعطى تغذية راجعة مباشرة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى. ٣) الوقت الأفضل لتقديم التغذية الراجعة هو بعد يومين من إجراء الاختبار، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٦) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي نصفهم من الذكور والنصف الآخر من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإناث، وقد قسموا عشوائيا إلى سبع مجموعات قدمت لها التغذية الراجعة على النحو الآتي؛ المجموعة الأولى: لم يقدم لها تغذية راجعة، وأما المجموعات الآخر (الثانية وحتى السابعة) فقد قدمت لها التغذية الراجعة بعد الفترات الزمنية التالية: (مباشرة، نصف ساعة، ٢٤ ساعة، ٤٨ ساعة، ٧٢ ساعة، ٩٦ ساعة على الترتيب) واستخدمت في الدراسة مقالتان إحداهما في العلوم بعنوان " التغذية " والأخرى في التاريخ بعنوان " أديان الحجاز قبل الإسلام أعطي أفـراد التجربة اختبارين الأول في مقالة العلوم مكون من (٢٠) فقرة من اختيار من متعدد والثاني في مقالة التاريخ مكون من (٢٠) فقرة من اختيار من متعدد أيضاً، وخلصت الدراسة بعد تحليل النتائج إلى تفوق الطلبة الذين زوّدوا بتغذية راجعة على المجموعة التي لم تزود بتغذية راجعة وتبين أيضاً أن أفضل وقت لتقدم التغذية يومان بعد إجراء الاختبار.

٣- ودراسة غبارية (٢٠٠٠)، ودراسة باني ومكوي (Pany & McCoy, ٢٠٠٥) ودراسة الخطيب ويونس (٢٠٠٦) هدفت إلى تعرف تأثير التغذية الراجعة على التفاعل الاجتماعي بين الطلاب في المواقف التعليمية وتنمية القيم والاتجاهات لدى الطلاب وتوصلت تلك الدراسات إلى أن التغذية الراجعة وسيلة عملية مهمة من وسائل وعمليات التفاعل الاجتماعي بين الطلاب، ومن خلالها يتعلم الطلاب الكثير من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.

ثانياً: التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، وتم رصد أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأوج الإفادة من تلك الدراسات وما تميزت به:

١- أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- **من حيث هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر استخدام التغذية الراجعة في تنمية مهارات القراءة ودافعية الطلاب للتعلم بالصف الثالث المتوسط، وهي تتفق مع دراسة غانم (١٩٩٠) التي أكدت أثر التغذية الراجعة في تنمية التحصيل.
- **من حيث منهج البحث:** اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في استخدام المنهج شبه التجريبي.
- **من حيث أداة الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة في الاعتماد على الاختبارات في التحقق من فاعلية التغذية الراجعة في تحقيق الهداف التعليمية، كدراسة غانم (١٩٩٠) التي اعتمدت الاختبارات التحصيلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **من حيث مجتمع وعينة الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة من حيث مجتمع وعينة الدراسة وهو الطلاب بالمرحلة المتوسطة مثل دراسة غانم (١٩٩٠) التي أجريت على طلاب الصف التاسع.

٢- أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- **من حيث هدف الدراسة:** هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر التغذية الراجعة في تنمية مهارات القراءة ودافعية الطلاب للتعلم للصف الثالث المتوسط، وهي تختلف مع معظم الدراسات السابقة؛ كدراسة دراسة كالهافي وزملاؤه (Kalhavy,Yekovich,&Dyer,1976) وهدفت الدراسة إلى تقصي أثر التغذية الراجعة الإعلامية، ودراسة غبارية (٢٠٠٠)، ودراسة باني ومكوي (Pany & McCoy, ٢٠٠٥) ودراسة الخطيب ويونس (٢٠٠٦) إلى أثر التغذية الراجعة في التعلم؛ فالتغذية الراجعة وسيلة عملية مهمة من وسائل وعمليات التفاعل الاجتماعي بين الناس.
- **من حيث منهج البحث:** اختلفت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة من حيث المنهج.
- **من حيث أداة الدراسة:** اختلفت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة كدارسة كالهافي وزملاؤه (Kalhavy,Yekovich,&Dyer,1976) التي استخدمت الاختبارات المباشرة والمؤجلة.
- **من حيث مجتمع وعينة الدراسة:** اختلفت الدراسة الحالية عن عدد من الدراسات السابقة من حيث مجتمع وعينة الدراسة كدراسة كالهافي وزملاؤه (Kalhavy,Yekovich,&Dyer,1976) التي أجريت على الطلاب الجامعيين.

٣- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدد من الأوجه، ومن أهمها:

- تطوير فهم وأبعاد مشكلة الدراسة الحالية، وصياغتها بأسلوب علمي.
- بناء وقياس أداة البحث المتمثلة في (مقياس مهارات القراءة)، والتأكد من صدقه، وثباتها وثباته، بما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية ومقياس الدافعية للتعلم.
- الاستفادة من المصادر والمراجع التي يمكن أن تعتمد عليها الدراسة الحالية في فحص أبعاد ومحاور الدراسة الحالية.
- إعداد الإطار النظري للدراسة الحالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- تميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تعد هذا الدراسة الأولى - في حدود علم الباحثة - الذي اهتمت بالتغذية الراجعة وأثرها في تنمية مهارات القراءة والدافعية للتعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

حيث أن موضوع الدراسة "أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية مهارة القراءة ودافعية الطلاب للتعلم في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط"، لذلك تم الاعتماد على المنهج التجريبي ذو التصميم شبة التجريبي. القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة أثر المتغير المستقل (التغذية الراجعة المباشرة) على المتغيرين التابعين (مهارة القراءة) و (ودافعية الطلاب للتعلم). وهو: المنهج الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) في النتيجة على (المتغيرين التابعين). (العساف،٢٠١٦، ص ٣٣١).

نتائج الدراسة وتفسيراتها

أولاً: نتائج إجابة السؤال الأول:

جاء السؤال الأول للدراسة الحالية حول أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية الفهم القرائي لطلاب الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية ونص على: "ما أثر التغذية الراجعة المباشرة على تنمية مهارات القراءة لطلاب الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية؟".

وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم التحقق من صحة الفرض التالي والذي نص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".

وللتحقق من مدى صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، كذلك تم استخدام مؤشر d لكوهين كمؤشر لحجم التأثير في حالة استخدام اختبار "ت"، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة (درجات الحرية = ٣٨)

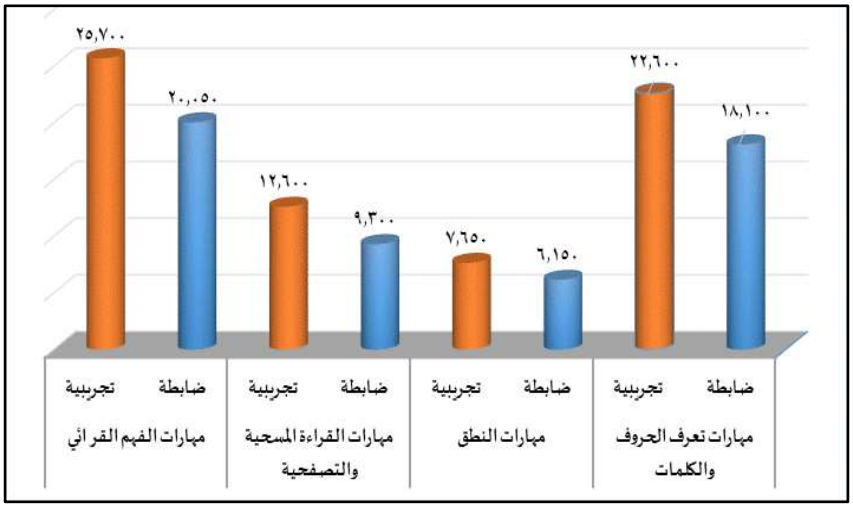
مهارات القراءة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
مهارات تعرف الحروف والكلمات	ضابطة	١٨.١٠٠	٣.٠٥٩	٥.٧٠٣	٠.٠١	١.٨٠٣
	تجريبية	٢٢.٦٠٠	١.٧٥٩			
مهارات النطق	ضابطة	٦.١٥٠	١.٧٢٥	٣.٢٤٧	٠.٠١	١.٠٢٧
	تجريبية	٧.٦٥٠	١.١٣٧			
مهارات القراءة المسحية والتصفحية	ضابطة	٩.٣٠٠	١.٧٢٠	٦.٦٧١	٠.٠١	٢.١٠٩
	تجريبية	١٢.٦٠٠	١.٣٩٢			
مهارات الفهم القرائي	ضابطة	٢٠.٠٥٠	٣.٣٧٩	٦.٣٢٦	٠.٠١	٢.٠٠٠
	تجريبية	٢٥.٧٠٠	٢.١٣٠			
الدرجة الكلية لمهارات القراءة	ضابطة	٢٩.٨٠٠	٢.٨٤٠	٧.٠٧٧	٠.٠١	٢.٢٣٨
	تجريبية	٣٦.٧٠٠	٢.٧٧٤			

يتضح من الجدول (١) أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة فيما يتعلق بالدرجة الكلية والمهارات الرئيسة، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً حيث بلغت قيمة d في حالة الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ٢.٢٣٨، وتراوحت في حالة المهارات الرئيسة بين ١.٠٢٧ و٢.١٠٩ وجميعها قيم أكبر من ٠.٨.

والنتائج السابقة تؤكد الأثر الكبير للتغذية الراجعة المباشرة على تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية، وهو ما يتضح من الشكل (٤) والذي يعرض لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات القراءة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (١): متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات القراءة

يتضح من الجدول رقم (١) والشكل (١) أن للتغذية الراجعة المباشرة تأثير كبير على تحسن مهارات القراءة لدى الطلاب؛ حيث كانت متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية أعلى من درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وكانت أكثر المهارات نمو مهارات الفهم القرائي ثم مهارات تعرف الحروف والكلمات ثم مهارات القراءة المسحية وفي أخرها مهارات النطق، ويمكن تفسير ذلك بأن التغذية الراجعة تسهم في:

١- تحديد نقاط الضعف بدقة: تحديد الأخطاء التي يرتكبونها أثناء القراءة، مثل صعوبات النطق أو الفهم، مما يمكنهم من العمل على تحسينها بشكل مباشر.

٢- تعزيز الثقة بالنفس: فعندما يتلقى الطلاب تعليقات إيجابية حول تقدمهم، تزداد ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على تحسين مهاراتهم القرائية.

ثانياً: نتائج إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "ما أثر التغذية الراجعة المباشرة على دافعية الطلاب نحو التعلم في مادة اللغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط؟".

وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تم التحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة الحالية والذي نص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

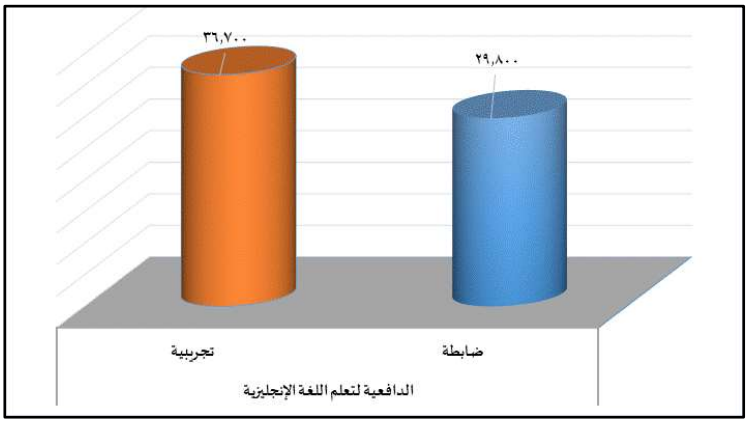
0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، لصالح طلاب المجموعة التجريبية".
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، كذلك تم استخدام مؤشر d لكوهين كمؤشر لحجم التأثير في حالة استخدام اختبار "ت"، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٢):

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية (درجات الحرية = ٣٨)

الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير d
	ضابطة	٢٩.٨٠٠	٢.٨٤٠	٧.٧٧٣	٠.٠١	٢.٤٥٨
	تجريبية	٣٦.٧٠٠	٢.٧٧٤			

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً حيث بلغت قيمة d ٢.٤٥٨.
والنتائج السابقة تؤكد الأثر الكبير للتغذية الراجعة المباشرة على تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وهو ما يتضح من الشكل (٢) والذي يعرض لمتوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم في اللغة الإنجليزية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (٢): متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية

يتضح من الجدول رقم (٢) والشكل (٢) أن للتغذية الراجعة المباشرة تأثير كبير على تعزيز الدافعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، ويمكن تفسير ذلك بأن التغذية الراجعة تسهم في:

١- تعزيز الانتباه والتركيز :عندما يعرف الطلاب أن جهودهم سيتم تقييمها وتقديم ملاحظات عليها، يصبحون أكثر انتباهًا وتركيزًا أثناء الحصص الدراسية.

٢- زيادة الشعور بالمسؤولية :عندما يتلقى الطلاب تغذية راجعة حول أدائهم، يشعرون بمسؤولية أكبر تجاه تعلمهم، مما يعزز دافعيتهم لبذل المزيد من الجهد.

نتائج الدراسة:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات القراءة فيما يتعلق بالدرجة الكلية والمهارات الرئيسة، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً حيث بلغت قيمة d في حالة الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ٢.٢٣٨، وتراوحت في حالة المهارات الرئيسة بين ١.٠٢٧ و٢.١٠٩ وجميعها قيم أكبر من ٠.٨.والنتائج السابقة تؤكد الأثر الكبير للتغذية الراجعة المباشرة على تنمية الفهم القرائي لطلاب الصف الثالث المتوسط في مادة اللغة الإنجليزية، وهو ما يتضح من الشكل التالي والذي يعرض لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات القراءة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية، والفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبيراً حيث بلغت قيمة d ٢.٤٥٨، والنتائج السابقة تؤكد الأثر الكبير للتغذية الراجعة المباشرة على تنمية الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وهو ما يتضح من الشكل التالي والذي يعرض لمتوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم في اللغة الإنجليزية:

مقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يقترح الباحث إجراء عدد من الدراسات التي تعد مكملة لها، وهي:

١- تأثير التغذية الراجعة المباشرة على مهارات الكتابة لدى طلاب الصف الاول المتوسط في اللغة الإنجليزية.

٢- دراسة مقارنة بين فاعلية التغذية الراجعة المباشرة وغير المباشرة في تحسين مهارات القراءة والاستماع في اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان شعبان أحمد. (٢٠٢٠). أثر مستوى التغذية الراجعة الموجزة والتفصيلية في بيئة التعلم المصغر عبر الويب النقال على تنمية مهارات برمجة مواقع الإنترنت التعليمية لدى طلاب معلمي الحاسب الآلي. المجلة التربوية جامعة سوهاج، (٧٣)،٦٩-١٣٧.
https://doi.org/10.21608/EDUSOHAG.2020.85249

أبو الدهب، أبو الدهب البدري علي. (٢٠١٩). توظيف إستراتيجية البيت الدائري في تنمية الفهم القرائي والاتجاه نحو تعليم القراءة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٣)، ١٦٢-٢١١.

أبو الرب، محمد عمر (٢٠٠٨). أثر أنماط من التغذية الراجعة المحوسبة وزمن عرضها في تحسين الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدولة الامارات العربية. رسالة ماجستير.

أبو جادو، صالح محمد. (٢٠١١). علم النفس التربوي. ط ١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)، دار الفكر، ط ١، ٢٠٠٧، ص ٢٨٣.

الزيدي، رائد رسم يونس، فليح، نور الدين حيدر، والدليمي، خالد جمال جاسم. (٢٠١٨). الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع ١٣٨، ٩٢-١٠٥. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1079328

سرحان، سهير زكي محمود. (٢٠١٥). الدافعية للتعلم والذكاء الانفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة. بجامعة غزة، رسالة ماجستير.

سعاد، حرشاوي؛ شريف، دحان. (٢٠٢١). بين المقاربة والكفاءات والنظرية البنائية لجان بياجيه. مجلة إشكالات في اللغة والأدب، ١٠(٣)، ٢٠٤ – ٢٢٤.

السلطي، نادية سميح. (٢٠٠٤). التعلم المستند إلى الدماغ. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

شحاته، حسن، النجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. دار المصر اللبنانية. ط١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شحاته، حسين. (١٩٩٢). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، نجوى محمد عبد الله، ومنصور، ميسون عادل. (٢٠٢١). أثر نمط تقديم التغذية الراجعة (الفورية / المؤجلة) في القصص الرقمية التفاعلية على تنمية مهارتي الاستماع والتعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، بريدة. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1272376

عامود، بدر الدين. (٢٠٢٠). التغذية الراجعة والتنمية البشرية. المعرفة، س٥٩، ع٦٨٠، ٢٤-٣٧. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1066653

الغانم، وعد أحمد فرج، والخوالدة، أحمد حمد. (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج الكتابة التشاركية في تطوير مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية والدافعية نحو تعلمها لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في لواء ناعور. المجلة التربوية الأردنية، مج ٤، ع ٤، ٢٩١-٣١٥. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1040344

فرحان، إسحق أحمد. وآخرون (١٩٩٩م): (ط ٢)، عمان: دار الفرقان.

قطامي، يوسف وقطامي نايفة. (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي عمان دار الشروق للنشر والتوزيع.

قناو، فاطمة أحمد. (٢٠٢٣). التغذية الراجعة في العملية التعليمية: مفهومها-أهميتها-أنواعها. مجلة التربوي، ع٢٢، ١٩٢-٢٠٤. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1355319

القني، عبد الباسط (٢٠٢٠). دافعية التعلم ودافعية الإنجاز. مفهوم وأساسيات. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية مج ١٢، ع٢، ١٩٣ – ٢٠٤. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/1061734

القيسي، رؤوف محمود. (٢٠٠٨). علم النفس التربوي. مطابع دار دجلة. عمان.

قيه، رفيق، نوار، بولحبال. (٢٠١٦). التغذية الراجعة ودورها في تحقيق أهداف حصة التربية البدنية والرياضية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ع٢٠، ٦٨-٨٢.

محفوظي، عبد الستار. (٢٠١٠). استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة. مركز تقويم وتعليم الطفل. الكويت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرهون، صبا عامر محمد، وجميعان، إبراهيم فالح. (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي موجة لمعلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الضبط الصفي ودافعية التعلم لدى الأطفال. (رسالة دكتوراه غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان. مستخلص من:
http://search.mandumah.com/Record/1135117

الملا، بدرية سعيد. (١٩٨٧). التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه. الرياض. القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٤م). علم نفس النمو. عمان: دار الفكر.

نجادات، أحمد محمد الهندي وقزاقزة، سليمان محمد يونس. (٢٠١٨). التغذية الراجعة وتطبيقاتها في التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج١٢، ع٢، ٦٠٠-٦٣٣. مسترجع من:
http://search.mandumah.com/Record/1196718

نشواتي، عبد المجيد. (٢٠٠٣). علم النفس التربوي. ط ٤، دار الفرقان، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية:

Abdelaali, B. & Chokri S. (2021). The Effect of Using Immediate Feedback Patterns on Teaching Basic Skills in Secondary Education15-16 Years.

Alexander, R.J. (2005). Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk (2nd Ed.). Cambridge, UK: Dialogos..

Alghonaim, A. S. (2020). Impact of Related Activities on Reading Comprehension of EFL Students. English Language Teaching, 13(4), 15-27.

Al-Qahtani, A. A. (2020). Investigating Metacognitive Think-Aloud Strategy in Improving Saudi EFL Learners' Reading Comprehension and Attitudes. English Language Teaching, 13(9), 50-62.

An-Najah University Journal of Research - Human Sciences, 29 (6), P. 1183-1205.

http//: search.mandumah.com/Record/931063

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Attali, Y., & Powers, D. (2010). Immediate Feedback and Opportunity to Revise Answers to Open-Ended Questions. *Educational and Psychological Measurement*, *70*(1), P. 22-35. https://doi.org/10.1177/0013164409332231

Attiyat, N. M. A. (2019). The Impact of Pleasure Reading on Enhancing Writing Achieve- ment and Reading Comprehension. Arab World English Journal, 10(1), 155-165.

Bajaj, J. K., Kaur, K., Arora, R., & Singh, S. J. (2018). Introduction of Feedback for Better Learning. Journal of Clinical & Diagnostic Research, 12(12), 11-16.

Blanca, M. J., Arnau, J., López-Montiel, D., Bono, R., and Bendayan, R. (2013). Skewness and kurtosis in real data samples. *Methodology*, 9, 78–84. doi: 10.1027/1614-2241/a000057

Brooks, C. (2017). Coaching teachers in the power of feedback. University of Queensland, Australia.

Hardman, F. (2008). Teachers' use of feedback in whole-class and group-based talk.

Hattie, J., & Clarke, S. (2018). Visible Learning: Feedback (1st ed.). Routledge.

Hmad, I. (2015). The Effect of Teacher Direct Written Corrective Feedback on Al-Aqsa University Female Students' Performance in English Essay Writing.

In N. Mercer &. S. Hodgkinson (Eds.), Exploring talk in school. London: Sage.

Journal of Sport Science Technology and Physical and Activities 18, (1).

http://search.mandumah.com/Record/1166134

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Jradat, B. A. & Siah Alaksh (2022). The Impact of Direct Corrective Feedback on Subject Verb Agreement in EFL Students Writing. Yarmouk University. Master Thesis. http//: search.mandumah.com/Record/1335527

Kazemi, A., Bagheri, M. S., & Rassaei, E. (2020). Dynamic assessment in English class- rooms: Fostering learners' reading comprehension and motivation. Cogent Psychology, 7(1), 1-10.

Kirkland, Karen, Manoogian, Sam. (2009). On going feedback. How to get it, how to use it. Center for Creative Leadership.

Kniveton.B.(2004): The Influences and Motivation on which Students base their choice of career, Research in Education, Manchester University, No.72, pp75-85.

Narciss, S., Sosnovsky, S., Schnaubert, L., Andrès, E., Eichelmann, A., Goguadze, G., &Melis, E. (2014). Exploring feedback and student characteristics relevant for personalizing feedback strategies. Computers & Education, 71, 56-76.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in higher education, 31(2), 199-218.

Opu Stella (2008): Motivation and Work Performance: Complexities in Achieving Good Performance Outcomes; A Study Focusing on Motivation Measures and Improving Workers Performance in Kitgum District Local Government, a research paper, Graduate School of Development Studies, 34.

Orcan, F. (2020). Parametric or Non-parametric: Skewness to Test Normality for Mean Comparison. *International Journal*

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

of Assessment Tools in Education,7(2), 255–265. https://doi.org/10.21449/ijate.656077

Priyanti, N.W.I.; Santosa, M.H.; Dewi, K.S.(2019). Effect of Quizizz towards the eleventh- grade English students'reading comprehension in mobile learning context. Lang. Educ. J. Undiksha, 2, 71-80.

Sutz, R., & Weverka, P. (2009). Speed Reading for Dummies (For Dummies (Career/Education)) (1st ed.). United Kingdom: Wiley, John & Sons, Incorporated.

Swanson, H. L.,and Alexander, J, E., (1997). Cognitive processes as predictors of word recognition and reading comprehension in learning disabled and skilled readers: Revisiting the Specificity Hypothesis. Journal of Educational Psychology, vol. 89, No. 1, P.P 128 – 158.

UNESCO. (2020). Teacher's Guide on Early Grade Reading Instruction. UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa. UNESCO Digital Library, IIC. 1-46.

White, L. (1989). Universal Grammar and Second Language Acquisition. Amsterdam: Benjamins.

Zarei, A. A., & Rezadoust, H. (2020). The effects of Scaffolded and Unscaffolded Feedback on EFL Learners' Speaking Anxiety and Speaking Self-Efficacy. Journal of Modern Research in English Language Studies, 7(4), 111-132.

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

إسهام رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة

The Contribution of Student Activity Pioneers in Preparing Primary School Students for Global Scientific Competitions in Al-Madinah Al-Munawwara Region

إعداد

علي بن عقيل بن عوض الطويلعي العنزي

Ali Aqil Awad Al-Tawila'i Al-Anzi

باحث مرحلة الدكتوراه بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة - كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية قسم التربية برنامج أصول التربية تخصص أصول التربية الإسلامية

Doi: 10.21608/jasep.2025.429649

استلام البحث : ٦ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١١ / ٥ / ٢٠٢٥

العنزي، علي بن عقيل بن عوض الطويلعي (٢٠٢٥). إسهام رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٢٧٧ – ٣١٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

إسهام رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية والعالمية بمنطقة المدينة المنورة، ورصد اتجاهات رواد النشاط الطلابي نحو مشاركة المملكة العربية السعودية في المنافسات العلمية العالمية، حيث تندرج هذه الدراسة ضمن البحوث الوصفية، التي تعتمد على منهج المسح، وتمثلت عينة الدراسة في عينة متاحة قوامها (٥٢) من رواد النشاط الطلابي بمنطقة المدينة المنورة، واستخدم الباحث استمارة الاستبيان الإلكترونية لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى: أن من يهتمون دائمًا من رواد الأنشطة بالمنافسات العلمية العالمية بلغت بنسبتهم (٦٧,٣%)، بينما جاء نسبة من يهتمون أحيانًا بالمنافسات العلمية العالمية بلغت(٢٣,١%)، في حين جاءت نسبة من يهتمون نادرًا بها (٩,٦%) من رواد الأنشطة الطلابية عينة الدراسة، وأن من أهم إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية، والتي في مقدمتها بالترتيب الأول "تعزيز روح المنافسة- اكتشاف مواهب الطلاب " بنسبة (٩٨,١%)، يليها بالترتيب الثاني أنه يسهم في "تدريب الطلاب على التجارب العملية السابقة - تقدير الإنجاز العلمي للطلاب" بنسبة (٩٦,٢%)، أما بالترتيب الثالث فجاء إسهامه في "تعزيز المعارف الأساسية" بنسبة مئوية بلغت (٩٤,٢%)، في حين جاء بالترتيب الرابع إسهامه في "الإرشاد والتوجيه" كذلك في "تشجيع الفضول والشغف" و"تنظيم ورش العمل والتدريب" بنسبة (٩٢,٣%) من وجهة نظر رواد النشاط الطلابي، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمسابقات العلمية العالمية، وبين تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المسابقات.

الكلمات المفتاحية: النشاط الطلابي- طلاب المرحلة الابتدائية- المنافسة العلمية العالمية.

Abstract

The study aimed to identify the contributions of student activity pioneers in preparing primary school students for scientific and global competitions in the Al-Madinah Al-Munawwara Region. It also sought to explore the attitudes of student activity leaders toward the Kingdom of Saudi Arabia’s

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

participation in international scientific competitions. This study falls under descriptive research and follows the survey methodology. The study sample consisted of an available sample of 52 student activity pioneers in the Al-Madinah Region. The researcher used an electronic questionnaire to collect data. The study found that 67.3% of the student activity pioneers reported always being interested in global scientific competitions, while 23.1% indicated occasional interest, and 9.6% showed rare interest in such competitions. Among the most significant contributions of student activity pioneers in preparing primary school students for global scientific competitions were: firstly, "enhancing the spirit of competition" and "discovering students' talents" (98.1%); secondly, "training students on previous practical experiments" and "appreciating students' scientific achievements" (96.2%); thirdly, "reinforcing basic knowledge" (94.2%); and fourthly, "guidance and counseling," as well as "encouraging curiosity and passion" and "organizing workshops and training sessions" (92.3%), as perceived by the student activity leaders, The study also revealed a statistically significant correlation between the interest of student activity pioneers in international scientific competitions and the preparation of primary school students for such competitions.

Keywords: Student Activity Pioneers- Primary School Students- Global Scientific Competitions.

مقدمة

يشكل الاهتمام بالعنصر البشرى حجر الزاوية في مسيره التنمية فالإنسان محور التنمية وغايتها ووسيلتها أيضا، فمن خلال اعداد الانسان وتنمية قدراته للمستقبل بدء من مرحله رياض الاطفال مروراً بجميع المراحل. في ظل معطيات وتحديات باتت تفرض على التعليم تحولات جذرية تضع الرأسمال البشري أولوية وهدف متخذا في ذلك أفضل الممارسات وأنجع الطرق وأعلى المعايير تناغما مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأولويات الوطنية، في ظل روية وزارة التعليم " تعليم متميز عالي الجودة بكوادر تعليمية مؤهلة لبناء مواطن معتز بقيمه الوطنية ومنافس عالمياً"

وهنا تبرز المنافسة العلمية العالمية فقد جاء في لسان العرب نافس في الشيء منافسة ونفاساً رغب فيه، وانفرد به، ومنه التسابق (السان العرب مج ١٤ ص ٢٣٧) والتنافس بالمعنى الأخلاقي مجاهدة النفس للتشبه بالأفاضل، والحوق بهم، من غير إدخال ضرر على الغير (الاصفهاني، مفردات ألفاظ القرآن ص ٨١٨) وفي العلاقات الإنسانية تسابق شخصين أو أكثر إلى الحصول على شهادة واحدة، أو وظيفة واحدة (الحزيمي،٢٠٠٥،٣٩٧)

وفي هذه الدراسة هي مسابقات عالمية سنوية عالية المستوى والتي تعد من أقوى المنافسات العلمية لطلاب التعليم العام، وتشمل عدة تخصصات منها الرياضيات والفيزياء والكيمياء والعلوم والأحياء والمعلوماتية، باستضافة إحدى الدول المشاركة، ويتم الترشيح للمشاركة في هذه المسابقات بناء على أداء الطالبــة في الملتقيات التدريبية من خلال اجتياز الاختبارات التي تعقد في الملتقيات إلى أن يصل لاختبارات الترشيح للمسابقات النهائية، بهدف المنافسة على المراكز المتقدمة وتمثيل المملكة في هذا الحدث العلمي العالمي.(صفحة مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع،١٤٤٦/٦/٢ه)

ويشارك طلاب وطالبات المملكة في منافسات أولمبياد العلوم الدولي للناشئين(IJSO) بمشاركة أكثر من ٥٠ دولة وما يزيد عن ٣٠٠ طالب وطالبة من مختلف أنحاء العالم، وأوضحت وزارة التعليم أن هذه المشاركة تأتي في إطار تنمية قدرات الطلاب والطالبات، وتعزيز حضور المملكة في المحافل الدولية، بما ينسجم مع رؤية السعودية ٢٠٣٠م التي تركز على الاستثمار في الكفاءات الوطنية وتعزيز التميّز العلمي، ويُعد أولمبياد العلوم الدولي للناشئين من أبرز الفعاليات العلمية العالمية التي تهدف إلى تحفيز الإبداع والتفكير النقدي والعمل الجماعي بين الشباب من خلال اختبارات وتحديات علمية على المستويين الفردي والجماعي. (صفحة وزارة الإعلام بالمملكة العربية السعودية، بتاريخ: ١٤٤٦/٦/٢ه)

كما تعكس مشاركة الطلبة في المسابقات العلمية الدولية تميُّزهم والتطور الملحوظ الذي تشهده مدارس المملكة، حيث تتلقى الفرق الطلابية تدريبات مكثفة تحت إشراف موجهي مواد العلوم بالوزارة، وذلك لإعدادهم لخوض المنافسات العلمية المتقدمة في هذه المسابقات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمنافسة العلمية العالمية هي فعاليات تجمع الطلاب من جميع أنحاء العالم لعرض وتبادل المعرفة والتنافس في مختلف التخصصات العلمية، بهدف تعزيز الابتكار والتعاون والتميز في المجالات العلمية، ويقوم رواد الأنشطة الطلابية بذلك

ويتطلب تهيئة الطلاب للمنافسات العلمية العالمية إتباع العديد من الأساليب التي تجمع بين الانضباط الأكاديمي والمهارات العملية والتطوير الشخصي، فتعزيز المعارف الأساسية والتي تتمثل في مواءمة المناهج الدراسية مع التطورات العلمية الحديثة من خلال التأكيد على فهم الطلاب للمفاهيم العلمية الأساسية، أيضًا يتم إعداد الطلاب عبر طرح مواضيع متقدمة تتجاوز المنهج الدراسي التقليدي لتحدي الطلاب وتوسيع مداركهم، إضافة إلى تشجيع الربط بين التخصصات العلمية المختلفة لتعزيز فهم شامل من جانب الطلاب للعلوم. (Oldac, 2024: 637)

ويمكن إعداد الطلاب للمنافسات العلمية العالمية عبر المنافسات على مستوى المدرسة أو المنطقة لمحاكاة تجربة المنافسات العلمية العالمية ومن بين أساليب تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية تدريبهم على كتابة الأبحاث والتقارير الواضحة وموجزة، وتنمية مهارات العرض للنتائج بثقة وكفاءة، أيضًا يعتبر إتقان اللغات من بين الأساليب العامة لتهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية، ويمكن تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية من خلال استخدام الكتب المدرسية والمجلات العلمية والموارد الإلكترونية من جميع أنحاء العالم لتعريف الطلاب بالمعايير العلمية العالمية، بالإضافة إلى التعاون والشراكة مع مدارس أو منظمات دولية لبرامج التبادل أو المشاريع المشتركة، وتنظيم ورش العمل العلمية أو البرامج التدريبية. (Merkle, 2023: 28)

ويمكن الاستفادة من التكنولوجيا في تهيئة الطلاب للمنافسات العلمية العالمية من خلال زيادة الاعتماد على منصات التعلم الإلكتروني، ويصبح الطلاب من خلال زيادة الفضول والشغف العلمي أكثر استعدادًا للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية، ويمكن أن يحدث ذلك عبر زيادة المشاركة في النوادي العلمية التي تعزز ثقافة الفضول والابتكار، بالإضافة إلى الرحلات الميدانية، والقراءة والاستكشاف والاطلاع على أحدث التطورات العلمية. (Jawad, Majeed, ALRikabi, 2021: 34)

فقد بدأت المنظمات تدرك أهمية الطالب المنافس من خلال امتلاك المهارات والقدرات التي تجعله مستعد للمنافسة عالمياً وفق متطلبات اقتصاد المعرفة واحتياجات سوق العمل المتغيرة وهي ما يمكن ان نطلق عليه القدرة التنافسية العالمية وفق منطلق تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية وربط ذلك بما ورد في القران

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكريم من الحث على السعي والسير والعمل والإصلاح والتغيير والتدرج والتربية والكسب والدعوة

وما يجب على نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ان يعمل على تجهيز الطالب المنافس ليس فقط للعالم الذي يعيش فيه الآن، ولكن ايضا للمستقبل وماهي الصفات التي يجب ان يكتسبها وكيف أعداده وبناء قدراته وتأثير التميز والموهبة في ذلك من خلال إسهام رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة.

أولًا: مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

يشير واقع التعليم الى انه أصبح يواجه تحديات متنوعة وتطور متوالي ولا يمكن مواجهة تلك المتغيرات والتحديات الا من خلال تعزيز القدرات التنافسية التي تميز الطالب المنافس عن غيره حتى يمكن ارضاء سوق العمل لذا يجب تجويد وتحديد مقومات الجودة التنافسية لطالب من خلال الاعداد لهذا المستقبل.

وتتطلب مشاركة الطلاب في المنافسات العلمية العالمية إلى مجموعة من المهارات التقنية والمعرفية والشخصية، بالإضافة إلى المعرفة العلمية، والإبداع وحل المشكلات والعمل الجماعي. (Raharti, Mustapha, 2024: 65)

ويؤدي رواد النشاط الطلابي دورًا محوريًا في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية من خلال توفير بيئة تشجع على التفوق الأكاديمي والتفكير الناقد والابتكار، من خلال اكتشاف مواهب الطلاب، وتنظيم ورش العمل والتدريب، توفير الموارد، وتقديم التوجيه والإرشاد، تشجيع التعاون، وبناء الثقة، وتعزيز فرص التواصل، وتقدير الإنجاز العلمي للطلاب، ومحاكاة المنافسة العلمية العالمية (Sutherland, 2024: 19).

ويتأثر تحفيز الطلاب للمشاركة في المنافسة العلمية العالمية بمجموعة من العوامل المختلفة التي تضمن تهيئتهم التامة للمنافسة العلمية، كالفهم العميق للمفاهيم العلمية الأساسية، ومهارات حل المشكلات والتحليل من العوامل الضرورية لمواجهة التحديات العلمية المعقدة، وتوفير الموارد التعليمية عالية الجودة والتكنولوجيا مثل استخدام البرمجيات والمحاكاة عناصر أساسية لتحفيز الطلاب نحو المشاركة في المنافسة العلمية العالمية، ونمو المهارات الشخصية للطلاب مثل التواصل والعمل الجماعي والمرونة عوامل اساسية لتحفيز مشاركة الطلاب بفاعلية في المنافسات العلمية العالمية، والدافعية الداخلية (تشجيع الفضول والشغف بالعلم)، عقلية النمو (تعزيز عقلية تقبل التحديات والتعلم من الفشل) عوامل اساسية تحفز الطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية. (Kaputa, Loučanová, Tejerina-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Gaite, 2022: 82)، وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى دور رواد الأنشطة الطلابية داخل المؤسسات التعليمية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية، ومنه Sutherland, S. (2024)، Gasporra, R. (2024) ، والتي أوضحت وجود دور هام لرواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب التعليم الأساسي للمنافسة العلمية تتمثل في اختيار وتخطيط الأنشطة الطلابية وموائمة طبيعة النشاط مع المنافسة العلمية العالمية، **مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما دور رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة؟** والذي يتفرع منه مجموعة من الأسئلة:

- هل يهتم رواد النشاط الطلابي بالمنافسات العلمية العالمية؟
- ما إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية؟
- ما أهداف المنافسات العلمية العالمية بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر رواد النشاط الطلابي؟
- ما اتجاهات رواد النشاط الطلابي نحو مشاركة المملكة العربية السعودية في المنافسات العلمية العالمية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل الديموغرافية لرواد النشاط الطلابي (نوع المدرسة- الجنس- التخصص- المؤهل الدراسي- سنوات الخدمة) في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمسابقات العلمية العالمية، وبين تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المسابقات؟

ثانيًا: أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تعزيز حضور المملكة العربية السعودية في المحافل الدولية، بما ينسجم مع رؤية السعودية ٢٠٣٠ التي تركز على الاستثمار في الكفاءات الوطنية وتعزيز التميّز العلمي.
- تأتي أهمية الدراسة من أهمية تناولها لموضوع حيوي ورئيسي– على حد علم الباحث- وهو دور رواد النشاط الطلابي في تهيئة الطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تستمد الدراسة أهميتها من تهيئة الطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية والاتجاه نحو هذه المسابقات العلمية.
- قد تساعد هذه الدراسة القائمين بالسياسات التعليمية وصانعي القرار على تبنى سياسات تعليمية تدعم المشاركة في المسابقات التعليمية العالمية.

ثالثًا: أهداف الدراسة

- رصد مدى اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمنافسات العلمية العالمية.
- الكشف عن إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية.
- التعرف على أهداف المنافسات العلمية العالمية بالمملكة العربية السعودية، من وجهة نظر رواد النشاط الطلابي.
- تحديد اتجاهات رواد النشاط الطلابي نحو مشاركة المملكة العربية السعودية في المنافسات العلمية العالمية.
- رصد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل الديموغرافية لرواد النشاط الطلابي (نوع المدرسة- الجنس- التخصص- المؤهل الدراسي- سنوات الخدمة) في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية.
- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمسابقات العلمية العالمية، وبين تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المسابقات.

رابعًا: حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تتمثل في دور رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٦ه.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من رواد النشاط الطلابي بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في منطقة المدينة المنورة.
- الحدود المكانية: تمثلت في منطقة المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

خامسًا: التعريفات الإجرائية للدراسة

المنافسات العلمية العالمية: هي نوع من المسابقات التي تنظم على مستوى دولي بين الطلاب من مختلف انحاء العالم بهدف التنافس في مجالات علمية متعددة رياضية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علوم، كيمياء، فيزياء، وغيرها، بهدف تبادل المعرفة بين المشاركين من ثقافات مختلفة.

رواد النشاط الطلابي: هم مجموعة من المعلمين أو المشرفين التربويين الذين يشرفون على تنظيم وتوجيه الأنشطة اللاصفية داخل المؤسسة التعليمية بهدف تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية.

سادسًا: الإطار المعرفي للدراسة

١- تعريف رواد النشاط الطلابي والمنافسة العلمية العالمية:

أ- رواد النشاط الطلابي

ويُعرف مفهوم رواد النشاط الطلابي بأنهم" أشخاص يتولون مهمة تخطيط وتنظيم والإشراف على الأنشطة والبرامج اللامنهجية التي تُحسّن خبرات الطلاب، ويتضمن ذلك الدور تعزيز مشاركة الطلاب، ودعم النمو الشخصي والاجتماعي لهم". (Szostak, 2024: 82)

ويُعرف بأنهم "متخصصون داخل المدارس، مسؤولون عن تخطيط الأنشطة والفعاليات والبرامج اللامنهجية للطلاب وتنظيمها والإشراف عليها". (Aguirre, 2024: 8)

ب- المنافسة العلمية العالمية

تُعرف المنافسة العلمية العالمية بأنها "فعاليات تجمع الطلاب من جميع أنحاء العالم لعرض وتبادل المعرفة والتنافس في مختلف التخصصات العلمية، وغالبًا ما تتضمن المنافسة العلمية العالمية تحديات بهدف تعزيز الابتكار والتعاون والتميز في المجالات العلمية". (Hood, 2024: 96)

وتُعرف بأنها "التنافس بين العلماء والمؤسسات والدول لتحقيق الهيمنة أو التقدير في المجالات العلمية والابتكار، سعيًا وراء والمكانة والتقدم المعرفي في إطار عالمي". (Hu, & Prieger, 2023: 241)

وتُعرف بأنها " فعالية أو سلسلة فعاليات منظمة يتنافس فيها أفراد أو فرق أو مؤسسات من جميع أنحاء العالم لإظهار تميزهم في المجالات العلمية أو الابتكار أو حل المشكلات، وتهدف هذه المنافسات إلى تطوير المعرفة، وتعزيز التعاون، ومواجهة التحديات العالمية في مجالات مثل الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، والهندسة، وعلوم الحاسوب، وعلوم البيئة، وغيرها". (Nowag, 2024: 468)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- أساليب تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية:

يتطلب تهيئة الطلاب للمنافسات العلمية العالمية إتباع العديد من الأساليب التي تجمع بين الانضباط الأكاديمي والمهارات العملية والتطوير الشخصي، ويمكن تصنيف هذه الأساليب إلى:

١. تعزيز المعارف الأساسية: تتمثل في البرنامج العملي الذي ينبغي أن يسير عليه طالب العلم من جهة العلوم الأساسية التي يركز عليها الطالب في بداية طلبه للعلم (السلمي،١٤٣٢، مج٩ص٢) ومواءمة المناهج الدراسية مع التطورات العلمية الحديثة من خلال التأكيد على فهم الطلاب للمفاهيم العلمية الأساسية، إضافة إلى تشجيع الربط بين التخصصات العلمية المختلفة لتعزيز فهم شامل من جانب الطلاب للعلوم.

٢. تعزيز مهارات حل المشكلات: يتم تدريب الطلاب على حل المشكلات، والتبصر السديد في المعضلات، والتوجيه إلى أرشد الآراء وأسدها، وذلك ليهتدي بعض هؤلاء إلى وجه الصواب عن طريق البحث والتفكر والاستنباط (الدمشقي، ١٤١٨، ص٢٣٨)

٣. تدريب الطلاب على التجارب العملية المعملية: يتم تنمية المهارات التجريبية للطلاب من خلال توفير الفرص أمامهم لإجراء التجارب، وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج من خلال التجارب العملية القائمة على التفكير المنطقي السليم (مناهج جامعة المدينة العالمية، ١٤٣٣، ص١٦١)

٤. الإرشاد والتوجيه: يعتمد هذا الأسلوب على زيادة احتكاك الطلاب بمعلمين أو علماء أو خريجين ذوي خبرة مشاركة في المنافسات العلمية العالمية وهي عملية مساعدة وعطاء وتعليم من جانب المرشد للمسترشد (الشناوي،١٤١٦، ص٥١٦)

٥. تعزيز روح المنافسة: يمكن إعداد الطلاب للمنافسات العلمية العالمية عبر المنافسات على مستوى المدرسة أو المنطقة لمحاكاة تجربة المنافسات العلمية العالمية، من جهة أخرى يمكن تشجيع العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب عبر جذب لانتباه لطلاب وإثارة روح المنافسة بينهم لما للمسابقات من أثر في إذكاء روح المنافسة بين الطلاب ورفع مستوياتهم (الخطيب، ١٤٣٣ص٣٩)

٦. الاطلاع على المعايير العالمية: يمكن تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية من خلال استخدام الكتب المدرسية والمجلات العلمية والموارد الإلكترونية من جميع أنحاء العالم وتقويم محتوى المناهج بالمملكة العربية السعودية باستخدام المعايير العلمية وتطوير المناهج في ضوئها، حيث إن المعايير العالمية تقدم التقويم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحقيقي لجودة ما يعرفه الطالب وما يكون قادرا على أدائه وجودة برامج العلوم وتعليمها، وجودة المقررات الدراسية ومحتواها.(ابو عيشة،٢٠١٥، ١٥٩)

٧. بناء المرونة والثقة: يعتمد هذا الأسلوب على تعويد الطلاب على أساليب التعامل مع الضغوط والحفاظ على التركيز أثناء المنافسات العلمية العالمية، وأن تحقيق العديد من السمات الإيجابية للعملية التربوية، خاصة في ظل ما تواجهه من تحديات في زمن العولمة، ومن هذه الإيجابيات التطلع والطم .(ابو عيشة،٢٠١٥،١٦٧)
   - الجرأة والشجاعة.
   - الثقة بالنفس.
   - انطلاق العقل.
   - الشمولية.
   - النظرة الإيجابية للمستقبل.
   - الاتزان.
   - الاتصال.

٨. الاستفادة من التكنولوجيا: يمكن الاستفادة من التكنولوجيا في تهيئة الطلاب للمنافسات العلمية العالمية من خلال زيادة الاعتماد على منصات التعلم الإلكتروني والاعتراف المتزايد بجودة خبرات التعلم المعززة من تطبيقات تكنولوجيات المعلومات والاتصالات المتقدمة في داخل المدرسة وخارجها (موسي، ٢٠١٣،٧٠٣)

المهارات اللازمة للطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية:

تتطلب مشاركة الطلاب في المنافسات العلمية العالمية إلى مجموعة من المهارات التقنية والمعرفية والشخصية- بالإضافة إلى المعرفة العلمية، والإبداع وحل المشكلات والعمل الجماعي.

ويمكن عرض هذه المهارات اللازمة للطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية على النحو التالي (عثمان، ٢٠٠٤،١٨٥):

أ - مهارات المعرفة العلمية الأساسية: وتأكيد الجانب المعرفي بشكل تطبيقي حيث تحيط بالأنشطة المختلفة الفرصة للاستفادة من مجموع الخبرات التي يكتسبها الطالب بطريقة عملية

ب - مهارات حل المشكلات والتحليل: تتكون هذه المهارات من: التفكير الناقد والتفكير المنطقي والتفكير الابتكاري من خلال تهيئة مواقف تعليمية للطلاب مشابهة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمواقف الحياة، ويترتب على ذلك استخدام الطالب مما يتعلمه عن طريق المدرسة في المجتمع الخارجي، وانتقال ما تعلمه إلى الحياة الواقعية.

ج ـ مهارة السلوك الأخلاقي والمسؤول من خلال تقوية المناهج الدراسية والتخصص فيها لاكتساب المعارف والخبرات والمهارات المتصلة بها عن طريق ممارسة الأنشطة المختلفة

د مهارة المساهمة في التقدم الدراسي للطلاب: فقد دلت نتائج بعض الدراسات أن الطلاب الذين ينشطون بشكل حر موجه في وقت فراغهم هم المتقدمون دراسيًا والعمل الجماعي والقيادة وعلى العمل بفعالية ضمن فرق متنوعة، مع احترام وجهات النظر المختلفة والقيادة

هـ - مهارات البحث والتجريب استشارة نفسية لدى الطلاب في التعلم داخل الفصل الدراسي: فتحاول الأنشطة تحقيق مفهوم التعلم الذاتي والتعلم المستمر، والتعلم بالنشاط، وقد يتحقق ذلك بممارسة جوانب الأنشطة المختلفة مع الالتزام بالمعايير الأخلاقية في البحث والتجريب

و - مهارات التواصل والعرض والمساهمة في إكساب الطلاب بعض القدرات العقلية، وأخذ الأسلوب العلمي في التفكير، وتطوير الاستراتيجيات الإيجابية، والمهارات العملية، مما يساعدهم على مواجهة المواقف الجديدة، والتعامل معها بطريقة صحيحة.

ز -مهارة إدارة الوقت والتنظيم ودفع الملل والرتابة التي تتعرض لها العمل المدرسي اليومي، وجو من الترويح والتجدد

العوامل المؤثرة في تحفيز الطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية:

يتأثر تحفيز الطلاب للمشاركة في المنافسة العلمية العالمية بمجموعة من العوامل المختلفة التي تضمن تهيئتهم التامة للمنافسة العلمية، وهي:

١- **وجود أساس تعليمي قوي للمواد الدراسية الأساسية**: يُعد الفهم العميق للمفاهيم العلمية الأساسية أمرًا أساسيًا لتهيئة الطلاب للمشاركة في المنافسة العلمية العالمية، أيضًا وتعتبر اكتساب وإتقان المهارات الأساسية، وهي مهمة تقع مسئولياتها على عاتق المدرسة، إلّا أن المجتمع يتوقع لطفل هذه المرحلة أيضًا أن يتقن بعض المهارات الشخصية والاجتماعية الأخرى، وتسهم الأسرة مع المدرسة في إكساب الطفل هذ المهارات (آمال صادق - فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين ص٢٤٩)

٢- **إرشاد الطلاب من جانب الخبراء:** عندما يتم ارشاد الطلاب على يد مدربين من ذوي الخبرة العلمية والمشاركة في ورش العمل والمسابقات التدريبية التي تحاكي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنافسة العلمية العالمية والتدريب الدوري من العوامل الأساسية التي تزيد من دافعية الطلاب للمشاركة في المنافسة العلمية العالمية. (Zulela, Neolaka, Iasha, & Setiawan, 2022: 371)

٣- **المعرفة متعددة التخصصات:** يعد تكامل المواد أو فهم آلية تقاطع التخصصات العلمية المختلفة والتعرض للتطبيقات الواقعية لحل مشكلات واقعية من بين العوامل المساهمة في تحفيز الطلاب للمشاركة في المنافسة العلمية العالمية. (Tavares, Azevedo, Marques, 2022: 149)

٤- **تنمية المهارات الشخصية:** يعتبر نمو المهارات الشخصية للطلاب مثل التواصل والعمل الجماعي والمرونة عوامل أساسية لتحفيز مشاركة الطلاب بفاعلية في المنافسات العلمية العالمية. (Stroupe, 2023: 167)

٥- **الدافعية والعقلية:** تمثل الدافعية الداخلية (تشجيع الفضول والشغف بالعلم)، عقلية النمو (تعزيز عقلية تقبل التحديات والتعلم من الفشل) عوامل اساسية تحفز الطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية. (Kaputa, Loučanová, Tejerina-Gaite, 2022: 82)

٦- **الدعم المالي والمؤسسي:** يمثل الدعم المالي والمؤسسي من حيث توفير الوقت والموارد والتقدير للإنجازات العلمية للطلاب عوامل رئيسية لتحفيز مشاركة الطلاب في المنافسة العلمية العالمية. (Kaddoura, & Al Husseiny, 2023: 152)

٧- **التواصل والتعاون:** يمثل التعلم من الأقران، والتعاون مع الطلاب الآخرين لتبادل المعرفة والاستراتيجيات، والتواصل العالمي (بناء علاقات مع الخبراء في العلوم من جميع أنحاء العالم) أساسًا لتعزيز مشاركة الطلاب في المنافسة العلمية العالمية. (Dishon, Gilead, 2021: 396).

٨- **التخطيط الاستراتيجي:** يمثل التخطيط الاستراتيجي من خلال تحديد أهداف واضحة وقابلة للتحقيق، إضافة إلى إدارة الوقت عبر الموازنة بين شغف الطلاب بالمنافسة العلمية العالمية والالتزامات الأكاديمية والشخصية الأخرى عوامل أخرى لتحفيز مشاركة الطلاب في هذه المنافسات. (Roehrig, Dare, Ring-Whalen, Wieselmann, 2021: 9)

٩- **الابتكار والإبداع:** يمكن تحفيز مشاركة الطلاب في المنافسة العلمية العالمية عن طريق تشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي واقتراح حلول مبتكرة، وكذلك المشاركة في أبحاث مستقلة أو جماعية لاستكشاف أفكار جديدة. (Rohm, Stefl, Ward, 2021: 207)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠- **الوعي الأخلاقي:** يرتبط زيادة الوعي الأخلاقي للطلاب من خلال النزاهة العلمية في البحث والمنافسة، والابتكار المسؤول عبر مراعاة الأثر المجتمعي للتقدم العلمي بزيادة مشاركة الطلاب في المنافسات العلمية العالمية. (Cohen, 2022: 39)

دور رواد النشاط الطلابي في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية:

يؤدي رواد النشاط الطلابي دورًا محوريًا في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية من خلال توفير بيئة تشجع على التفوق الأكاديمي والتفكير الناقد والابتكار. **وتتضمن جوانب هذا الدور العناصر التالية:**

١) اكتشاف مواهب الطلاب: التعرف على الطلاب ذوي الإمكانات والاهتمام بالمجالات العلمية من خلال الأداء الأكاديمي، والمشاركة في النوادي العلمية، أو المشاريع الخاصة.(Loyalka, Liu, Li, et.al, 2021: 896)

٢) تنظيم ورش العمل والتدريب: تنظيم ورش العمل والندوات والدورات التدريبية لتعزيز معارف الطلاب ومهاراتهم في مختلف التخصصات العلمية. وقد يشمل ذلك الاستعانة بخبراء أو أساتذة أو متخصصين في هذا المجال لتقديم تدريب متخصص. (Purwo, Arifin, et.al, 2022: 625)

٣) توفير الموارد: يعمل رواد النشاط الطلابي على ضمان حصول الطلاب على الموارد اللازمة، مثل الأجهزة العلمية والمعملية وتوفير المجلات العلمية وقواعد البيانات الإلكترونية. (Saputri, Indah, Rasyid, 2022: 191)

٤) تقديم التوجيه والإرشاد: يعمل رواد النشاط الطلابي بالمدارس على تقديم التوجيه والإرشاد لمساعدة الطلاب على تجاوز تعقيدات البحث العلمي والتهيئة للمنافسة العلمية العالمية. ويتضمن ذلك الدور مساعدة الطلاب على تطوير مقترحات بحثية، وتصميم الأنشطة العلمية، وتحليل البيانات. (Pertiwi, Ningrum, Rasyid, 2022: 37)

٥) تشجيع التعاون: يسهم رواد النشاط الطلابي في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية عبر تعزيز العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب، وهو أمر أساسي للقدرة على المنافسة العلمية، وذلك عن طريق تشكيل مجموعات دراسية، أو فرق بحثية، أو مشاريع متعددة التخصصات. (Hannan, Liu, 2023: 265)

٦) بناء الثقة: يسهم رواد النشاط في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية عبر تقديم الدعم المعنوي والتشجيع لمساعدة الطلاب على بناء ثقتهم بقدراتهم، مما يفيد في رفع مستوى الأداء في بيئات المنافسة العلمية عالية الضغوط. (Mitsea, Drigas, Skianis, 2022: 230)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧) تعزيز فرص التواصل: يعمل رواد النشاط الطلابي على تسهيل تواصل الطلاب مع أقرانهم والمعلمين والمجتمع العلمي، مما يفتح أمامهم آفاق للتعاون. (Carstens, Mallon, Bataineh, Al-Bataineh, 2021: 107)

٨) تقدير الإنجاز العلمي للطلاب: يؤدي قيام رواد النشاط الطلابي بتقدير إنجازات الطلاب والاحتفاء بها، على تحفيزهم وتعزيز قيمة العمل الجاد. (Alam, 2022: 69)

٩) محاكاة المنافسة العلمية العالمية: يعمل رواد النشاط الطلابي على تنظيم منافسات تجريبية علمية لزيادة استعداد الطلاب الدائم للمنافسة، مما يساعدهم على التدرب على عرض أعمالهم، والإجابة على الأسئلة، وتلقي الملاحظات البناءة. (Sutherland, 2024: 19)

معوقات تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية:

تواجه عملية تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية العديد من المعوقات، والتي يمكن تصنيفها بشكل عام إلى معوقات تعليمية، ولوجستية، واجتماعية وثقافية، يمكن ان يكون المسؤول عنها ادارة المدرسة او المشرف على النشاط او الأعضاء او الإمكانات والبرامج كما يلي(قمر،٢٠٢١،١٩٧):

أولاً: المعوقات التعليمية:

مواءمة المناهج الدراسية تتمثل أهم المعوقات التعليمية أمام تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية في آلية مواءمة المناهج الدراسية، حيث يمكن أن تكون هناك فجوة بين المناهج التي يتم تعليمها للطلاب وبين مهارات حل المشكلات المطلوبة من أجل المنافسة العلمية العالمية وكذلك توجه إدارة المدرسة او فريق العمل.

ثانياً: المعوقات اللوجستية: تتمثل هذه المعوقات في:

ضعف الإمكانات تتطلب القدرة على مواكبة المنافسة العلمية العالمية موارد مالية، مما قد يُشكل عائقًا أمام الطلاب والمدارس وكذلك ضعف إدارة الوقت اذ يتطلب تهيئة الطلاب للمنافسات العلمية العالمية التزام زمني، مما قد يتعارض مع المنهج الدراسي

ثالثاً: معوقات اجتماعية ثقافية:

يمكن أن يواجه الطلاب من خلفيات ثقافية معينة تحديات إضافية، مثل العوائق اللغوية و يمكن أن يواجه الطلاب ضغوطًا من أقرانهم أو آبائهم للتركيز على النجاح الأكاديمي التقليدي بدلًا من الأنشطة العلمية اللامنهجية التي تؤهلهم للمنافسة العلمية العالمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعاً: معوقات ترتبط بالمنافسة العالمية: تتمثل في:

تتسم المنافسة العلمية العالمية بمستويات ومعايير مرتفعة للغاية، مما يمكن أن يمثل صعوبات أمام الطلاب لمواكبتها.

سابعًا: الدراسات السابقة

قام الباحث بترتيب الدراسات السابقة المتعلقة إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة، من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي:

تناولت دراسة: (Siregar, Warsito, Rosli, 2025) بعنوان" استكشاف دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية: مفهوم نوعي"، دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية والمعوقات التي تواجه ذلك الدور وسبل مواجهتها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشارك في الدراسة عينة تكونت من (١٠٠) رائد ورائدة للنشاط الطلابي من (٣٧) مدرسة حكومية للتعليم الأساسي في ماليزيا تم اختيارهم عمديًا، وتكونت أدوات جمع البيانات من استمارة المعلومات الديموغرافية واستبيان دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:- أن رواد الأنشطة الطلابية يساهمون في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية عن طريق غرس قدرات الاستفسار العلمي وحل المشكلات والقدرة على البحث والتجريب وتطبيق المعارف واستخدام الوسائل التكنولوجية لزيادة مشاركة الطلاب في المنافسات العلمية العالمية،- أن معوقات دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية تتمثل في: ضعف الموارد والفجوة بين تدريب رواد الأنشطة ومتطلبات المنافسات العلمية العالمية،- أن سبل مواجهة التحديات لدور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية تتمثل في زيادة الاهتمام بتدريب رواد الأنشطة الطلابية وتوفير الموارد المادية واللوجستية اللازمة لتجهيز الطلاب للمنافسة العلمية العالمية.

وفحصت دراسة:(Sutherland, 2024) بعنوان" تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية في القرن الحادي والعشرين: استكشاف دور رواد الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم الأساسي"، الدور الذي يؤديه رواد الأنشطة الطلابية بمدارس التعليم الأساسي في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧١) رائد للنشاط الطلابي من (١٩) مدرسة لمرحلة التعليم الأساسي بولاية كارولينا الشمالية (نسبة الإناث ٦٣%)، تم اختيارهم بطريقة عمدية على أساس خبرة العمل كرائد للأنشطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلابية ما بين ٢ – ٧ سنوات، وتكونت أدوات جمع البيانات من استبانة المعلومات الديموغرافية واستبانة تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية واستمارة تحليل سجلات ريادة النشاط الطلابي بولاية كارولينا الشمالية، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:- وجود دور هام لرواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب التعليم الأساسي للمنافسة العلمية المجتمعية تمثل في اختيار وتخطيط الأنشطة الطلابية وموائمة طبيعة النشاط مع المنافسة العلمية العالمية وتقييم مدى نجاح الأنشطة الطلابية في تجهيز الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية،- أظهرت التحليلات تأثر دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية بعوامل ديموغرافية تمثلت في الخبرات المهنية ونوع المدرسة،- أن معوقات دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية يتمثل في ضعف الموارد وضعف إعداد رائد الأنشطة الطلابية لذلك الدور وصعوبة الموازنة بين الأنشطة الطلابية الإبداعية والمتطلبات الأكاديمية للطلاب.

وكشفت دراسة: (Gasporra, 2024) بعنوان" دور رواد الأنشطة الطلابية في زيادة جاهزية واهتمام الطلاب بالمنافسات العلمية العالمية بالقرن الحادي والعشرين"، عن دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب واهتمامهم بالمنافسة العلمية العالمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) رائد ورائدة للأنشطة الطلابية بمدارس التعليم الأساسي في مدينة دابلن الأيرلندية، تم اختيارهم بصورة قصدية واستطلاع رأيهم حول دورهم في تهيئة واهتمام الطلاب بالمنافسة العلمية العالمية والعوامل المؤثرة على هذا الدور، وتكونت أدوات جمع البيانات من استبانة المعلومات الديموغرافية واستطلاع رأي دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية والمقابلات مع مجموعة التركيز، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:- أن رواد الأنشطة الطلابية يمارسون دور غير رسمي وغير مباشر في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية عبر زيادة مهارات القرن الحادي والعشرين وتحسين معارف الطلاب العلمية وتهيئتهم نفسياً وعلمياً للمنافسة العلمية العالمية،- أظهرت التحليلات تأثر دور رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية بعدد من العوامل منها: توافر الأدوات والدعم المدرسي لعملية التهيئة والقدرة التدريبية للرواد والخبرات المهنية لديهم، أن رواد الأنشطة الطلابية يمارسون دور محوري في تهيئة وزيادة اهتمام الطلاب بالمشاركة في المنافسة العلمية المجتمعية.

كما هدفت دراسة:(Raharti, Mustapha, 2024) بعنوان" دور رواد الأنشطة الطلابية في تحفيز الطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بإندونيسيا"، التعرف على الدور الذي يلعبه رواد الأنشطة الطلابية في تحفيز الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية في ضوء تنمية التفكير التحفيزي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشارك في الدراسة عينة تكونت من (٢٥٠) رائد ورائدة للأنشطة الطلابية تم اختيارهم عبر أسلوب جمع العينات العشوائية الطبقية من (٣١) مدرسة للتعليم الأساسي في إندونيسيا حيث يتم الاعتماد على نموذج التفكير التحفيزي في تخطيط وتنفيذ الأنشطة الطلابية خلال العام الأكاديمي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، وتكونت أداة جمع البيانات الرئيسية من استبيان دور رواد الأنشطة الطلابية في تحفيز الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:- أن رواد الأنشطة الطلابية يعملون على تحفيز مشاركة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية عبر تحسين عناصر التفكير التحفيزي الستة، وهي: التوافقية والتوجيه الذاتي والفضول العلمي والإبداع وروح المغامرة والتفكير عالي الرتبة،- المساهمة الإيجابية لرواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية عبر تخطيط الأنشطة المبنية على التفكير التحفيزي.

كذلك حللت دراسة:(Hambali, Wahyuni, Rizal, 2024) بعنوان" مساهمة رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسات العلمية العالمية: دراسة تحليلية"، مدى مساهمة رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشارك في الدراسة عينة تكونت من (١٥١) رائد ورائدة للنشاط الطلابي تم اختيارهم بطريقة عمدية من مجتمع مدارس التعليم الأساسي بمدينة أنطاكيا في تركيا خلال العام الأكاديمي ٢٠٢٣/٢٤، على أساس توظيف الأنشطة في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية، وتكونت أدوات جمع البيانات من استمارة المعلومات الديموغرافية واستبيان مساهمة رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:- مساهمة رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية عن طريق مجموعة من الأساليب: موائمة الأنشطة الطلابية مع متطلبات المنافسة العلمية العالمية، ودعم التفكير الناقد والإبداعي، وتوظيف الأنشطة القائمة على مهارات القرن الحادي والعشرين، وتحسين الشغف العلمي للطلاب،- ضرورة الاهتمام بدعم وتدريب رواد الأنشطة الطلابية على تهيئة الطلاب للمنافسة العلمية المجتمعية، وتوفير الموارد المالية والتكنولوجية اللازمة لزيادة استعداد الطلاب للمنافسة العلمية العالمية.

في حين كشفت دراسة (الشهري، ٢٠٢٢) بعنوان "متطلبات وتحديات القدرة التنافسية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، دراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نوعية باستخدام أسلوب النظرية المجذرة" عن أهم المتطلبات اللازمة والتحديات المتوقعة لتحسين مستوى القدرة التنافسية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات الأكاديمية بالجامعة، وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة فقد تم استخدام المنهج النوعي في جمع البيانات النوعية وتحليلها وفق النظرية المجذرةGrounded Theory ، وقد طبقت الدراسة على عينة من القيادات لأكاديمية بجامعة الملك سعود بلغ عددهم ١٢ قائدًا، وذلك بواسطة أداة المقابلة المفتوحة والمكونة من محورين اثنين: محور المتطلبات اللازمة، ومحور التحديات المتوقعة. وقد أسفرت النتائج عن وجود ١٦ متطلب من المتطلبات اللازمة لرفع القدرة التنافسية، جاءت على الترتيب التالي: المتطلبات الإدارية وعددها ٥ متطلبات، المتطلبات المعرفية وعددها ٤ متطلبات، المتطلبات البشرية وعددها ٤ متطلبات، وأخيرًا المتطلبات التنظيمية وعددها ٣ متطلبات. كما أسفرت النتائج عن وجود ١٤ تحديًا من التحديات المتوقعة لرفع القدرة التنافسية، جاءت على الترتيب التالي: التحديات المعرفية وعددها ٤ تحديات، التحديات الإدارية وعددها ٤ تحديات، التحديات البشرية وعددها ٣ تحديات، وأخيرا التحديات التنظيمية وعددها ٣ تحديات.

كما حددت دراسة (أنور، ٢٠٢١) بعنوان "متطلبات استخدام الميزة التنافسية في مدارس التعليم الأساسي في مصر على ضوء استراتيجية التميز" أهم متطلبات استخدام الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأساسي في مصر على ضوء استراتيجية التميز، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال مراجعة الأدبيات النظرية والتربوية. واشتملت عينة البحث على مدراء ووكلاء ومعلمي مدارس التعليم الأساسي ومراجعي الجودة التعليمية بالمديرية والإدارات بمحافظة سوهاج، وبلغ حجم العينة (٥٠٠) متمثلة في: مدراء ووكلاء مدارس التعليم الأساسي ومعلمي التعليم الاساسي ومراجعي الجودة التعليمية بالمديرية والإدارات التعليمية بمحافظة سوهاج، لذلك استخدم البحث الاستبانة باعتبارها وسيلة للحصول على المعلومات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل في المجتمع قيد البحث. وتوصلت الدراسة إلى العديد من المتطلبات اللازمة لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الأساسي كضرورة تبني استراتيجية التميز والاختلاف بمدارس التعليم الأساسي، مكافأة الأداء المتميز، وأيضا متطلبات خاصة بالموارد والقدرات والمهارات وتزويد المتعلمين بتعليم وخدمة تعليمية متميزة، دعم المعلمين وتشجيعهم بما يمكنهم من الأداء المتميز وفق معايير الجودة، وتوفير البيئة الدراسية الداعمة للتنوع والإبداع وتصميم الأنشطة التعليمية التي تعزز الإبداع والتفكير الناقد لدى كافة أطراف العملية التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأظهرت دراسة (البصيص، ٢٠١٨) بعنوان "إسهام إدارة المعرفة في تحسين أداء رائدات النشاط الطلابي بمحافظة حفر الباطن" إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات رائدات النشاط المدرسي حول درجة إسهام إدارة المعرفة في بعد (نقل، توليد، توظيف) المعرفة في تطوير أدائهن والتي تُعزي لاختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، التفرغ للنشاط)، وتحقيقًا لأهداف الدراسة طبقت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت بتصميم أداة استبيان إلكترونية تم نشرها على جميع رائدات النشاط الطلابي في محافظة حفر الباطن وبلغ عدد الاستجابات (١٥٠)، وقد توصلت الدراسة إلى: درجة إسهام إدارة المعرفة في تحسين أداء رائدات النشاط المدرسي في محافظة حفر الباطن جاءت بدرجة "عالية جدًا"، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات رائدات النشاط المدرسي حول درجة إسهام إدارة المعرفة في بُعد(توليد، توظيف، نقل) المعرفة في تحسين أدائهن والتي تعزي لاختلاف متغيرات سنوات الخبرة أو التفرغ من النشاط الطلابي.

وتناولت دراسة (أبو عيش، ٢٠١٥) بعنوان "تصور مقترح لتطوير أداء طلاب المملكة العربية السعودية في العلوم والرياضيات في ضوء مشاركتهم في الدراسة الدولية لهما" العوامل ذات العلاقة بمستوى تحصيل طلاب المملكة العربية السعودية في اختبارات الدراسة الدولية للرياضيات والعلومTIMSS ، وتقديم نموذج مقترح يسهم في تحسين مشاركات المملكة العربية السعودية في الدورات TIMSSالمقبلة، ولتحقيق الأهداف السابقة تمت مراجعة الأدبيات والدراسات والتقارير العربية والأجنبية التي تناولت الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS، وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة باستراتيجية لرفع مستوى تحصيل طلبة المملكة في الرياضيات والعلوم، تتضمن ثلاثة محاور رئيسة وهي: المؤسسات التعليمية، والمعلم، والأسرة، كما اقترحت إجراء عدد من الدراسات، والمشاركة بصورة أوسع في الدراسة الدولية TIMSS للرياضيات والعلوم للصف الرابع والثاني المتوسط؛ وذلك للكشف عن واقع التحصيل في مرحلة مبكرة من عمر الطلبة ليسهل رسم الخطط العلاجية.

ثامنًا: منهجية الدراسة وإجراءاتها

(١) متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: يتمثل في رواد النشاط الطلابي بمنطقة المدينة المنورة.

المتغيرات الوسيطة: تتمثل في المتغيرات الديموغرافية من (نوع المدرسة- الجنس- التخصص- سنوات الخبرة- المؤهل الدراسي).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتغير التابع: والتي تمثلت في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية والعالمية.

(٢) **نوع الدراسة ومنهجها:** تندرج هذه الدراسة ضمن البحوث الوصفية والتي تستهدف وصف ما هو كائن وتفسيره وتحديد الممارسات الشائعة والتعرف على دور رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية، عن طريق جمع المعلومات والبيانات والتعبير عنها كمًا وكيفًا، وتعتمد هذه الدراسة على منهج المسح لعينة من رواد الأنشطة الطلابية بالمملكة العربية السعودية بالمدينة المنورة قوامها(٥٢)، بهدف التعرف على دور رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة.

(٣) مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية بمنطقة المدينة المنورة للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، وتمثلت عينة الدراسة في عينة متاحة قوامها (٥٢)، بمنطقة المدينة المنورة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة وفقا للمتغيرات الديموغرافية

المتغير	المجموعات	التكرار	النسبة
نوع المدارس	حكومية	٢٩	%٥٥,٨
	أهلية	٢٣	%٤٤,٢
المجموع		٥٢	%١٠٠
الجنس	ذكور	٣٨	%٧٣,١
	إناث	١٤	%٢٦,٩
المجموع		٥٢	%١٠٠
التخصص	لغة عربية	١٨	%٣٤,٦
	مواد علمية	٧	%١٣,٥
	تربية بدنية	٥	%٩,٦
	تربية إسلامية	٩	%١٧,٣
	دراسات اجتماعية	٣	%٥,٨
	رياضيات	٧	%١٣,٥
	انجليزي	٣	%٥,٨
المجموع		٥٢	%١٠٠
سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٤	%٧,٧
	من ٥سنوات حتي ١٠سنوات	١٦	%٣٠,٨
	من ١١ سنة فأكثر	٣٢	%٦١,٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجموع	٥٢	١٠٠%
مؤهل دراسي	بكالوريوس	٣٥	٦٧,٣%
	دبلوم	٥	٩,٦%
	ماجستير	٩	١٧,٣%
	دكتوراه	٣	٥,٨%
المجموع	٥٢	١٠٠%

تاسعًا: أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في الاستبيان، حيث قام الباحث بإعداد الاستبيان بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

صدق وثبات الاستبيان: للتحقق من صدق الأسئلة والعبارات التي تكون منها الاستبيان، والتأكد من صلاحيتها لقياس متغيرات الدراسة، تم عرضها على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال الدراسة، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات وفقًا لمقترحاتهم بما يتوافق مع أهداف الدراسة، وللتحقق من ثبات النتائج التي يتم الوصول إليها باستخدام هذه الاستمارة فقد اعتمد الباحث على أسلوب إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاستمارة على (١٥) مفردة، وبعد (١٠) أيام تم تطبيقها مرة ثانية، وقد تم حساب معامل الارتباط لمعرفة مدى الاتساق والترابط بين إجابات رواد النشاط الطلابي في التطبيق الأول والثاني، والذي أسفر عن معامل ثبات قدرة، (٠,٩٧٧) وهي نسبة مرضية بدرجة كبيرة لثبات نتائج الاستبيان.

(٥) المعالجة الإحصائية للبيانات

تم جمع بيانات تلك الدراسة من خلال التطبيق الالكتروني، وقد خضعت الاستبيانات لمراجعة مدققة، كما روجعت بعد استيفاء جميع الحالات، وتم إدخال البيانات في الحاسب الآلي وعولجت إحصائيًا باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك وفق خطة تتفق والإجابة على التساؤلات والتحقق من الفروض، حيث تضمنت المعالجة الإحصائية ما يلي:

- التكرارات والنسب المئوية لاستجابات رواد النشاط الطلابي على جميع أسئلة وبنود الاستبيان.
- المتوسطات الحسابية للقيم الكمية التي تعكس استجابات رواد النشاط الطلابي على البنود والمقاييس الفرعية التي يضمها الاستبيان.
- اختبار "ت" للمقارنة بين مجموعات العينة مصنفة حسب الجنس (ذكور& إناث)، المدارس (حكومية& أهلية) وذلك من حيث متوسط الدرجة على بنود ومقاييس الاستبيان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Analysis of Variance ANOVA بين مجموعات العينة مصنفة حسب التخصص، سنوات الخدمة، المؤهل الدراسي وذلك من حيث متوسط الدرجة على بنود ومقاييس الاستبيان.
- اختبار كا^2(Chi-square)، وكذلك معامل التوافق (ContingencyCoefficient) لرصد قيمة ومعنوية العلاقة بين متغيرين من المستوى الأسمى.
- مجموع الأوزان المرجحة.
- معامل ارتباط بيرسون "Pearson Correlation " لدراسة شدة واتجاه العلاقة الارتباطية بين متغيرين من متغيرات الدراسة.

عاشرًا: عرض النتائج ومناقشاتها

تهدف هذه الدراسة إلى رصد إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسة العلمية العالمية بمنطقة المدينة المنورة، وفي إطار منهج المسح تم ملء استمارة الاستبيان إلكترونيًا لعينة من الفتيات وقوامها (٥٢) مفردة، وتم مراعاة المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة، وفيما يلي يعرض الباحث أهم نتائج الدراسة الميدانية التي أجريت على العينة، وذلك للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

١- مدى اهتمام رواد النشاط الطلابي بمنطقة المدينة المنورة بالمسابقات العلمية العالمية

جدول (٢) مدى اهتمام رواد النشاط الطلابي بمنطقة المدينة المنورة بالمسابقات العلمية العالمية

سنوات الخبرة / مدى الاهتمام	أقل من ٥سنوات		من٥ إلى ١٠سنوات		من١١ فأكثر		الإجمالي		كا٢	المعنوية ومستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
يهتم دائمًا	٤	١٠٠	١٤	٨٧,٥	١٧	٥٣,١	٣٥	٦٧,٣	٨,٣١١	(٠,٠٨١) غير دالة
يهتم أحيانًا	-	-	٢	١٢,٥	١٠	٣١,٣	١٢	٢٣,١		
يهتم نادرًا	-	-	-	-	٥	١٥,٦	٥	٩,٦		
الإجمالي	٤	١٠٠	١٦	١٠٠	٣٢	١٠٠	٥٢	١٠٠	د.ح = ٤	

بحساب قيمة كا٢ من الجدول السابق عند درجة حرية =٤، وجد أنها = (٨,٣١١) وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى معنوية، وهو ما يؤكد على عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين سنوات خبرة رواد الأنشطة الطلابية وبين اهتمامهم بالمنافسات العلمية العالمية، حيث تشير النتائج التفصيلية للجدول السابق أن من يهتمون دائمًا من رواد الأنشطة بالمنافسات العلمية العالمية بلغت بنسبتهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٦٧,٣%)، بينما جاء نسبة من يهتمون أحيانًا بالمنافسات العلمية العالمية بلغت(٢٣,١%)، في حين جاءت نسبة من يهتمون نادرًا بها (٩,٦%) من رواد الأنشطة الطلابية عينة الدراسة.

جدول(٣) مدى اهتمام رواد النشاط الطلابي بمنطقة المدينة المنورة بالمسابقات العلمية العالمية تبعا لنوع التعليم

نوع التعليم / مدى الاهتمام	حكومية		أهلية		الإجمالي		كا٢	المعنوية ومستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%		
يهتم دائمًا	١٨	٦٢,١	١٧	٧٣,٩	٣٥	٦٧,٣	٠,٨٨١	(٠,٦٤٤) غير دالة
يهتم أحيانًا	٨	٢٧,٦	٤	١٧,٤	١٢	٢٣,١		
يهتم نادرًا	٣	١٠,٣	٢	٨,٧	٥	٩,٦		
الإجمالي	٢٩	١٠٠	٢٣	١٠٠	٥٢	١٠٠	د.ح = ٢	

بحساب قيمة كا٢ من الجدول السابق عند درجة حرية =٢، وجد أنها= (٠,٨٨١) وهى قيمة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى معنوية، وهو ما يؤكد على عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين نوع المدرسة (حكومية- أهلية) وبين اهتمامهم بالمنافسات العلمية العالمية، حيث تشير النتائج التفصيلية للجدول السابق أن المدارس الأهلية يهتمون دائمًا بنسبة أكبر من المدارس الحكومية (٧٣,٩%- ٦٢,١) بالمنافسات العلمية العالمية، بينما جاءت المدارس الحكومية يهتمون أحيانًا بالمنافسات العلمية العالمية بنسبة أكبر من المدارس الأهلية والتي بلغت (٢٧,٦%- ١٧,٤)، في حين جاء اهتمام المدارس الحكومية نادرًا بالمنافسات العلمية العالمية بنسبة أكبر من المدارس الأهلية(١٠,٣%- ٨,٧).

٢- إسهامات رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية

جدول (٤) إسهامات رواد الأنشطة الطلابية في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية

سنوات الخبرة / الاسهامات	أقل من ٥سنوات		من٥ إلى ١٠سنوات		من١١ فأكثر		الإجمالي		قيمة كا٢	المعنوية ومستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
تعزيز روح المنافسة	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٣٢	١٠٠	٥١	٩٨,١	٢,٢٩٤	(٠,٣١٨) غير دالة
اكتشاف مواهب الطلاب	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٣٢	١٠٠	٥١	٩٨,١	٢,٢٩٤	(٠,٣١٨) غير دالة
تدريب الطلاب على التجارب العملية السابقة	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٣١	٩٦,٩	٥٠	٩٦,٢	٠,٤٥٥	(٠,٧٩٧) غير دالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقدير الإنجاز العلمي للطلاب	٤	١٠٠	١٦	١٠٠	٣٠	٩٣,٨	٥٠	٩٦,٢	١,٣٠٠	(٠,٥٢٢) غير دالة
تعزيز المعارف الأساسية	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٣٠	٩٣,٨	٤٩	٩٤,٢	٠,٢٦٥	(٠,٨٧٦) غير دالة
الإرشاد والتوجيه	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٢٩	٩٠,٦	٤٨	٩٢,٣	٠,٥٠٨	(٠,٧٧٦) غير دالة
تشجيع الفضول والشغف	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٢٩	٩٠,٦	٤٨	٩٢,٣	٠,٥٠٨	(٠,٧٧٦) غير دالة
تنظيم ورش العمل والتدريب	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٢٩	٩٠,٦	٤٨	٩٢,٣	٠,٥٠٨	(٠,٧٧٦) غير دالة
بناء المرونة والثقة	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٢٨	٨٧,٥	٤٧	٩٠,٤	٠,٩٤٠	(٠,٦٢٥) غير دالة
محاكاة المنافسة العلمية العالمية	٣	٧٥,٠	١٥	٩٣,٨	٢٩	٩٠,٦	٤٧	٩٠,٤	١,٣٠٠	(٠,٥٢٢) غير دالة
تعزيز مهارات التواصل	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٢٧	٨٤,٤	٤٦	٨٨,٥	١,٤٨٤	(٠,٤٧٦) غير دالة
تشجيع التعاون	٤	١٠٠	١٤	٨٧,٥	٢٨	٨٧,٥	٤٦	٨٨,٥	٠,٥٦٥	(٠,٧٥٤) غير دالة
الاستفادة من التكنولوجيا	٣	٧٥,٠	١٥	٩٣,٨	٢٦	٨١,٣	٤٤	٨٤,٦	١,٥٨٨	(٠,٤٥٢) غير دالة
تعزيز مهارات حل المشكلات	٤	١٠٠	١٥	٩٣,٨	٢١	٦٥,٦	٤٠	٧٦,٩	٦,٠٥٣	(٠,٠٤٨) دالة*
جملة من سئلو	٤		١٦		٣٢		٥٢		د.ح = ٢	

ويتضح من تحليل بيانات الجدول السابق:

- أن أهم إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية، التي في مقدمتها بالترتيب الأول "تعزيز روح المنافسة- اكتشاف مواهب الطلاب" بنسبة (٩٨,١%)، يليها بالترتيب الثاني أنه يسهم في "تدريب الطلاب على التجارب العملية السابقة - تقدير الإنجاز العلمي للطلاب " بنسبة (٩٦,٢%)، أما بالترتيب الثالث فجاء إسهامه في " تعزيز المعارف الأساسية" بنسبة مئوية بلغت (٩٤,٢%)، في حين جاء بالترتيب الرابع إسهامه في "الإرشاد والتوجيه" كذلك في "تشجيع الفضول والشغف" و"تنظيم ورش العمل والتدريب" بنسبة (٩٢,٣%) من وجهة نظر رواد الأنشطة الطلابية.
- وظهر بالترتيب الخامس أيضًا إسهامه في " بناء المرونة والثقة " كما يسهم في "محاكاة المنافسة العلمية العالمية" وذلك بنسبة (٩٠,٤%)، ثم جاء من وجهة نظر الرواد أنهم يسهمون في "تعزيز مهارات التواصل" و" تشجيع التعاون " بالترتيب السادس والتي بلغت (٨٨,٥%)، وفي الترتيب السابع جاء رأيهم في أنهم يسهمون في " الاستفادة من التكنولوجيا " بنسبة (٨٤,٦%)، وأيضا جاء بالترتيب الثامن " تعزيز مهارات حل المشكلات " بنسبة مئوية (٧٦,٩%) من وجهة نظر رواد الأنشطة الطلابية عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- كما تظهر نتائج الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في استجابات عينة الدراسة حول إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية، حيث جاءت قيم كا٢ في كل منها غير دالة عند أي مستوى من مستويات الدلالة المعروفة، ما عدا وجود فروق دالة إحصائيًا في وجهة نظرهم أنهم يسهمون في " تعزيز مهارات حل المشكلات " تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة بينهم، والتي جاءت عند قيمة كا٢ (٦,٠٥٣) وهي دالة عند مستوى دلالة= ٠,٠٥.

٣- ترتيب أهداف المنافسات العلمية العالمية بالمملكة العربية السعودية

جدول (٥) ترتيب أهداف المنافسات العلمية العالمية بالمملكة العربية السعودية

ترتيب الأهداف	الأول		الثاني		الثالث		الرابع		الوزن المئوي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
السعي إلى إعداد مواطن منافس عالميًا	٣٤	٦٥,٤	٩	١٧,٣	٣	٥,٨	٦	١١,٥	١٧٥	٣٤,٣
تغذية المشاريع التنموية لرؤية المملكة	٣٦	٦٩,٢	٤	٢,٢	٤	٧,٧	٨	١٥,٤	١٧٢	٣٣,٧
دعم منظومة الابتكار	٣١	٥٩,٦	١١	٢١,٢	-	-	١٠	١٩,٢	١٦٧	٣٢,٨
تنمية القدرات البشرية	٢٩	٥٥,٨	٩	١٧,٣	٦	١١,٥	٨	١٥,٤	١٦٣	٣٢,٠
مجموع الأوزان	٥٢								٥١٠	

يتضح من الجدول السابق أن استجابات رواد النشاط الطلابي حول أهداف المنافسات العلمية العالمية بالمملكة العربية السعودية:

- والتي جاء في مقدمتها " السعي إلى إعداد مواطن منافس عالميًا" وذلك بالترتيب الأول بوزن مئوي بلغ (٣٤,٣%)، يليها بالترتيب الثاني "تغذية المشاريع التنموية لرؤية المملكة" بوزن مئوي بلغ (٣٣,٧%)، ثم "دعم منظومة الابتكار" بالترتيب الثالث بوزن مئوي بلغ (٣٢,٨%)، وفي الترتيب الرابع والأخير جاء هدف " تنمية القدرات البشرية " بوزن مئوي بلغ (٣٢,٠%).

٤- اتجاهات رواد النشاط الطلابي نحو تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦) اتجاهات رواد النشاط الطلابي نحو تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية

الاستجابة / العبارات	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
	ك	%	ك	%	ك	%			
تسعى المنافسات إلى تحقيق تدريبات مكثفة وتأهيل علمي متميز في مجالات الرياضيات، الفيزياء، والكيمياء، والأحياء	٤٣	٨٢,٧	٩	١٧,٣	-	-	٢,٨٣	٠,٣٨٢	موافق
المنافسة على المراكز المتقدمة وتمثيل المملكة في هذا الحدث العلمي العالمي.	٤٨	٩٢,٣	٣	٥,٨	١	١,٩	٢,٩٠	٠,٣٥٨	موافق
تدعيم قيم الانتماء والولاء وحب الوطن	٤٣	٨٢,٧	٨	١٥,٤	١	١,٩	٢,٨١	٠,٤٤٥	موافق
ضرورة من أجل مستقبل أفضل للأجيال القادمة	٣٨	٧٣,١	١٣	٢٥,٠	١	١,٩	٢,٧١	٠,٤٩٨	موافق
تنمية قدرات الطلاب والطالبات	٤٣	٨٢,٧	٨	١٥,٤	١	١,٩	٢,٨١	٠,٤٤٥	موافق
تعزيز حضور المملكة في المحافل الدولية، بما ينسجم مع رؤية السعودية ٢٠٣٠	٤٥	٨٦,٥	٦	١١,٥	١	١,٩	٢,٨٥	٠,٤١٥	موافق
تركز على الاستثمار في الكفاءات الطلابية وتعزيز التميّز العلمي	٤٦	٨٨,٥	٦	١١,٥	-	-	٢,٨٨	٠,٣٢٣	موافق
تهيئة الطلاب للمنافسات العلمية العالمية من خلال الانضباط والمهارات العملية والتطوير الشخصي	٤٦	٨٨,٥	٦	١١,٥	-	-	٢,٨٨	٠,٣٢٣	موافق
تحفيز الإبداع والتفكير النقدي والعمل الجماعي بين الطلاب من خلال اختبارات وتحديات علمية على المستويين الفردي والجماعي	٣٩	٧٥,٠	١٢	٢٣,١	١	١,٩	٢,٧٣	٠,٤٩٠	موافق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تشجيع الربط بين التخصصات العلمية المختلفة لتعزيز فهم شامل من جانب الطلاب للعلوم	٣٩	٧٥,٠	١٣	٢٥,٠	-	-	٢,٧٥	٠,٤٣٧	موافق
ترتكز منهجيتها على ثلاثة محاور رئيسية: الاكتشاف، الرعاية، التمكين	٤٣	٨٢,٧	٩	١٧,٣	-	-	٢,٨٣	٠,٣٨٢	موافق
طرح مواضيع متقدمة تتجاوز المنهج الدراسي لتحدي الطلاب وتوسيع مداركهم	٤٠	٧٦,٩	١١	٢١,٢	١	١,٩	٢,٧٥	٠,٤٨٠	موافق
تدريب الطلاب على حل المشكلات والتفكير الناقد	٤٠	٧٦,٩	١٢	٢٣,١	-	-	٢,٧٧	٠,٤٢٥	موافق
تنمية المهارات التجريبية للطلاب	٤٣	٨٢,٧	٨	١٥,٤	١	١,٩	٢,٨١	٠,٤٤٥	موافق
المشاركة في ورش العمل والمسابقات التدريبية التي تحاكي المنافسة العلمية العالمية	٤١	٧٨,٨	٩	١٧,٣	٢	٣,٨	٢,٧٥	٠,٥١٩	موافق
تشجيع الطلاب على القيام بمشاريع بحثية مستقلة أو جماعية لتطوير مهارات البحث والاستقصاء	٣٩	٧٥,٠	١١	٢١,٢	٢	٣,٨	٢,٧١	٠,٥٣٦	موافق
تسليط الضوء على مؤشرات نجاح المنافسات في المملكة	٤٣	٨٢,٧	٧	١٣,٥	٢	٣,٨	٢,٧٩	٠,٤٩٨	موافق
التقييم المستمر وتسجيل الملاحظات حول أداء الطلاب ومجالات التحسين في المشاركة العلمية	٤٣	٨٢,٧	٩	١٧,٣	-	-	٢,٨٣	٠,٣٨٢	موافق
إكساب الطلاب لمهارة إدارة الوقت بكفاءة	٤٣	٨٢,٧	٩	١٧,٣	-	-	٢,٨٣	٠,٣٨٢	موافق
إرشاد الطلاب على يد مدربين من ذوي الخبرة العلمية	٤١	٧٨,٨	١١	٢١,٢	-	-	٢,٧٩	٠,٤١٢	موافق
إتقان اللغات من بين	٤٠	٧٦,٩	١٢	٢٣,١	-	-	٢,٧٧	٠,٤٢٥	موافق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساليب العامة لتهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية								
تعويد الطلاب على أساليب التعامل مع الضغوط والحفاظ على التركيز أثناء المنافسات العلمية العالمية	٤٣	٨٢,٧	٩	١٧,٣	-	-	٢,٨٣	٠,٣٨٢	موافق
توفير الوقت والموارد والطاقات للإنجازات العلمية للطلاب لتحفيز مشاركة الطلاب في المنافسة العلمية العالمية	٤١	٧٨,٨	١١	٢١,٢	-	-	٢,٧٩	٠,٤١٢	موافق
تنظيم ورش العمل والندوات والدورات التدريبية لتعزيز معارف الطلاب ومهاراتهم في مختلف التخصصات العلمية	٤١	٧٨,٨	١١	٢١,٢	-	-	٢,٧٩	٠,٤١٢	موافق
تقديم الدعم المعنوي والتشجيع لمساعدة الطلاب على بناء ثقتهم بقدراتهم	٤٢	٨٠,٨	٩	١٧,٣	١	١,٩	٢,٧٩	٠,٤٥٧	موافق
تسهيل تواصل الطلاب مع أقرانهم والمعلمين والمجتمع، مما يفتح أمامهم آفاق للتعاون	٤٦	٨٨,٥	٥	٩,٦	١	١,٩	٢,٨٧	٠,٣٩٧	موافق
تنظيم منافسات تجريبية علمية لزيادة استعداد الطلاب الدائم للمنافسة	٤١	٧٨,٨	١١	٢١,٢	-	-	٢,٧٩	٠,٤١٢	موافق
التدريب الدوري يزيد من دافعية الطلاب للمشاركة في المنافسة العلمية العالمية	٤٣	٨٢,٧	٩	١٧,٣	-	-	٢,٨٣	٠,٣٨٢	موافق
الوعي بالتطورات الحديثة والمجالات الوليدة (مثل الذكاء الاصطناعي، وتقنية النانو، والحوسبة، والتكنولوجيا، والروبوت)	٤٥	٨٦,٥	٧	١٣,٥	-	-	٢,٨٧	٠,٣٤٥	موافق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تشير بيانات الجدول السابق إلى اتجاهات رواد النشاط الطلابي نحو إسهاماتهم في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية:

- حيث غلب على اتجاههم اختيار بـــ(الموافقة) لتلك الاسهامات والتي تمثلت في " تسعى المنافسات إلى تحقيق تدريبات مكثفة وتأهيل علمي متميز في مجالات الرياضيات، الفيزياء، والكيمياء، والأحياء- المنافسة على المراكز المتقدمة وتمثيل المملكة في هذا الحدث العلمي العالمي- تدعيم قيم الانتماء والولاء وحب الوطن- ضرورة من أجل مستقبل أفضل للأجيال القادمة- تنمية قدرات الطلاب والطالبات- تعزيز حضور المملكة في المحافل الدولية، بما ينسجم مع رؤية السعودية ٢٠٣٠- تركز على الاستثمار في الكفاءات الطلابية وتعزيز التميّز العلمي- تهيئة الطلاب للمنافسات العلمية العالمية من خلال الانضباط والمهارات العملية والتطوير الشخصي- تحفيز الإبداع والتفكير النقدي والعمل الجماعي بين الطلاب من خلال اختبارات وتحديات علمية على المستويين الفردي والجماعي- تشجيع الربط بين التخصصات العلمية المختلفة لتعزيز فهم شامل من جانب الطلاب للعلوم- ترتكز منهاجيتها على ثلاثة محاور رئيسية: الاكتشاف، الرعاية، التمكين- طرح مواضيع متقدمة تتجاوز المنهج الدراسي لتحدي الطلاب وتوسيع مداركهم- تدريب الطلاب على حل المشكلات والتفكير الناقد- تنمية المهارات التجريبية للطلاب- المشاركة في ورش العمل والمسابقات التدريبية التي تحاكي المنافسة العلمية العالمية- تشجيع الطلاب على القيام بمشاريع بحثية مستقلة أو جماعية لتطوير مهارات البحث والاستقصاء- تسليط الضوء على مؤشرات نجاح المنافسات في المملكة- التقييم المستمر وتسجيل الملاحظات حول أداء الطلاب ومجالات التحسين في المشاركة العلمية- إكساب الطلاب لمهارة إدارة الوقت بكفاءة- إرشاد الطلاب على يد مدربين من ذوي الخبرة العلمية- إتقان اللغات من بين الأساليب العامة لتهيئة الطلاب للمنافسة العلمية العالمية- تعويد الطلاب على أساليب التعامل مع الضغوط والحفاظ على التركيز أثناء المنافسات العلمية العالمية- توفير الوقت والموارد والطاقات للإنجازات العلمية للطلاب لتحفيز مشاركة الطلاب في المنافسة العلمية العالمية- تنظيم ورش العمل والندوات والدورات التدريبية لتعزيز معارف الطلاب ومهاراتهم في مختلف التخصصات العلمية- تقديم الدعم المعنوي والتشجيع لمساعدة الطلاب على بناء ثقتهم بقدراتهم- تسهيل تواصل الطلاب مع أقرانهم والمعلمين والمجتمع، مما يفتح أمامهم آفاق للتعاون- تنظيم منافسات تجريبية علمية لزيادة استعداد الطلاب الدائم للمنافسة- التدريب الدوري يزيد من دافعية الطلاب للمشاركة في المنافسة العلمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العالمية- الوعي بالتطورات الحديثة والمجالات الوليدة (مثل الذكاء الاصطناعي، وتقنية النانو، والحوسبة، والتكنولوجيا، والروبوت) ".

التحقق من صحة الفروض:

يحتوي هذا الجزء على خلاصة ما توصلت إليه الدراسة الراهنة من نتائج تطبيق الاستبيان، وسوف يتناول الباحث في هذا الجزء نتائج التحقق من صحة فروض الدراسة والإجابة عن بعض تساؤلاتها البحثية، ثم يقدم ملخصًا عن هذه النتائج، والتي في ضوئها يمكن طرح عدد من المقترحات والتوصيات، وفي ضوء أهداف الدراسة وفروضها سوف يتم عرض نتائج التحقق من صحة الفروض فيما يلي:

الفرضية الأول: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمسابقات العلمية العالمية، وبين تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المسابقات.

جدول (٧) نتائج معامل ارتباط "بيرسون" لبيان دلالة العلاقة بين اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمسابقات العلمية والعالمية، وبين تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المسابقات

المتغير المستقل	المتغير التابع	اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمسابقات العلمية العالمية
تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية	العدد	٥٢
	معامل الارتباط R	**٠.٧٦٥
	اتجاه العلاقة	موجبة
	مستوى الدلالة	٠.٠١

تظهر نتائج اختبار "بيرسون R" في الجدول السابق إلى الآتي: -

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمسابقات العلمية والعالمية، وبين إسهاماتهم في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المسابقات، حيث بلغت قيم "R" = (٠,٧٦٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوي دلالة = (٠.٠١). **وعلى ذلك يمكن القبول بصحة الفرضية السابق.**

الفرضية الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العوامل الديموغرافية لرواد النشاط الطلابي (نوع المدرسة- الجنس- التخصص- المؤهل الدراسي- سنوات الخدمة) في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية.

ويقسم هذا الفرض إلى خمس فروض فرعية هي:

أ- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية تبعا لاختلاف نوع المدارس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) T-test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية تبعا لاختلاف نوع المدارس

نوع المدارس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة ومستوى المعنوية
حكومية	٢٩	٢,٦٦	٠,٤٨٤	٢,٢٥٦	٥٠	(٠,٠٢٨) دالة *
أهلية	٢٣	٢,٩١	٠,٢٨٨			

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات رواد النشاط الطلابي بالمدارس الحكومية ومتوسطات درجات رواد المدارس الأهلية في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة للمسابقات العلمية العالمية وذلك لصالح رواد النشاط الطلابي بالمدارس الأهلية، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٢٥٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة= (٠,٠٥). **وعلى ذلك يمكن القبول بصحة الفرض السابق.**

ب- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية تبعا لاختلاف الجنس

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) T-test لدلالة الفروق بين متوسطات درجات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية تبعا لاختلاف الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة ومستوى المعنوية
ذكور	٣٨	٢,٨٤	٠,٣٧٠	٠,٨٠٠	٥٠	(٠,٤٢٨) غير دالة
إناث	١٤	٢,٩٣	٠,٢٦٧			

تشير نتائج اختبار "ت" في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات رواد النشاط الذكور ومتوسطات درجات رواد النشاط الإناث في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة للمسابقات العلمية العالمية، حيث بلغت قيمة "ت" (٠,٨٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى دلالة. **ولذلك يمكن عدم قبول الفرض السابق.**

ج- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية تبعا لاختلاف تخصص (لغة عربية- مواد علمية- تربية بدنية- تربية إسلامية- دراسات اجتماعية- رياضيات- إنجليزي)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٠) تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA في الفروق بين متوسطات درجات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية

المتغير	الفروق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعامل الاحصائي	درجة الحرية	مستوى المعنوية	الدلالة
التخصص	لغة عربية	١٨	٢,٨٩	٠,٣٢٣	F=٠,٣٧٤	٦	٠,٨٩٢	غير دالة
	مواد علمية	٧	٢,٨٦	٠,٣٧٨				
	تربية بدنية	٥	٣,٠٠	٠,٠٠				
	تربية إسلامية	٩	٢,٨٩	٠,٣٣٣		٤٥		
	دراسات اجتماعية	٣	٣,٠٠	٠,٠٠				
	رياضيات	٧	٢,٤٣	٠,٥٣٥		٥١		
	انجليزي	٣	٣,٠٠	٠,٠٠				
	المجموع	٥٢	٢,٨٥	٠,٣٦٤				

أتضح من الجدول السابق:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي الذين يمثلون التخصصات المختلفة (لغة عربية- مواد علمية- تربية بدنية- تربية إسلامية- دراسات اجتماعية- رياضيات- انجليزي) في إسهاماتهم لتهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية، حيث بلغت قيمة F "ف"= (٠,٣٧٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند أي دلالة. **ولذلك يمكن عدم قبول صحة الفرض السابق.**

د- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية تبعا لاختلاف سنوات الخدمة (أقل من ٥سنوات- من ٥ سنوات حتى ١٠ سنوات- من ١١ سنة فأكثر)

جدول (١١) تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA في الفروق بين متوسطات درجات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية

المتغير	الفروق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعامل الاحصائي	درجة الحرية	مستوى المعنوية	الدلالة
سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	٤	٢,٢٥	٠,٥٠٠	F= ٧,٤٧٠	٢	٠,٠٠١	دالة**
	من٥ حتى ١٠سنوات	١٦	٢,٩٤	٠,٢٥٠		٤٩		
	من ١١سنة فأكثر	٣٢	٢,٨٨	٠,٣٣٦		٥١		
	المجموع	٥٢	٢,٨٥	٠,٣٦٤				

أتضح من الجدول السابق:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي الذين يمثلون سنوات الخدمة المختلفة (أقل من ٥سنوات- من ٥ سنوات حتى ١٠ سنوات- من ١١ سنة فأكثر) في إسهاماتهم لتهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية، حيث بلغت قيمة F "ف"= (٧,٤٧٠)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند دلالة، وجاءت الفروق لصالح رواد النشاط الأكثر خبرة في سنوات الخدمة (من ٥ سنوات حتى ١٠ سنوات- من ١١ سنة فأكثر) فهم الأكثر قدرة على تهيئة الطلاب للمسابقات العلمية العالمية، من رواد النشاط الين بلغت سنوات خدمتهم (أقل من ٥سنة).**ولذلك يمكن قبول صحة الفرض السابق.**

٥- توجد فرق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية تبعا لاختلاف مؤهل الدراسي (بكالوريوس- دبلوم- ماجستير- دكتوراه)

جدول (١٢) تحليل التباين أحادي الاتجاه one- way ANOVA في الفروق بين متوسطات درجات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية

المتغير	الفروق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المعامل الاحصائي	درجة الحرية	مستوى المعنوية	الدلالة
مؤهل الدراسي	بكالوريوس	٣٥	٢,٨٦	٠,٣٥٥	F= ١,٢١٠	٣	٠,٣١٦	غير دالة
	دبلومات	٥	٢,٦٠	٠,٥٤٨		٤٨		
	ماجستير	٩	٢,٨٩	٠,٣٣٣				
	دكتوراه	٣	٣,٠٠	٠,٠٠٠		٥١		
	المجموع	٥٢	٢,٨٥	٠,٣٦٤				

أتضح من الجدول السابق:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي الذين يمثلون المؤهلات الدراسية المختلفة (بكالوريوس- دبلوم- ماجستير- دكتوراه) في إسهاماتهم لتهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية، حيث بلغت قيمة F "ف"= (١,٢١٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند أي دلالة. **ولذلك يمكن عدم قبول صحة الفرض السابق.**

الاستنتاجات- التوصيات- المقترحات

١- الاستنتاجات

- جاءت أهم إسهامات رواد النشاط الطلابي في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمنافسات العلمية العالمية، في مقدمتها" تعزيز روح المنافسة- اكتشاف مواهب الطلاب"، يليها" تدريب الطلاب على التجارب العملية السابقة- تقدير الإنجاز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلمي للطلاب" ثم" تعزيز المعارف الأساسية" تلها "الإرشاد والتوجيه" و"تشجيع الفضول والشغف" و"تنظيم ورش العمل والتدريب" ثم" بناء المرونة والثقة" تلاها" محاكاة المنافسة العلمية العالمية" ثم " تعزيز مهارات التواصل" و" تشجيع التعاون" يليها" الاستفادة من التكنولوجيا" وأخيرًا " تعزيز مهارات حل المشكلات".

- كما جاءت استجابات رواد النشاط الطلابي حول ترتيب أهداف المنافسات العلمية العالمية بالمملكة العربية السعودية في مقدمتها "السعي إلى إعداد مواطن منافس عالميًا"، يليها "تغذية المشاريع التنموية لرؤية المملكة"، ثم "دعم منظومة الابتكار" واخيرا" تنمية القدرات البشرية".
- وظهر وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اهتمام رواد النشاط الطلابي بالمسابقات العلمية العالمية، وبين تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المسابقات.
- وأيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات رواد النشاط الطلابي بالمدارس الحكومية ومتوسطات درجات رواد المدارس الأهلية في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة للمسابقات العلمية العالمية وذلك لصالح رواد النشاط الطلابي بالمدارس الأهلية.
- بينما جاء عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات رواد النشاط الذكور ومتوسطات درجات رواد النشاط الإناث في تهيئة طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة للمسابقات العلمية العالمية.
- كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي الذين يمثلون التخصصات المختلفة (لغة عربية- مواد علمية- تربية بدنية- تربية إسلامية- دراسات اجتماعية- رياضيات- انجليزي) في إسهاماتهم لتهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية.
- ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي الذين يمثلون سنوات الخدمة المختلفة (أقل من ٥سنوات- من ٥ سنوات حتى ١٠ سنوات- من ١١ سنة فأكثر) في إسهاماتهم لتهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية، وجاءت الفروق لصالح رواد النشاط الأكثر خبرة في سنوات الخدمة (من ٥ سنوات حتى ١٠ سنوات- من ١١ سنة فأكثر) فهم الأكثر قدرة على تهيئة الطلاب للمسابقات العلمية العالمية، من رواد النشاط الين بلغت سنوات خدمتهم (أقل من ٥سنة).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وأيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رواد النشاط الطلابي الذين يمثلون المؤهلات الدراسية المختلفة (بكالوريوس- دبلوم- ماجستير- دكتوراه) في إسهاماتهم لتهيئة طلاب المرحلة الابتدائية للمسابقات العلمية العالمية.

٢- **التوصيات والمقترحات**

- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة في المنافسة العلمية العالمية لدى الطلبة وتعزيز اتجاهاتهم نحوها.
- تهيئة المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة للطلاب للمشاركة في المنافسات العلمية العالمية.
- الكشف عن الطلاب الذين لديهم القدرة على المشاركة في المنافسات العلمية العالمية، واستمرار الرعاية لهم في المراحل التعليمية المختلفة.
- منح الحوافز المادية والمعنوية للطلاب المشاركة في المنافسات العلمية العالمية، وفي مجالات الأنشطة الطلابية الداخلية والخارجية.
- إجراء دراسات مماثلة عن المنافسة العلمية العالمية ومن منظور الطلاب والمديرين.
- عقد لقاءات لرواد الأنشطة الطلابية على مستوى الإدارات التعليمية يتم من خلالها مناقشة أهم الأنشطة التي يمكن من خلالها تهيئة الطلاب لمسابقات المنافسة العلمية العالمية.
- توفير برامج وأنشطة ضمن الخطة السنوية بالمدارس تدعم تهيئة الطلاب لمسابقات المنافسة العلمية العالمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

ابن المنظور، محمد بن مكرم بن على، (١٩٩٣): لسان العرب، الناشر: دار صادر – بيروت الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ مج١٤ص٢٣٧

الاصفهاني، أبو القاسم الحسين بن محمد (١٩٩٢): المفردات في غريب القرآن، الناشر: دار القلم، الدار الشامية - دمشق بيروت، الطبعة: الأولى - ١٤١٢ هـ، ص٨١٨

الحزيمي، سعود بن عبد الله (٢٠٠٥): الموسوعة الجامعة في الاخلاق والآداب، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الاولى٢٠٠٥م، ص٣٩٧

السلمي، عبد الرحيم بن صمايل العلياني (١٤٣٢): دراسة موضوعية للحائية ولمعة الاعتقاد والواسطية،] الكتاب مرقم آليا، ورقم الجزء هو رقم الدرس - ١٨ درسا] تاريخ النشر بالشاملة: ١٢ شعبان ١٤٣٢، مج٩، ص٢

الدمشقي، عبد الرحمن بن حسن (١٩٩٨) الحضارة الإسلامية أسسها ووسائلها وصور من تطبيقات المسلمين لها ولمحات من تأثيرها في سائر الأمم، الناشر: دار القلم- دمشق، الطبعة: الأولى المستكملة لعناصر خطة الكتاب ١٩٩٨م، ص٢٣٨

مناهج جامعة المدينة العالمية (٢٠٠٣): أصول الدعوة الناشر: جامعة المدينة العالمية [ترقيم الكتاب موافق للمطبوع] تاريخ النشر بالشاملة: ٢٦ جُمادَى الآخرة ١٤٣٣، ص١٦١

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦): العملية الإرشادية، الناشر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة: الأولى ١٤١٦هـ - ١٩٩٦م، ص٥١٦

الخطيب، محمود بن إبراهيم (٢٠١١): تقويم طرق تعليم القرآن الكريم في مراحل التعليم العام والتعليم الجامعي [الكتاب مرقم آليا غير موافق للمطبوع] تاريخ النشر بالشاملة: ٨ ذو الحجة ١٤٣١ص٣٩

عثمان، السعيد محمود السعيد. (٢٠٠٤). الأنشطة الطلابية ودورها في العملية التربوية. حولية كلية المعلمين في أبها، ع ٤، ١٨٠ - ٢٠٤. مسترجع من Record/com.mandumah.search://http١٦٦١٣/ ص١٨٥

موسى، موسى حسن. (٢٠١٣): بعض التجارب العالمية للتعلم العالي الإلكتروني ومدى الاستفادة منها في الدول العربية. المؤتمر العلمي العربي السابع (الدولي الرابع) حول التعليم وثقافة التواصل الاجتماعي، سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية. جامعة سوهاج. أكاديمية البحث العلمي، ٧٠١ ٧٤٠. مسترجع من Record/com.mandumah.search//:http/٥٧٤٤٦٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قمر، عصام توفيق عبد الحليم. (٢٠٢١). المعوقات التي تحول دون تحقيق الأنشطة الطلابية لأهدافها وسبل التغلب عليها. عالم التربية، ع٧٥، ج٢، ١٩٦ - ٢٠٣. مسترجع من/Record/com.mandumah.search://http١٣٣٦٦٩٦

آمال صادق - فؤاد أبو حطب (٢٠٠٩): نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين الناشر: مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة: الرابعة، تاريخ النشر بالشاملة: ٨ ذو الحجة ١٤٣١ص٢٣٤

أبو عيش، بسينة بنت رشاد بن على (٢٠١٥): تصور مقترح لتطوير أداء طلاب المملكة العربية السعودية في العلوم والرياضيات في ضوء مشاركتهم في الدراسة الدولية لهما، **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**، جامعة الأزهر، المجلد ٣٤، جزء ١، يناير، ص١٥٩- ١٨٦.

أنور، عبير شوق (٢٠٢١): متطلبات استخدام الميزة التنافسية في مدارس التعليم الأساسي في مصر على ضوء استراتيجية التميز، **مجلة كلية التربية**، جامعة سوهاج، عدد١، مارس، ص٣١٧- ٣٤٤.

البصيص، منيرة بنت خالد بن تركي (٢٠١٨): إسهام إدارة المعرفة في تحسين أداء رائدات النشاط الطلابي بمحافظة حفر الباطن، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد ٩، ص٢٧١- ٢٩٩.

الشهري، عبد الحليم على (٢٠٢٢): متطلبات وتحديات القدرة التنافسية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، دراسة نوعية باستخدام أسلوب النظرية المجذرة، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد ٣٨، العدد ١١، جزء ٢، نوفمبر، ص٨٧- ١٢٦.

صفحة وزارة الإعلام بالمملكة العربية السعودية، مقال بعنوان: مسابقة طلاب وطالبات المملكة يشاركون في منافسات أولمبياد العلوم الدولي للناشئين في بوخارست، ١٤٤٦/٦/٢ه، متاح على:
https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/news2_0312 2024.aspx

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، تاريخ الاطلاع: ١٤٤٦/٦/٢ه، متاح على:
ttps://former.mawhiba.org/Ar/programs/competitions/International-Competitions/International-Olympiad/Pages/international.aspx

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Aguirre, L. (2024). Family Activities that Promote Multiple Literacies A Handbook for Families and Teachers, **Master's thesis**, California State University, Sacramento.

Alam, A. (2022). A digital game based learning approach for effective curriculum transaction for teaching-learning of artificial intelligence and machine learning. In 2022 international conference on sustainable computing and data communication systems (ICSCDS) (pp. 69-74).

Carstens, K. J., Mallon, J. M., Bataineh, M., & Al-Bataineh, A. (2021). Effects of Technology on Student Learning. **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, 20(1), p105-113.

Christian, K. B., Kelly, A. M., & Bugallo, M. F. (2021). NGSS-based teacher professional development to implement engineering practices in STEM instruction. **International Journal of STEM Education**, 8, p1-18.

Cohen, G. L. (2022). **Belonging: The science of creating connection and bridging divides.** WW Norton & Company.

Dishon, G., & Gilead, T. (2021). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. **British Journal of Educational Studies,** 69(4), p393-413.

Gasporra, R. (2024). The Role of Student Activity Coordinators in increasing students' readiness and interest in global scientific competitions during 21st-Century, **Doctoral dissertation,** University of Southern California.

Hambali, M., Wahyuni, L., & Rizal, M. S. (2024). Students Activity Coordinators' Contribution In Preparing Students For Global Science Competitions: An Analysis. Waskita: **Jurnal Pendidikan Nilai dan Pembangunan Karakter,** 8(1), p50-63.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Hannan, E., & Liu, S. (2023). AI: new source of competitiveness in higher education. Competitiveness Review: **An International Business Journal,** 33(2), p265-279.

Hood, N. (2024). **Strategies in global competition**. London: Croom Helm.

Hu, W. M., & Prieger, J. E. (2023). Competition in broadband provision and the digital divide. In Handbook of research on global diffusion of broadband data transmission (pp. 241-259). **IGI Global Scientific Publishing**.

Jawad, L. F., Majeed, B. H., & ALRikabi, H. T. S. (2021). The Impact of Teaching by Using STEM Approach in The Development of Creative Thinking and Mathematical Achievement Among the Students of the Fourth Scientific Class. **International Journal of Interactive Mobile Technologies,** 15(13).

Kaddoura, S., & Al Husseiny, F. (2023). The rising trend of Metaverse in education: Challenges, opportunities, and ethical considerations. **PeerJ Computer Science,** 9, e1252.

Kaputa, V., Loučanová, E., & Tejerina-Gaite, F. A. (2022). Digital transformation in higher education institutions as a driver of social oriented innovations. **Social innovation in higher education**, 61, p81-85.

Loyalka, P., Liu, O. L., Li, G., Kardanova, E., Chirikov, I., Hu, S., ... & Li, Y. (2021). Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States. **Nature human behaviour**, 5(7), p892-904.

Merkle, J. A. (2023). **Management and ideology: The legacy of the international scientific management movement**. Univ of California Press.

Mitsea, E., Drigas, A., & Skianis, C. (2022). ICTs and speed learning in special education: high-consciousness training

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

strategies for high-capacity learners through metacognition Lens. **Technium Soc**. Sci. J., 27, 230.

Oldac, Y. I. (2024). Tectonic shifts in global science: US-China scientific competition and the Muslim-majority science systems in multipolar science. **Higher Education,** 87(3), p637-659.

Pertiwi, P. A., Ningrum, A. S. B., & Rasyid, F. (2022). Debate, Self-Efficacy, And Decision Making In East Java English Competition. Edulingua: **Jurnal Linguistiks Terapan Dan Pendidikan Bahasa Inggris,** 9(1), p35-50.

Purwo, H., Arifin, S., Kartiko, A., & Shofiana, F. R. (2022). Improving Multiliteracy Ability in the Integration of Islamic and Science Learning. Al-Ishlah: **Jurnal Pendidikan**, 14(4), p625-638.

Raharti, M., & Mustapha, R. (2024). The Role of Student Activity Coordinators in Stimulating Students for Participation in Global Science Competitions in Indonesia. **Journal of Asian Vocational Education and Training,** 10, p 65-87.

Rana, S., Verma, S., Haque, M. M., & Ahmed, G. (2022). Conceptualizing international positioning strategies for Indian higher education institutions. **Review of International Business and Strategy**, 32(4), p503-519.

Roehrig, G. H., Dare, E. A., Ring-Whalen, E., & Wieselmann, J. R. (2021). Understanding coherence and integration in integrated STEM curriculum. **International Journal of STEM Education**, 8, p1-21.

Rohm, A. J., Stefl, M., & Ward, N. (2021). Future proof and real-world ready: the role of live project-based learning in students' skill development. **Journal of Marketing Education**, 43(2), p204-215.

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

Saputri, M. R. A., Indah, R. N., & Rasyid, F. (2022). Debate, Critical Thinking Disposition, And Self Confidence: Do They Contribute To Speaking Proficiency? Premise: **Journal of English Education And Applied Linguistics,** 11(1), p189-207.

Siregar, N. C., Warsito, W., & Rosli, R. (2025). Exploration of Student Activity Coordinators Role in Students' Preparation for Global Science Competition: Qualitative approach. Union: **Jurnal Ilmiah Pendidikan Matematika,** 13(1), p50-65.

Stroupe, D. (2023). **Growing and sustaining student-centered science classrooms.** Harvard Education Press.

Sutherland, S. (2024). Preparing students to be globally scientific competitive in the 21st century: Exploring student activity coordinators' role in Primary Education schools. **Doctorate Thesis**, University of North Carolina.

Szostak, R. (Ed.). (2024). **Handbook of Interdisciplinary Teaching and Administration.** Edward Elgar Publishing.

Zulela, M. S., Neolaka, A., Iasha, V., & Setiawan, B. (2022). How is the education character implemented? The case study in Indonesian elementary school. **Journal of Educational and Social Research**, 12(1).

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

استراتيجية مقترحة لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشريّة

Proposed Strategy to Develop the Role of Education Colleges in Preparing Teachers in Light of the Human Capability Development Program

إعداد

أ.د/ علي محمد الغامدي

Prof. Ali Mohammed Al-Ghamdi

د. عزة أحمد الغامدي

Dr. Azza Ahmed Al-Ghamdi

Doi: 10.21608/jasep.2025.429650

استلام البحث: ١١ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٤ / ٤ / ٢٠٢٥

الغامدي، علي محمد والغامدي، عزة أحمد (٢٠٢٥). استراتيجية مقترحة لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشريّة . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٣١٩ – ٣٦٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

استراتيجية مقترحة لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشريّة

المستخلص:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى اقتراح استراتيجية لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية. تركز الدراسة على تحليل واقع البرامج التربوية الحالية من حيث تعزيز القيم، تطوير المهارات، دعم التعلم المستمر، ونشر ثقافة الابتكار. استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ثلاث جامعات سعودية. أظهرت النتائج أن البرامج الحالية تحقق مستوى جيد في تعزيز القيم والمهارات، لكنها تحتاج إلى مزيد من التطوير لمواكبة متطلبات الرخصة المهنية وسوق العمل المستقبلي. توصلت الدراسة إلى استراتيجية مقترحة تعتمد على ثلاث ركائز: التطوير التعليمي، الإعداد لسوق العمل، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة، مع التأكيد على دور كليات التربية في تحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠.

Abstract:

This research paper aims to propose a strategy for developing the role of education colleges in preparing teachers in light of the Human Capability Development Program 2030 in Saudi Arabia. The study focuses on analyzing current educational programs in terms of enhancing values, developing skills, supporting lifelong learning, and promoting a culture of innovation. The research used a descriptive survey methodology, applying a questionnaire to a sample of faculty members and students at three Saudi universities. Results showed that current programs achieve a good level in promoting values and skills but require further development to meet the requirements of professional licensing and future labor market needs. The study concluded with a proposed strategy based on three pillars: educational development, preparation for the labor market, and providing lifelong learning opportunities, emphasizing the role of education colleges in achieving Vision 2030 goals.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقدمة:

المعلم هو أحد القدرات البشرية الهامة في الميدان التربوي و التي من خلالها يمكن تحقيق مستهدفات التعليم ورفع جودة مخرجاته, وتتطلب هذه القدرة تطوير وتنمية مستمرة لمواكبة مستجدات العصر ومواجهة تحدياته, والتي تبدأ تكوينها من خلال دور كليات التربية التي تزوده بالمعرفة الحديثة, والمهارات المناسبة, والاتجاهات الإيجابية نحو مهنته والتي تجعله مواكبا للقرن ٢١ ومهاراته وقادراً على استخراج الرخصة المهنية وهو متمكن وفق معاييرها, ذلك الدور الذي يمكن تحقيقه من خلال الاعتماد على مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٣٠.

حيث يأتي برنامج تنمية القدرات البشرية كأحد البرامج المستحدثة لرؤية ٢٠٣٠ سعيا لتطوير قدرات جميع مواطني المملكة وتحضيرهم للمستقبل من خلال تركيزه على تعزيز القيم وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبلية وتنمية المعارف في مختلف المجالات، وتعزيز ثقافة العمل وتحضير الطلبة لسوق العمل المستقبلي، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة، ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال، مما يمكن المعلم من المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية محلياً والمنافسة في سوق العمل عالمياً ونقل خبراته لطلابه وفق أدواره المتعددة.

حيث ذكر (السبحي, ٢٠١٦) أن أدوار المعلم في التربية والتعليم كثيرة، فهو تارة أباً وتارة أخاً وتارة يكون قريباً وتارة يكون موجهاً وتارة يكون ناقلاً للمعرفة ودائما يكون قدوة ومثلاً يحتذي به طلابه في السلوك والأخلاق والكلام والتهذيب, لذلك أصبح من الأمور الهامة في نظام إعداد المعلم وتربيته وتعليمه وتدريبه أن تراعي الجوانب المختلفة لخصائص وأدوار المعلم المستقبلية التي يؤديها في مجتمع المعرفة والعولمة والتقنية الحديثة.

إن متطلبات العصر وأدوار المعلم المتعددة تفرض على كليات التربية تفعيل دوراً مواكباً في إعداد المعلم، في ضوء ذلك انطلقت فكرة هذه الورقة البحثية لمعرفة دور كليات التربية في التنمية البشرية للمعلم في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٣٠ , من خلال معرفة دور كليات التربية في: (تعزيز القيم, تعزيز ثقافة العمل وتحضير الطلبة لسوق العمل المستقبلي, توفير فرص التعلم مدى الحياة, ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال).

المشكلة:

في بحث نشرته مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر العدد ١٧١ الجزء الرابع ٢٠١٦ أوضحت نتائجه أن كليات التربية لاتزال عاجزة عن تحقيق الجودة في مناهجها التي تعتبر العمود الفقري لهيكل الإعداد كما أنها غير قادرة على مسايرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العولمة في هذا العصر أو تحقيق متطلبات البيئة التعليمية المعاصرة وخصائصها العلمية والتربوية, وذكرت ابحث أنه لكي تلبي كليات التربية متطلبات العصر الحديث من التعليم العام والانفتاح العالمي والانفجار المعرفي وتعدد الثقافات وتنوع مصادر المعرفة وتغيير دور المعلم النمطي من سرد المعلومات والمعارف إلى إنتاجها ومن طريقة الترهيب إلى طريقة الترغيب ومن عرض الوسائل التعليمية إلى نوظفها ومن الواقع الحقيقي لإعداد الطلاب إلى الواقع الافتراضي ومن التعليم الجمعي إلى التعلم الفردي, كل هذا يحتاج إلى نموذج لبرنامج إعداد المعلم في كليات التربية وفقاً لمعايير علمية عالمية للجودة الشاملة (السبحي, ٢٠١٦).

أن التطور في إعداد المعلم أصبح ضرورة , ومن ذلك ما تم على مستوى هيئة تعليم التقويم والتدريب من استحداث للرخصة المهنية ومعاييرها بمجالاتها الثلاث(مجال القيم والمسؤوليات المهنية ومعاييرها المنبثقة عنه, ومجال المعرفة المهنية ومعاييرها, مجال الممارسة المهنية ومعاييرها), حيث أوضح ذلك (زمان, ٢٠٢١) في جلسة منشور أبرز ما قيل فيها على الصفحة الإلكترونية لهيئة تقويم التعليم والتدريب من الضروري مواكبة قطاع التعليم وتقويمه للتغيرات الكبيرة والتحديث المستمر الذي تشهده المملكة من خلال توظيف أكبر لمفهوم المواطنة العالمية, والمشاركة الفاعلة في الدراسات الدولية والاستفادة من مخرجاتها في تطوير الممارسات التعليمية وأطر التقويم الوطني وأدواته .

ومن منطلق هذه الحاجة الكبيرة برزت ضرورة بناء استراتيجية لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلم وفق آخر المستجدات ومنها برنامج تنمية القدرات البشرية والتي تسعى هذه الورقة لبنائها والذي يركز على الأبعاد التالية (القيم, التهيئة لسوق العمل المستقبلي, التعلم المستمر, الابتكار والإبداع).

تساؤلات البحث:

يسعى البحث للإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية؟

من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١. ما واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم؟
٢. واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية بالتأهيل الأكاديمي للمعلمين لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع؟.
٤. واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي؟.
٥. ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية؟.

أهداف البحث:

تهدف الورقة البحثية إلى التعرف اقتراح استراتيجية لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية ؟

من خلال التعرف على:

- واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم.
- واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية بالتأهيل الأكاديمي للمعلمين لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة
- واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية بالتأهيل الأكاديمي للمعلمين لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع.
- واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي
- الاستراتيجية المقترحة لتطوير دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية.

أهمية البحث:

- الحاجة العلمية لتأطير دور كليات التربية في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية.
- الحاجة العلمية لتأطير دور كليات التربية في ضوء متطلبات الرخصة المهنية.
- تطوير الجانب التطبيقي لأدوار كليات التربية في تنمية قدرات ومهارات المعلمين وفق أبعاد برنامج تنمية القدرات البشرية

حدود البحث:

الحدود البشرية: وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية المحددة والطلاب الذين مازالوا يدرسون و المتخرجين من الكليات ذات العلاقة بالتعليم.

الحدود المكانية: كلية التربية في الجامعات السعودية التالية: جامعة نجران وجامعة طيبة وجامعة الجوف.

الحدود الزمانية: العام الجامعي ٢٠٢٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود الموضوعية: ركزت الورقة على دور كليات التربية في ضوء إبعاد برنامج تنمية القدرات البشرية من خلال وظائفها التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع

مصطلحات البحث:

كلية التربية: هي مؤسسة تعليمية علمية ذات هيكل تنظيمي وتعمل لتحقيق أهداف عدة يأتي في مقدمتها إعداد مدربين على مستوى عال، مؤهلين للعمل في مجال التعليم، وكذلك تعمل كمركز للبحوث التربوية يسهم في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلات التعليم المختلفة وكذلك تقوم بدور في خدمة المجتمع ومعالجة قضاياه.

التعريف الإجرائي لدور كليات التربية في تنمية قدرات المعلمين: هو ما يتعلق بدورها في التطوير مهارات وخبرات واتجاهات المعلمين وفق أبعاد برامج التنمية الحديثة وليس فقط في مجال التخصص وطرق التدريس بدوره كمعلم.

تنمية: هي عملية تطور شامل أو جزئي مستمر وتتخذ أشكالاً مختلفة تهدف إلى الرقي بالوضع الإنساني إلى الرفاه والاستقرار والتطور بما يتوافق مع احتياجاته وإمكانياته الاقتصادية والاجتماعية والفكرية.

التعريف الإجرائي للتنمية القدرات البشرية: أي العمل على إكساب المعلمين القدرات اللازمة ليؤدون مهنتهم بسهولة ويسر في عالم منتج متغير وتعزيز هذه القدرات والاحتفاظ بها ووضع أهداف وإنمائها مع الوقت.

برنامج تنمية الموارد البشرية: هو أحد برامج تحقيق رؤية السعودية ٢٠٣٠ أطلقه سمو ولي العهد الأمير محمد بن سلمان في (١٥) سبتمبر (٢٠٢١)، بهدف تعزيز تنافسية القدرات البشرية الوطنية محلياً وعالمياً وتلبية احتياجات جميع شرائح المجتمع، من خلال تطوير رحلة تنمية القدرات البشرية بداية من مرحلة الطفولة، مروراً بالجامعات والكليات والمعاهد التقنية والمهنية، حتى الوصول إلى سوق العمل.

التعريف الإجرائي لدور كليات التربية في تنمية الموارد البشرية: يقصد بذلك ما هي البرامج والفرص التي وفرتها كلية التربية لتنمية قدرات المعلمين بحيث تعزز القيم الايجابية لديهم وتهيئتهم للعمل في المستقبل وتشجيع الابتكار والإبداع لديهم، وتوفر لهم فرص التعلم المستمر مدى الحياة.

الإطار النظري:

المبحث الأول: دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين:

أولا: مبررات اهتمام كليات التربية بالتطوير المهني للمعلمين

ذكر الأكلبي(٢٠١٧)، أبو بكر(٢٠٢١)، سليم(٢٠٢٣)، (Joseph & Anikelechi ٢٠١٩) أن هناك عدة مبررات الاهتمام كليات التربية بالتطوير المهني للمعلمين منها ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

-مساعدة المعلمين على اكتساب المهارات اللازمة للنجاح الوظيفي عند التحاقهم بسوق العمل.
-تعزيز التطور المبكر والمستمر للمواقف الإيجابية للمعلمين تجاه التعليم كشرط أساسي للتطور الوظيفي.
-مساعدتهم على فهم ورؤية الوظيفة كأسلوب حياة من خلال مساعدتهم على الانخراط في الاستكشاف الوظيفي في وقت مبكر، وذلك عبر مساعدتهم على تحديد اهتماماتهم الوظيفية، وصقل مواهبهم، واكتساب المهارات والإمكانات اللازمة.
- منحهم الفرص لاختبار المفاهيم والمهارات والأدوار من أجل تطوير القيم التي قد يكون لها تطبيقات وظيفية ي المستقبل
-مساعدة المعلمين في فهم العلاقة بين التعليم والوظائف، وكذلك عملية الانتقال من الدراسة بالجامعة إلى الالتحاق بسوق العمل، وذلك من خلال توجيههم من قبل الخبراء الذين يساعدونهم في فهم وتقدير واستيعاب التحديات التي تصاحب عملية الانتقال تلك.
- إثارة اهتمامهم بالتطوير الوظيفي من خلال تعريضهم لمجموعة متنوعة من الخبرات الوظيفية، وتوفير الندوات المناسبة لمستوى تعليمهم التي تكسبهم مهارة اتخاذ قرارات وظيفية واقعية، ومن خلال تركيز الكليات على توفير التعليم القائم على العمل.
-مساعدة المعلمين في وضع خطط تعلم شخصية، وملفات وظيفية شخصية خاصة بهم
ثانيا: أهمية دور كليات التربية في إعداد المعلمين

تعد كليات التربية إحدى أهم المؤسسات المسئولة عن التطوير المهني للمعلمين، حيث إن العلاقة بين هذه الكليات وعملية التطوير المهني للمعلمين علاقة مسئولية وليست علاقة تأثير، ومن ثم أصبح لها دورا هاما في هذا المجال، ينبغي أن تقوم به على أكمل وجه؛ من أجل ارتقاء الطلاب والخريجين بحياتهم الوظيفية من ناحية، والارتقاء بمهنة التعليم من ناحية أخرى(سليم، ٢٠٢٣).

ثالثا: نظام كليات التربية في إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية

ذكر العبادي(٢٠١٥) أن نظام إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية وفقاً للاتجاه الراهن يقوم على تنظيم عملية إعداد المعلم ويتم هذا الإعداد في إطار الجامعات ولمدة لا تقل عن أربع سنوات وذلك ضماناً لتخريج المعلمين من ذوي الكفاية العلمية والتربوية والمهنية، وثمة نظامان هنا هما النظام التتابعي الذي فيه يلتحق الطالب بعد الدراسة الجامعية ويدرس لمدة سنتين أو سنة واحدة، بإحدى كليات التربية بهدف الحصول على الدبلوم التربوي والنظام الآخر هو التكاملي، حيث يدرس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطالب وفق هذا النظام المقررات التربوية والتخصصية في ذات الوقت على مدى أربع سنوات.

رابعا: جودة المخرجات التعليمية لكليات التربية وعلاقتها بالمتعلم وفقا لرؤية المملكة ٢٠٣٠:

ذكر السليماني(٢٠٢٠)، أنه لضمان تحقيق جودة المخرجات التعليمية بما يتعلق بمحور المتعلم: يتطلب ثلاث خطوات رئيسية:

١. الخطوة الأولى: اختيار الطالب الخريج: إن نجاح العملية التعليمية في التعليم العام مرهون باختيار المتعلم / معلم المستقبل وهذا يفرض على كليات التربية التطوير المستمر في منظومتها التعليمية واختيار معايير ومقاييس عالية المستوى في مهنة التعليم هي من أجل المهن وأرفعها لارتباطها تقدم الأمم ورقي المجتمع، فضلا أن الطالب الخريج قد يتسنى له إكمال الدراسات العليا في تخصصه، كل ذلك يفرض على كليات التربية أن تضبط معايير نوعية في اختيار الطلبة، ولا تقتصر على المعايير الكلية كدرجات التعليم الجامعي ودرجة القدرات الجامعية إضافة يجب إضافة معايير اللغوية إجادة اللغة الإنجليزية وحصوله على درجة محددة في اختبارات الكفايات اللغوية، ومن الضروري إجراء اختبار المقابلة للطالب للتأكد من السمات الشخصية والاتزان النفسي والنضج العقلي والتحقق من اكتساب بعض المهارات النوعية في القدرة على التواصل الفعال والحوار وإيصال المعلومات وبعض المهارات الإدارية، والتحقق أيضا من وجود اتجاهات إيجابية نحو البحث العلمي

٢. الخطوة الثانية: الإعداد المهني للطالب الخريج وهي الخطوة الفعلية للبرامج التربوية المقدمة من الكلية وتشمل عدة جوانب منها:

– البرامج التربوية: حيث أن البرامج التي تقدمها الكليات التربوية من برامج الماجستير والدكتوراه بأنواعها المختلفة، ولعل برنامج الماجستير المهني للمعلم هو أكثر ما يميز النقلات النوعية في الكليات التربوية من الدبلومات إلى هرم الدراسات العليا (ماجستير)؛ إذ أن برامج الإعداد المهني للمعلم برامج يفرضه الواقع ومسايرة للتطورات التي يشهدها المجتمع السعودي في رؤية ٢٠٣٠ والثورة الصناعية الرابعة، فاعداد المعلم في حلته الجديدة تقتضي إعداد برامج عليا وفق مقاييس وزارة التعليم، تتنوع هذه البرامج بين مواد التخصص والمهارات البحثية والمهارات التقنية والقدرة على التعامل مع التعليم الالكتروني والفصول الافتراضية، كما تسهم في تكون اتجاهات إيجابية لدى المتعلم نحو مهنة التعليم. وتعمل على صناعة معلم المستقبل المحترف في مجاله العلمي وإعداده الإعداد الجيد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– البحث العلمي: تهدف رؤية المملكة ٢٠٣٠ إلى إحداث تغييرات وتحولات نحو مجتمع قائم على المعرفة، وهذا التحولات والتطورات تقوم على حصاد العقول والاستثمار الإنساني الذي هو أهم الموارد الحيوية لأي مجتمع ما، ولتحقيق الرؤية تسهم الجامعات السعودية وكليات التربية بصورة خاصة في المشاركة العلمية عبر مراكزها البحثية وكان من أهم بنود رؤية ٢٠٣٠ في التعليم هو سد الفجوة بين المخرجات التعليمية ومتطلبات سوق العمل. كما أن وزارة التعليم تسعى إلى تحقيق هدفين مهمين وهما:

١. الهدف الأول: أن تصبح ٥ جامعات سعودية ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة عالمية.

٢. الهدف الثاني: الارتقاء من المركز الحالي وفق تصنيف ٢٠١٥ لتصبح من ضمن ١٠ بلدان في مؤشر العالمي التنافسي. ولتحقيق الهدفين يأتي دور الجامعات السعودية في دعم عضو هيئة التدريس والطلاب في المشاريع البحثية، وإيجاد مصادر تمويل تدعم الحركة البحثية أمثال: عمادة البحث العلمي في جامعة الملك عبد العزيز، والكراسي البحثية (كرسي الأمير نايف للقيم، وكرسي الأمير خالد الفيصل للاعتدال وأيضاً المراكز البحثية، إضافة أن الجامعة تدعم المشاريع البحثية المميزة لطلبة الدراسات العليا من خلال إمكانية نشر الأبحاث والحوافز المادية.

– التنمية المستدامة: تعرف التنمية المستدامة بأنها تنمية تفاعلية مستمرة عادلة متوازنة متكاملة لا تلبي احتياجات الأجيال الحاضرة على حساب الأجيال القادمة، بل تراعي البيئة في أبعادها الثلاثة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية (أبو النصر، ٢٠١٧).

٣. الخطوة الثالثة: التدريب أثناء الخدمة لا يتوقف الدور الريادي للكليات التربوية في إعداد المعلم أثناء مسيرته العلمية فقط بل يمتد دورها التربوي إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة عن طريق عقد شراكة مجتمعية بين كليات التربية ووزارة التعليم المتمثلة في إداراتها بالمناطق لتقديم الندوات والدورات العلمية التي تعزز وظيفة المعلم وفق رؤية ٢٠٣٠، وتحقيق التكامل التربوي بين التعليم العالي والتعليم العام وتوحد الأهداف والرؤى والرسالة وتطوير الممارسات التربوية(القحطاني، ٢٠٢٣).

خامسا: عناصر إعداد المعلمين في كليات التربية وفقا لرؤية ٢٠٣٠.

أشار كلا من سليم(٢٠٢٣)، ١. (٢٠١٧) Coe. Rob)، أبو حميد(٢٠٢١) العمراني(٢٠٢٣) أن هنالك عدد من العناصر تؤثر في عملية إعداد المعلمين:

١. محتوى المعرفة: يحدث هذا عندما يكون لدى المعلمين معرفة عميقة بالموضوع الذي يقومون بتدريسه ويمكنهم توصيل المحتوى بفعالية إلى طلابهم، بالإضافة إلى الفهم الجيد للمواد التي يتم تدريسها، ويجب أن يفهم المعلمون أيضا الطرق التي يفكر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بها الطلاب في المحتوى، وأن تكون هناك قدرة على تقييم التفكير من خلال أساليب الطلاب الخاصة، وتحديد المفاهيم الخاطئة الشائعة لدى الطلاب، حيث هناك دليل قوي على تأثير ذلك على نتائج الطلاب جودة التدريس: هناك أيضا دليل قوي على التأثير الذي يمكن أن تحدثه جودة التدريس على التعلم. وهذا يشمل المعلمين المهرة في طرح الأسئلة واستخدام التقييم بشكل فعال. ينشر المعلمون المتميزون أيضا تقنيات مثل مراجعة التعلم السابق، وإعطاء الوقت الكافي للطلاب لممارسة، مما يعني أن المهارات مضمنة بشكل كافي وعندما يتم إجراء ذلك بشكل جيد، يقوم المعلمون بتدعيم الطلاب من خلال تقديم مهارات ومعارف جديدة بشكل تدريجي .

٢. مناخ التدريس: تعد جودة علاقات التدريس والتعلم بين المعلمين والطلاب مهمة جدا، حيث يخلق التدريس الجيد. مناخا يتطلب المزيد باستمرار، ويدفع الطلاب إلى النجاح، ويعمل المناخ الجيد للتدريس أيضا على تطوير الإحساس بالكفاءة، ويعزز النجاح في الجهد بدلاً من القدرة، وقد وجدت الدراسات أدلة واضحة على أن مناخ التدريس في الفصل الدراسي يؤثر على نتائج الطلاب

٣. السلوكيات المهنية: تشكل تطوير المهارات والممارسات المهنية، والمشاركة في التطوير المهني ، ودعم الزملاء، والدور الأوسع للتواصل والاتصال مع أولياء الأمور دور هاماً في التدريس الفعال، حيث هناك بعض الأدلة التي تثبت أن هذا له تأثير على نتائج الطلاب

٤. معتقدات المعلم: هناك بعض الأدلة لإظهار الأسباب التي تجعل المعلمين يتبنون ممارسات معينة بجانب الأغراض أو الأهداف القائمة على معتقدات المعلمين باعتبارها أمراً هاماً. على سبيل المثال ، تشير الدراسات إلى أن معتقدات معلمي المدارس الابتدائية حول طبيعة الرياضيات و نظرياتهم حول كيفية تعلم التلاميذ ودورهم في ذلك التعلم أكثر أهمية لنتائج الطلاب من مستوى مؤهل الرياضيات الذي يحمله المعلم .

٥. إدارة الفصول الدراسية: هناك أدلة معتبرة على تأثير إدارة الفصول الدراسية على تعلم الطلاب وذلك من خلال الاستخدام الفعال لوقت الدرس وتنسيق موارد الفصول الدراسية والمساحة وإدارة سلوك الطلاب بقواعد واضحة يتم فرضها باستمرار، ربما تكون هذه العوامل هي الشروط اللازمة للتعلم الجيد، ولكنها ليست كافية في حد ذاتها، ولن يكون للفصل الدراسي الذي يتم تنظيمه بشكل جيد في ظل درس غير فعال تأثيرا كبيرا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سادسا: أهمية إعداد المعلمين

يعتبر إعداد المعلم من المسائل الهامة التي يجب اعتبارها ووضعها في الحسبان، باعتبار أن المعلم هو أساس كل مقومات الحياة، فهو مصدر الوعي في المجتمع والتطور والازدهار، وبالتالي بعد الإعداد والتخطيط أحد المكونات الحاسمة للتدريس الفعال المعلمون الجيدون دائما ما يكونون أكثر استعدادًا، ويفكرون دائما ما يجب القيام به في الدرس القادم، وبالتالي يكونون في حالة مستمرة من الإعداد والتخطيط وخلق بيئة تعليمية مثالية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا كان هناك إعداد جيد للمعلم(الجبير،٢٠١٦)

سابعا: التحديات التي تواجه الكليات التربية في التطوير المهني للمعلمين

ذكر كلا من السليماني(٢٠٢٠)، والحربي(٢٠٢٣)، القحطاني(٢٠٢٣) أن التحديات التي تواجه كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين متعددة منها ما يلي:

١. التحديات المعرفية وتتمثل في الجوانب التالية:

– زيادة التدقيق المعرفي والثورة المعلوماتية التي تفرضها العولمة الإعلامية والشبكات العنكبوتية، وزيادة الطلب على البحث العلمي لحل المشكلات والأزمات التي يواجهها المجتمع، وبالتالي يزداد الطلب في هذا الزخم المعلوماتي توفير المصادر والمراجع العلمية والتربوية الموثوقة، والأبحاث الأجنبية والتجارب العالمية ذات التخصص.

– زيادة الطلب على الدراسات العليا التربوية باعتبارها حلقة وصل بين التعليم العالي والتعليم العام في كافة التخصصات التربوية، إضافة وعلى وجه الخصوص زيادة الطلب والإقبال على برنامج الماجستير المهني للمعلم للتعليم العام بكافة تخصصاته وفروعه وأيضاً التربية الخاصة، وحاجة المؤسسات التعليمية لمعلمي ومعلمات يمتلكون المهارات اللازمة وفنيات التدريس الاحترافي ويتحلون بالكفاءات العالية.

– التوجيه نحو إعادة فتح بعض برامج البكالوريوس في كليات التربية في تخصصات عدة.

٢. التحديات أكاديمية: وتتمثل فيما يلي:

– نقص أعداد أعضاء وعضوات هيئة التدريس بسبب قلة توظيف حملة الدكتوراه، أو انتخاب الأعضاء الذين هم على رأس العمل الجامعات أخرى، أو التفرع العلمي في حال عدم وجود العدد الكافي، خاصة في نقل التوجه نحو افتتاح برامج تربوية في مستوى البكالوريوس نقص الأعضاء في بعض التخصصات التربوية من حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدرجات العلمية العالية معاقل يسبب بوجود أزمة في الإشراف على المشاريع والرسائل العلمية.

– من المشاكل التي تواجه عملية التطوير الكليات التربوية قلة الخبراء التربويين في مختلف التخصصات العلمية، ومن جانب آخر توحد المدارس الفكرية الإعداد الأساتذة في أثناء الابتعاث، مما قد يؤدي في تشكيل نمط فكري سائد يؤثر سلبيا في الإبداع والتميز العلمي

– عدم تطوير عضو هيئة التدريس لنفسه بعدم زيادة إنتاجه البحثي، وقد تعزو أسباب ذلك. إلى زيادة العبء التدريسي أو تكليفه بأعمال إدارية ونحوها.

٣. تحديات العالم الرقمي: أبرز ما يميز الثورة التقنية هو نقل المجتمعات من صورتها التقليدية إلى صورة عصرية بطبيعة رقمية، وهذا يمثل تحدي معاصر للدراسات العليا في كليات التربية تظهر معالمها في النقاط التالية:

– الوسائل التقنية والتقدم التكنولوجي يقدم فرص استثمارية عالية للتعليم العالي، يمكن الاستفادة منها في تقديم برامج تربوية إلكترونية عن بعد تتيح لكافة أفراد المجتمع إكمال دراستهم والتقدم العلمي المعاملات الإلكترونية منذ اللحظات الأولى لتقديم طلب الالتحاق للبرامج إلى الإجراءات. يفرض التعليم الرقمي على الإدارات القائمة على التعليم العالي في كليات التربية تفعيل الأخيرة في طلب المناقشة واستلام وثيقة التخرج

– التعليم الرقمي يفرض كذلك أساليب الكترونية جديدة على عضو هيئة التدريس والطالب في معرفة تقنيات التعليم الافتراضي والمناهج الرقمية والتقويم الإلكتروني وغيرها، مما عقد الدورات التطويرية

ثامنا: مفهوم التطوير المهني للمعلم

يرى الجبير (٢٠١٦) أن التطوير المهني للمعلم يتضمن الجوانب الإبداعية والمهارية من خلال التدريب المستمر للمعلم والعمل على تطوير أدائه وتمكينه من التزود بالقدر الكافي من المعرفة التعليمية والأكاديمية وتزويده بالمهارات التدريسية اللازمة حتى يكون قادر على الاستجابة للاحتياجات التعليمية للطلاب وتلبيتها بشكل متميز والذي بدوره ينعكس على تعزيز التطوير المهني للمعلم ومن أجل القيام بذلك ينبغي توفير الوسائل والبرامج التي تساهم في التطوير المهني للمعلم وتوفير النظم التعليمية وتخطيط الوحدات الدراسية من أجل خلق بيئة تفاعلية بين المعلم والطلاب والقيام بكل من شأنه تحقيق التطوير المهني للمعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويمكن القول بأن التطوير المهني للمعلم هو تطوير المهارات الأكاديمية والتعليمية والفنية والتربوية للمعلم بغرض مواكبة التطور في مجال التعليم وتحقيق الاحتياجات التعليمية والتربوية لكل طالب.

تاسعا: وسائل وأدوات التطوير المهني للمعلم

ذكر الضلعان(٢٠١٥)، والحربي (٢٠٢٣)، القحطاني(٢٠٢٣) أنه يمكن تحديد أهم الوسائل والأدوات التي تساهم في التطوير المهني للمعلم هي كالتالي:

١. التدريب المستمر: يعتبر التدريب المستمر أحد الأدوات الهامة للمعلمين، حيث يحتاج المعلم الى التدريب بشكل مستمر حتى يطور مهاراته التعليمية والتربوية، ويشمل التدريب على أفضل الوسائل التعليمية وكيفية الاستفادة من التقنيات الحديثة في مجال التعليم، والتدريب على كل ومن شأنه تحقيق التطوير المهني للمعلم والتعرف على كيفية خلق بيئة تعليمية تفاعلية بين المعلم والطالب بجانب التدريب على كيفية معرفة الاحتياجات التعليمية لكل طالب، فالتدريب هو جوهر التطور في كافة مناحي الحياة، لا سيما في مجال التعليم

٢. البيئة التعليمية الملائمة: من الوسائل التي تساهم في التطوير المهني للمعلم في توفير بيئة تعليمية مناسبة من شأنه توفير المناخ الملائم للمعلم حتى يستطيع تحسين أدائه بشكل مستمر وتعزيز مهاراته.

٣. المشاركة في تخطيط الوحدات التعليمية من المسائل التي تساهم في التطوير المهني للمعلم هو إشراكه في تخطيط الوحدات الدراسية باعتبار إلمامه بالاحتياجات التعليمية للطلاب، مما يخلق مرونة في العملية التعليمية التي تنعكس بالإيجاب على العملية التعليمية وتحقق التطوير المهني للمعلم، فتخطيط الوحدات الدراسية بشكل مسبق لا تخدم تطوير العملية التعليمية.

٤. التقويم المستمر لأداء المعلمين يجب إجراء التقويم بشكل دوري لمعرفة جوانب الضعف والقوة في أداء المتعلم، فمن خلال التقويم التعليمي للمعلم نستطيع تلافي نقاط الضعف في أدائه ودعم وتعزيز جوانب القوة، وبالتالي يعتبر التقويم المستمر هو الضامن الفعلي للتطور المهني للمعلم، وينعكس هذا التطور على المخرجات التعليمية، فتقويم المتعلم وحده يجعل التقويم التعليمي ناقص جانب آخر مكمل له ألا وهو قياس وتقويم التطور المهني للمعلم بشكل مستمر، ويكون التقويم من خلال توجيه أسئلة للمعلم تتعلق بالجانب التعليمي والتدريسي ليتم الرد عليها من قبله ومن ثم تقويم إجاباتها من قبل الإدارة التعليمية التي يجب أن تضم كبار المختصين في مجال التعليم.

ويمكن القول في ضوء ما سبق أن المعلم في حاجة للتطوير المهني بشكل مستمر، باعتباره جوهر تطوير العملية التعليمية، حيث ينبغي توفير التطوير المهني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمعلم من خلال تطوير مهاراته التعليمية والتربوية، حيث يقوم التطوير المهني للمعلم على الكثير من المجالات مثل الانتاجية والكفاءة والتنظيم والاتصال الجماعي والتفاعلي والتقني وتحليل البيانات وغيرها من المهارات الجوهرية الأخرى، حيث يعزز التطوير المهني للمعلم توفير تعليم عالي الجودة قائماً على الأدلة والخبرات التعليمية التراكمية الفعالة التي تكون مصممة من أجل تحقيق الاحتياجات التعليمية لكل طالب.

المبحث الثاني: برنامج تنمية القدرات البشرية.

يتناول هذا المبحث برنامج تنمية القدرات البشرية من حيث تأسيسه وأهدافه وأهم مبادراته.

أولا: نبذة عن برنامج تنمية القدرات البشرية

برنامج تنمية القدرات البشرية أطلقها الأمير محمد بن سلمان نائب رئيس مجلس الوزراء السعودي يوم الأربعاء ١٥ سبتمبر ٢٠٢١، هو أحد برامج تحقيق رؤية المملكة السعودية ٢٠٣٠، ويعتبر البرنامج من أهم البرامج التي من خلالها تنمي المملكة قدرات المواطنين لتأهيلهم في السوق المحلي والعالمي، حيث أن من أهداف . المملكة منافسة المواطن السعودي بقدراته حتى يصل إلى أعلى مستوى، ومن خلال بادرة البرنامج يتم إتاحة الفرصة لجميع المواطنين حتى يتمكن المواطن من اغتنام الفرصة التي تؤهله للمنافسة عالميا (الوثيقة الرسمية البرنامج تنمية القدرات البشرية ،٢٠٢١)

ثانيا: أهداف استراتيجية برنامج تنمية القدرات البشرية

ذكر كلا من عبد العزيز (٢٠٢٣)، الشمري(٢٠٢٣)، البرك(٢٠٢٤) أسند إلى البرنامج ستة عشر هدفا استراتيجيا مباشرة، ترتبط تلك الأهداف بثلاثة من أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهي تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية، وتمكين حياة عامرة وصحية، وزيادة معدلات التوظيف. وتلك الأهداف كالتالي:

– الهدف الأول: تعزيز قيم الوسطية والتسامح ويؤكد هذا الهدف على تأكيد وسطية الإسلام، وأن ما الحق به من اتهامات بالتطرف والعنف هو بريء منها، وأن كل ما أريد به من شر هو نتاج عمل خفافيش الظلام التي تحارب الإسلام الهدف الثاني: تعزيز قيم الإتقان والانضباط ، فالإتقان في العمل والانضباط فيه، والانضباط الذاتي هما أسلحة محاربة الفساد.

– الهدف الثالث: تعزيز قيم العزيمة والمثابرة: نحن دولة قامت على العزيمة ومثابرة قادتها حتى وصلنا لما نحن فيه الآن بفضل الله ثم بفضل جهودهم، ولولا العزيمة والمثابرة التي تمتع بها الملك عبد العزيز رحمه الله. حين أصر على استعادة حكم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرياض أرض آبائه وأجداده، ورغم صعوبة الموقف وقلة المال والعتاد والرجال إلا أنه وبفضل الله ومن ثم العزيمة والمثابرة نال يرحمه الله مبتغاه، وأعاد الأرض إلى أحضان أهلها.

– الهدف الرابع: غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني: يعد الانتماء نتاج غرس المبادئ والقيم الوطنية في نفوس النشء منذ الصغر، وبدون انتماء لا ثبات ولا بقاء ولا استمرارية للأوطان. الهدف الخامس: العناية باللغة العربية وترجع العناية بها إلى أن إذا أردت أن تفكك وطن، زعزع ثقة أبنائه في لغتهم اجعلهم ينظرون إليها نظرة دونية، وللأسف هذا ما ينتهجه الأعداء، وللأسف أيضاً أصبحت ظاهرة التفرنج، والتشبه بالغرب، وخلط اللغة العربية بمصطلحات هي منها براء؛ أصبح المتحدث بها غريباً عن أهلها في دارها، والاهتمام بها ليس مطلباً وطنياً فقط ولكن يسبقه مطلب ديني، فهي لغة القرآن الكريم ومعجزته.

– الهدف السادس: تعزيز مشاركة الأسرة في التحضير لمستقبل أبنائهم من أهم أهداف الرؤية إعادة دور الأسرة في التخطيط لمستقبل أبنائهم، ولعل من حسنات كوفيد ١٩ ، أنه أعاد دور الأسرة مرة أخرى في تعليم أبنائها، والمشاركة في رسم مستقبلهم بإذن الله لقد كانت مسؤولية التربية والتعليم مهملة في داخل الأسرة حيث القيت على عمالة غير مؤهلة، أو على معلم ومعلمة يكفيهم ما فيهم من مهام وظيفتهم، وعودة الأسرة لممارسة مهامها الأصلية، هو واجب ديني، قبل أن يكون واجب وطني.

– الهدف السابع: تعزيز قيم الإيجابية والمرونة وثقافة العمل الجاد بين أطفالنا: تعد الإيجابية هي الاندفاع الذاتي الناشئ عن استقرار الإيمان في القلب، لتمكين الإنسان من التكيف مع الواقع حوله وتبديله وتغييره، كما أنها الحافز الذي يدفع الإنسان لأداء عمل معين ليتمكن من الوصول إلى غاية محددة، ومواجهة كافة الصعاب لتحقيق الأهداف والمرونة تعكس قدرة المرء على الاحتفاظ بهدوئه واتزانه الانفعالي، ومستوى أدائه النفسي الطبيعي خلال مسار أحداث الحياة الضاغطة وظروفها الصعبة.

– الهدف الثامن: بناء رحلة تعليمية متكاملة: تبدأ العملية بنطق بعض الكلمات، وتنتهي بالتخصص العلمي في الكليات، وما بينهما مسافات ومسافات، يمكن أن تجعل التعليم ناجحًا، ويمكن أن تهدم أي مرحلة منها ما سبقها، أو تؤثر فيما بعدها وتكامل العملية التعليمية يعني أهدافًا واضحة، ومقررات مطلوبة فعليا، ومهارات معارف دارجة وليست من الأزمان الفائتة وبعد تكامل التعليم إحدى نتاجات التعلم البنائي، وبه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبإذن الله يكون . ولدينا خريج مؤهل لخوض غمار سوق العمل بنجاح مبنيا على معارف ومهارات يحتاج لها فعليا.

ثالثا: الركائز الأساسية لاستراتيجية برنامج تنمية القدرات البشرية

ذكر عبد العزيز (٢٠٢٣) والعصيل(٢٠٢٣) أن استراتيجية برنامج تنمية القدرات البشرية وضعت بناءً على تحليل دقيق للتحديات الحالية التي تواجهها المنظومة والتوجهات العالمية (Trends Global) المؤثرة على سوق العمل المحلي والعالمي، وذلك لمعالجة جميع ما يواجه منظومة تنمية القدرات البشرية في المملكة بدءًا من مرحلة الطفولة المبكرة إلى ما بعد التقاعد، وقد تمت هيكلة الاستراتيجية بحيث تقوم على ثلاث ركائز تعكس المراحل الرئيسة الرحلة تنمية القدرات البشرية.

– الركيزة الأولى: التطوير أساس تعليمي متين ومرن للجميع تركز على مراحل التعليم الأساسية بما في ذلك المعلمون والمؤسسات التعليمية والأسر، ويسعى البرنامج إلى إصلاح هذه القاعدة وتحويلها إلى قاعدة مرنة من رنة من خلال التغلب على تحدياتها، وذلك من خلال: غرس القيم والانتماء الوطني والمواطنة العالمية، غرس قيم الوسطية ومكافحة التطرف، بناء أساس متين للمهارات الأساسية المطلوبة في القرن الحادي والعشرين، تعزيز التوجه الفكري نحو تنمية الذات والمجتمع، إتاحة التعليم عال الجودة للجميع، إتاحة مسارات تعليمية مختلفة للمرحلة الثانوية).

– الركيزة الثانية: الإعداد لسوق العمل المستقبلي محليا وعالميا : تقوم هذه الركيزة على أساس المواءمة مع سوق العمل عبر عدة خيارات مثل تقييم الوضع الحالي، وإشراك القطاع الخاص، وتتضمن ترسيخ القيم وتطوير المعرفة والمهارات اللازمة للفرص المستقبلية، من خلال تعزيز القيم والانتماء الوطني والمواطنة العالمية، تعزيز قيم الوسطية ومكافحة التطرف تطوير المهارات المتقدمة المواءمة متطلبات الثورة الصناعية القادمة، توفير مسارات متعددة للتعليم، تشجيع ودعم الخيارات المهنية، تعزيز ثقافة الابتكار وريادة الأعمال).

– الركيزة الثالثة: إتاحة فرص التعلم مدى الحياة: تقديم فرص تدريبية وتطويرية للمواطنين الباحثين عن العمل عبر إشراك القطاع الخاص لدعمهم في مواصلة تعلمهم، ورفع مستوى التنافسية لديهم وذلك من خلال: تشجيع تطوير المهارات بشكل مستمر، إعادة تأهيل العاطلين عن العمل والمعرضين لفقدان وظائفهم، إتاحة فرص التدريب للأفراد خارج سوق العمل أو التعليم أو التدريب، إتاحة فرص الابتكار وريادة الأعمال، نشر اللغة العربية والاعتزاز بها (برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعا: مجالات برنامج تنمية القدرات البشرية

لتحقيق أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية تم اعتماد ثلاث مجالات وركائز أساسية من خلالهم سوف تحقق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتتمثل في التالي: مجال التعليم اهتم البرنامج بتطوير أساس تعليمي متين بداية من مجال رياض الأطفال وسعى في التوسع في ذلك، بجانب رفع كفاءة المنظومة التعليمية والمعلمين على نحو يساهم في سد الفجوة ونواتج التعلم؛ لتمكين الطلاب من المشاركة والتفوق في المنافسات الدولية، كما اهتم بمجال التعلم للطلاب من ذوي الإعاقة وعمل على توفير الرعاية والبيئة وتأهيلهم للمشاركة في المسابقات الدولية والنوادي الإبداعية، وعمل على وضع برامج تعليمية تساعد الطلاب في إتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل بطلاقة، وتوسع في مجال التدريب الإلزامي للطلاب لمدة ستة أشهر قبل التخرج مجال سوق العمل اهتم البرنامج برفع مؤشرات التوظيف بعد التخرج والعمل على تعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة، وتمكين كبار السن من المشاركة في الأعمال التطوعية؛ للارتقاء بالاقتصاد الوطني وتحقيق التميز عالميا(عبد العزيز، ٢٠٢٣).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة العمراني(٢٠٢٣) إلى التعرف على دور منصة مدرستي في تعزيز التطوير المهني من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، ، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبلغت العينة (١٩٣) من أصل (٢٧٠) معلم ومعلمة من معلمي التربية الخاصة في المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك، تم وتم استخدام الاستبانة ، والتي تكونت من عدة محاور رئيسة هي: محور المعرفة المهنية، محور الممارسة المهنية، ومحور القيم والمسؤوليات المهنية. وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لجميع المحاور كان مرتفعاً.

وهدفت دراسة الطلحي (٢٠٢٣) إلى التعرف على واقع التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية، وفنلندا، واليابان، وكوريا الجنوبية، وماليزيا، والتعرف على أوجه الشبه والاختلاف في واقع التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية ودول التجارب المقارنة، وتحديد مجالات الإفادة منها لتطوير برامج التنمية المهنية في المملكة في ضوء رؤية ٢٠٣٠. تم استخدام المنهج المقارن. وقد تحددت أوجه المقارنة في المجالات التالية: المجال الأكاديمي، والمجال الذاتي، ومجال العلاقات الإنسانية، ومجال البحث العلمي، ومجال الأداء التدريسي، ومجال التقنية، ومجال تراخيص المعلم، ومجال أشكال التدريب أثناء الخدمة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين المملكة العربية السعودية ودول التجارب المقارنة في واقع التنمية المهنية للمعلم وتحديد أوجه الإفادة منها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة الشمري(٢٠٢٣) إلى قياس مستوى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات المهنية في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية من وجهة نظر المشرفين ومدراء المدارس، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم توزيع استبانة الدراسة إلكترونيا على مجتمع الدراسة البالغ (٣٠١) فردا من المدراء والمشرفين، استجاب منهم (١٦٢) فردا يشكلون عينة الدراسة، يتوزعون بواقع (٩١) مشرفا ومشرفة، و(٧١) مديرا ومديرة، وبغرض تحليل البيانات تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي، وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات المهنية بمستوى عال في الدرجة الكلية للاستبانة وفي جميع محاور الاستبانة، باستثناء محور (الابتكار والإبداع) .

وهدفت دراسة العصيل(٢٠٢٣) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تعليم القيم المستهدفة ببرنامج تنمية القدرات البشرية، والاتجاه نحو تعزيزها لدى معلمي الدراسات الإسلامية في محافظة الأحساء، ولتحقيق ذلك؛ استخدم المنهجان: الوصفي، والتجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وصممت المواد التعليمية ممثلة في البرنامج التدريبي، وقائمة مهارات تعليم القيم، وتم إعداد وضبط أدوات البحث، المتضمنة بطاقة ملاحظة مهارات تعليم القيم، ومقياس الاتجاه نحو تعليمها، وطبقت الأدوات قبل وبعد تنفيذ البرنامج على عينة تجريبية تم اختيارهم عشوائيا، بلغت (٥٣) معلما، وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيا، فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تعليم القيم المستهدفة ببرنامج تنمية القدرات البشرية، وتعزيز الاتجاه نحو تعليمها.

منهج البحث وإجراءاته

أولا: منهج البحث

بناءً على طبيعة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي.

ثانيا: مجتمع الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة الميدانية وحدودها فإن مجتمع الدراسة يتمثل في الطلاب والذين يشملون الطلاب الذين مازالوا يدرسون و المتخرجين من الكليات ذات العلاقة بالتعليم وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية التي شملها البحث، وهي جامعات: الملك خالد/ طيبة/ الملك سعود/ الملك فيصل بالأحساء/تبوك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثا: عينة الدراسة

حصلت الباحثة على الموافقات اللازمة لعملية التطبيق الميداني على مجتمع الدراسة المستهدف ومن ثم قامت الباحثة بنشر وتوزيع الاستبانة إلكترونيا على مجتمع الدراسة المستهدف في شهر أكتوبر من عام ٢٠٢٤م، مع مراعاة متغيرات خصائص المجتمع الأصلي، وحصلت الباحثة على (٢٠) ردا مكتملاً.

رابعا: أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الميدانية استبانة من إعداد الباحثة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة بما يحقق أهداف الدراسة، ويمكن عرض إجراءات بناء الاستبانة وتقنينها على النحو الآتي:

الصدق الظاهري للاستبانة:

بناء على آراء المحكمين وملاحظاتهم تم الإبقاء على العبارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (٨٠%) فأكبر، وحذف العبارات التي حققت درجة موافقة أقل أو تعديلها وفق آراء المحكمين، كما تم إضافة بعض العبارات التي اقترحها المحكمون بحيث أصبحت الاستبانة صالحة للتطبيق، الاستبانة في صورتها النهائية بعد إجراء تعديلات المحكمين، وقد شملت أداة الدراسة قسما بعنوان البيانات الأولية (النوع، وصف المشارك، الجامعة)، كما تضمنت أربعة أبعاد فرعية يتم قياسها باستخدام (٣٠) عبارة.

الاتساق الداخلي للاستبانة:

يقصد بالاتساق الداخلي مدى تمثيل عبارات المقياس تمثيلًا جيدًا للمراد قياسه (Creswell, ٢٠١٢)، فبعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانيًا على عينة من أفراد مجتمع الدراسة المستهدف وتم التعرف على مدى اتساق أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد الذي تنتمي له، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، كما هو موضح بالجدول(١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له وبين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للاستبانة (ن= ٢٠)

واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم		واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة		واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع		واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والابداع العلمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.76****	**8**	**0.84****	**18**	**0.92****	**26**	**0.89****
2	**0.89****	**9**	**0.66****	**19**	**0.90****	**27**	**0.94****
3	**0.94****	**10**	**0.83****	**20**	**0.87****	**28**	**0.92****
4	**0.86****	**11**	**0.88****	**21**	**0.94****	**29**	**0.77****
5	**0.89****	**12**	**0.89****	**22**	**0.79****	**30**	**0.83****
6	**0.69****	**13**	**0.94****	**23**	**0.45****		
7	**0.70****	**14**	**0.85****	**24**	**0.91****		
8		**15**	**0.81****	**25**	**0.89****		
9		**16**	**0.87****	**9**			
10		**17**	**0.88****	**10**			
الارتباط بالدرجة الكلية	**0.96****	الارتباط بالدرجة الكلية	**0.97****	الارتباط بالدرجة الكلية	**0.96****	الارتباط بالدرجة الكلية	**0.92****

** قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

يتضح من الجدول (١) أن جميع عبارات أداة الدراسة ترتبط بالبُعد الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٤٥) إلى (٠.٩٤)، أي أن الارتباط يتراوح بين متوسط وقوي، كما أن جميع المحاور الفرعية ترتبط بالدرجة الكلية للاستبانة بمعامل ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٩٢) إلى (٠.٩٧)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

١- تحليل الثبات للاستبانة

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, ٢٠٠٩)، وقد تم حساب الثبات Reliability بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث يُعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات الاستبيانات ومقاييس الاتجاه (أبو علام، ٢٠١١). ويوضح الجدول (٢) معاملات الثبات للاستبانة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢) معاملات الثبات للاستبانة (ن=٢٠)

البُعد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	مستوى الثبات
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم	**7**	**0.91**	مرتفع
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة	**10**	**0.95**	مرتفع
واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع	**8**	**0.94**	مرتفع
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والابداع العلمي	**5**	**0.91**	مرتفع
إجمالي الاستبانة	**30**	**0.98**	مرتفع

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة قد بلغت (٠.٩٨)، كما أن معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة الفرعية جاءت جميعها مرتفعة؛ حيث تراوحت من (٠.٩١) إلى (٠.٩٥)، وجميعها قيم أعلى من القيمة (٠.٧٠) والتي تمثل الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات Field, ٢٠٠٩))، ويشير تحليل الثبات إلى ارتفاع مستوى الثبات لإجمالي الأداة وكافة أبعادها الفرعية، وبالتالي الثقة في نتائج تطبيق الاستبانة وسلامة البناء عليها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: النتائج الخاصة بواقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم:

يوضح الجدول(٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) نتائج استجابات عينة الدراسة حول واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم (ن=٢٠)

م	العبارة		درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
1	تقدّم كليات التربية برامج تدعم النمو القيمي للمعلمين.	ك	7	7	3	2	1	3.85	1.18	7
		%	35.00%	35.00%	15.00%	10.00%	5.00%			
2	تقدم كلية التربية برامج تمكن الطلبة من تطبيق استراتيجيات غرس القيم التربوية المناسبة والقدوة والنمذجة ولعب الأدوار وغيرها بما يتناسب مع الخصائص العمرية بمراحل التعليم المختلفة ابتداء من مرحلة الطفولة المبكرة.	ك	9	6	3	1	1	4.05	1.15	6
		%	45.00%	30.00%	15.00%	5.00%	5.00%			
3	تعزز البرامج المقدمة من كلية التربية الانتماء الوطني والتنوع الثقافي.	ك	9	8	1	2	0	4.20	0.95	4
		%	45.00%	40.00%	5.00%	10.00%	0.00%			
4	تتضمن برامج كلية التربية التعريف باللوائح والسياسات التي تنظم مهنة التعليم	ك	11	4	4	1	0	4.25	0.97	3
		%	55.00%	20.00%	20.00%	5.00%	0.00%			
5	تنمي البرامج التربوية لدى الطلبة قيمة الأمانة ومحاربة الفساد.	ك	10	6	3	1	0	4.25	0.91	2
		%	50.00%	30.00%	15.00%	5.00%	0.00%			
6	تُكسب البرامج التربوية قيم الالتزام والانضباط وتحمل المسؤولية.	ك	10	8	2	0	0	4.40	0.68	1
		%	50.00%	40.00%	10.00%	0.00%	0.00%			
7	تهتم البرامج المقدمة بالتربية المهنية المرتبطة بتعديل الأفكار والمعتقدات حول مهنة التعليم كأحد أساليب التنمية المهنية.	ك	10	6	2	2	0	4.20	1.01	5
		%	50.00%	30.00%	10.00%	10.00%	0.00%			
	إجمالي واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم							4.17	0.80	—

يتضح من الجدول (٣) أن درجة إجمالي بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم تقع في مستوى "كبيرة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٤.١٧)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التحقق على مستوى العبارات من (٣.٨٥) إلى (٤.٤٠)، أي أن العبارات جاءت درجة تحققها جميعا في مستوى كبيرة جدا وكبيرة، وبترتيب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة التحقق يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- تُكسب البرامج التربوية قيم الالتزام والانضباط وتحمل المسؤولية، بمتوسط حسابي (٤.٤٠)، وانحراف معياري (٠.٦٨).
- تنمي البرامج التربوية لدى الطلبة قيمة الأمانة ومحاربة الفساد، بمتوسط حسابي (٤.٢٥)، وانحراف معياري (٠.٩١).
- تتضمن برامج كلية التربية التعريف باللوائح والسياسات التي تنظم مهنة التعليم، بمتوسط حسابي (٤.٢٥)، وانحراف معياري (٠.٩٧).
- تعزز البرامج المقدمة من كلية التربية الانتماء الوطني والتنوع الثقافي، بمتوسط حسابي (٤.٢٠)، وانحراف معياري (٠.٩٥).
- تهتم البرامج المقدمة بالتربية المهنية المرتبطة بتعديل الأفكار والمعتقدات حول مهنة التعليم كأحد أساليب التنمية المهنية، بمتوسط حسابي (٤.٢٠)، وانحراف معياري (١.٠١).
- تقدم كلية التربية برامج تمكن الطلبة من تطبيق استراتيجيات غرس القيم التربوية المناسبة كالقدوة والنمّذجة ولعب الأدوار وغيرها بما يتناسب مع الخصائص العمرية بمراحل التعليم المختلفة ابتداء من مرحلة الطفولة المبكرة، بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وانحراف معياري (١.١٥).
- تقدّم كليات التربية برامج تدعم النمو القيمي للمعلمين، بمتوسط حسابي (٣.٨٥)، وانحراف معياري (١.١٨).

وتشير هذه النتائج إلى أن واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم تقع في مستوى "كبيرة وهو ما يمكن تفسيره بأن البرامج التربوية التي تقدمها كلية التربية تُكسب قيم الالتزام والانضباط وتحمل المسؤولية وتنمي لدى الطلبة قيمة الأمانة ومحاربة الفساد، تتضمن كما أنها التعريف باللوائح والسياسات التي تنظم مهنة التعليم، تعزز الانتماء الوطني والتنوع الثقافي، فضلا عن اهتمام هذه البرامج بالتربية المهنية المرتبطة بتعديل الأفكار والمعتقدات حول مهنة التعليم كأحد أساليب التنمية المهنية، تمكن الطلبة من تطبيق استراتيجيات غرس القيم التربوية المناسبة كالقدوة والنمّذجة ولعب الأدوار وغيرها بما يتناسب مع الخصائص العمرية بمراحل التعليم المختلفة ابتداء من مرحلة الطفولة المبكرة، كما تدعم النمو القيمي للمعلمين ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة الرويلي (٢٠١٨، دراسة الشمري (٢٠١٧) أهمية دور البرامج التي تقدم في الجامعات وخاصة كلية التربية تُكسب قيم الالتزام والانضباط وتحمل المسؤولية وتنمي لدى الطلبة قيمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأمانة ومحاربة الفساد، تتضمن كما أنها التعريف باللوائح والسياسات التي تنظم مهنة التعليم، تعزز الانتماء الوطني والتنوع الثقافي إلى الكشف عن التحديات التي تواجه الإدارة الجامعية في الجامعات السعودية الناشئة، ودراسة الطنطاوي(٢٠٢٢) التي أشارت إلى البرامج التربوية المقدمة في كليات التربية تكسب الطالب مهارات جديدة تتميز بالحداثة وتكون عامل دعم لهم في تحقيق النجاح وبناء شخصية متوازنة وملمة بضروريات الحياة اليومية ، وهذا نجدة متوافر في المهارات التي تقدمها لنا التنمية البشرية.

ثانياً: النتائج الخاصة بواقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة

يوضح الجدول (٤) لتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة.

جدول (٤) نتائج استجابات عينة الدراسة حول واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة (ن=٢٠)

م	العبارة		درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
8	تهتم برامج كلية التربية بالمواءمة المهنية المرتبطة بمساعدة المعلم على التفاعل مع مستجدات مهنة التعليم كأحد أساليب التنمية المهنية.	ك	7	8	2	3	0	3.95	1.05	3
		%	35.00%	40.00%	10.00%	15.00%	0.00%			
9	-تقدم كلية التربية برامج تُنمي المهارات وفق معايير الرخصة المهنية للمعلمين.	ك	6	3	5	3	3	3.30	1.45	9
		%	30.00%	15.00%	25.00%	15.00%	15.00%			
10	تُنمي البرامج التربوية مهارات القيادة الفاعلة والحوار الهادف.	ك	7	7	5	1	0	4.00	0.92	2
		%	35.00%	35.00%	25.00%	5.00%	0.00%			
11	تنشر كلية التربية من خلال برامجها ثقافة الإنتاجية والمساءلة.	ك	5	6	7	1	1	3.65	1.09	
		%	25.00%	30.00%	35.00%	5.00%	5.00%			
12	تعزز برامج كلية التربية روح المبادرة والمسؤولية.	ك	7	7	4	1	1	3.90	1.12	5
		%	35.00%	35.00%	20.00%	5.00%	5.00%			
13	تركز البرامج التربوية المقدمة على ابراز متطلبات المنافسة العالمية في مجال التعليم.	ك	8	7	2	2	1	3.95	1.19	4
		%	40.00%	35.00%	10.00%	10.00%	5.00%			
14	يتم التدريب على مستجدات	ك	9	3	5	3	0	3.90	1.17	6

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارة		درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
	التقنية في مجال التعليم	%	45.00%	15.00%	25.00%	15.00%	0.00%			
15	تسهم البرامج المقدمة في تفعيل نتائج البحوث في تطوير طرق واستراتيجيات التدريس.	ك	8	8	2	2	0	4.10	0.97	1
		%	40.00%	40.00%	10.00%	10.00%	0.00%			
16	تقدم كلية التربية برامج تهتم بنشر الثقافة الرقمية لتعزيز الثقافة الإعلامية والمعلوماتية.	ك	6	8	3	2	1	3.80	1.15	8
		%	30.00%	40.00%	15.00%	10.00%	5.00%			
17	تسعى كلية التربية عبر برامجها التربوية إلى تحسين جودة الحياة للخريجين.	ك	7	5	5	3	0	3.80	1.11	7
		%	35.00%	25.00%	25.00%	15.00%	0.00%			
إجمالي واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة								3.84	0.94	—

يتضح من الجدول (٤) أن درجة إجمالي بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة تقع في مستوى "كبيرة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٣.٨٤)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التحقق على مستوى العبارات من (٣.٣٠) إلى (٤.١٠)، أي أن العبارات جاءت درجة تحققها جميعا في مستوى كبيرة ومتوسطة، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة التحقق يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- تسهم البرامج المقدمة في تفعيل نتائج البحوث في تطوير طرق واستراتيجيات التدريس، بمتوسط حسابي (٤.١٠)، وانحراف معياري (٠.٩٧).
- تُنمي البرامج التربوية مهارات القيادة الفاعلة والحوار الهادف، بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (٠.٩٢).
- تهتم برامج كلية التربية بالمواءمة المهنية المرتبطة بمساعدة المعلم على التفاعل مع مستجدات مهنة التعليم كأحد أساليب التنمية المهنية، بمتوسط حسابي (٣.٩٥)، وانحراف معياري (١.٠٥).
- تركز البرامج التربوية المقدمة على إبراز متطلبات المنافسة العالمية في مجال التعليم، بمتوسط حسابي (٣.٩٥)، وانحراف معياري (١.١٩).
- تعزز برامج كلية التربية روح المبادرة والمسؤولية، بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وانحراف معياري (١.١٢).
- يتم التدريب على مستجدات التقنية في مجال التعليم، بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وانحراف معياري (١.١٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تسعى كلية التربية عبر برامجها التربوية إلى تحسين جودة الحياة للخريجين، بمتوسط حسابي (٣.٨٠)، وانحراف معياري (١.١١).
- تقدم كلية التربية برامج تهتم بنشر الثقافة الرقمية لتعزيز الثقافة الإعلامية والمعلوماتية، بمتوسط حسابي (٣.٨٠)، وانحراف معياري (١.١٥).
- تنشر كلية التربية من خلال برامجها ثقافة الإنتاجية والمساءلة، بمتوسط حسابي (٣.٦٥)، وانحراف معياري (١.٠٩).
- -تقدم كلية التربية برامج تُنمي المهارات وفق معايير الرخصة المهنية للمعلمين، بمتوسط حسابي (٣.٣٠)، وانحراف معياري (١.٤٥).

وتشير هذه النتائج إلى بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة تقع في مستوى "كبيرة وهو ما يمكن تفسيره بأن البرامج التربوية المقدمة تسهم في تفعيل نتائج البحوث في تطوير طرق واستراتيجيات التدريس، وتُنمي مهارات القيادة الفاعلة والحوار الهادف، تهتم بالموائمة المهنية المرتبطة بمساعدة المعلم على التفاعل مع مستجدات مهنة التعليم كأحد أساليب التنمية المهنية، تركز على إبراز متطلبات المنافسة العالمية في مجال التعليم، تعزز روح المبادرة والمسؤولية، يتم التدريب على مستجدات التقنية في مجال التعليم، تحسن جودة الحياة للخريجين، تهتم بنشر الثقافة الرقمية لتعزيز الثقافة الإعلامية والمعلوماتية، كما تنشر ثقافة الإنتاجية والمساءلة، تُنمي المهارات وفق معايير الرخصة المهنية للمعلمين ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة سليمان ومراد(٢٠٢٢)، ودراسة عايد(٢٠١٩)، وآل الشيخ(٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن البرامج التربوية التي تقدمها كليات التربية تمثل أهمية كبيرة في تحسين جود الحياة للطلاب المعلمين في مختلف الأبعاد منها جودة الحياة الأسرية وجود التعليم والدراسة والصحة النفسية، مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب، البعد الاجتماعي لدى الطلاب ثم مستوى الرضا الأكاديمي لدى الطلاب، مستوى الخدمات والمُسَانَدة الأكاديمية المقدمة للطلاب. وأوصت بضرورة الاهتمام بخدمات التوجيه والإرشاد للطلاب لتقديم الدعم والمساندة المناسبة لهم، وتنظيم لقاءات دورية مع الطلاب لمناقشة مشكلاتهم والسعي لمواجهتها، وحث الطلاب على المشاركة في الأنشطة الجامعية المختلفة مع مكافأة المتميزين منهم، وتنظيم لقاءات دورية مع كافة العاملين بالكلية لدراسة كيفية تحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلاب الكلية.

ثالثاً: النتائج الخاصة بواقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضح الجدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع.

جدول (٥) نتائج استجابات عينة الدراسة حول واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع (ن=٢٠)

م	العبارة		درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
18	يتم بناء البرامج المقدمة في ضوء الخبرات الدولية في التعلم الذاتي.	ك	8	7	3	1	1	4.00	1.12	4
		%	40.00%	35.00%	15.00%	5.00%	5.00%			
19	تُنمي البرامج المقدمة من كلية التربية مهارات التأمل الذاتي	ك	5	8	3	3	1	3.65	1.18	7
		%	25.00%	40.00%	15.00%	15.00%	5.00%			
20	تهتم برامج كلية التربية بالتأطير العلمي للممارسات التدريسية ومعالجة المشكلات من خلال نظريات التعلم التربوية المختلفة.	ك	8	8	4	0	0	4.20	0.77	2
		%	40.00%	40.00%	20.00%	0.00%	0.00%			
21	تُعزز برامج كلية التربية مفهوم مجتمعات التعلم المهنية.	ك	7	7	4	1	1	3.90	1.12	6
		%	35.00%	35.00%	20.00%	5.00%	5.00%			
22	تحرص كلية التربية على الكشف عن احتياجات المعلمين بما يسهم في تطوير السياسات التعليمية.	ك	6	8	4	2	0	3.90	0.97	5
		%	30.00%	40.00%	20.00%	10.00%	0.00%			
23	تهتم كلية التربية في الإشراف على التدريب العملي فيما يتعلق بالجانب التربوي.	ك	11	8	1	0	0	4.50	0.61	1
		%	55.00%	40.00%	5.00%	0.00%	0.00%			
24	تقوم كلية التربية بالحرص على عرض مشكلات المجتمع من أجل تقديم الحلول لها.	ك	7	7	4	1	1	3.90	1.12	6
		%	35.00%	35.00%	20.00%	5.00%	5.00%			
25	تطور كلية التربية برامجها حسب متطلبات سوق العمل	ك	7	10	2	1	0	4.15	0.81	3
		%	35.00%	50.00%	10.00%	5.00%	0.00%			
	إجمالي واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع							4.03	0.82	—

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول (٥) أن درجة إجمالي بُعد واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع تقع في مستوى "كبيرة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٤.٠٣)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التحقق على مستوى العبارات من (٣.٦٥) إلى (٤.٥٠)، أي أن العبارات جاءت درجة تحققها جميعا في مستوى كبيرة جدا وكبيرة، وترتيب العبارات تنازليا حسب المتوسط الحسابي لدرجة التحقق يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- تهتم كلية التربية في الإشراف على التدريب العملي فيما يتعلق بالجانب التربوي، بمتوسط حسابي (٤.٥٠)، وانحراف معياري (٠.٦١).
- تهتم برامج كلية التربية والتأطير العلمي للممارسات التدريسية ومعالجة المشكلات من خلال نظريات التعلم التربوية المختلفة، بمتوسط حسابي (٤.٢٠)، وانحراف معياري (٠.٧٧).
- تطور كلية التربية برامجها حسب متطلبات سوق العمل، بمتوسط حسابي (٤.١٥)، وانحراف معياري (٠.٨١).
- يتم بناء البرامج المقدمة في ضوء الخبرات الدولية في التعلم الذاتي، بمتوسط حسابي (٤.٠٠)، وانحراف معياري (١.١٢).
- تحرص كلية التربية على الكشف عن احتياجات المعلمين بما يسهم في تطوير السياسات التعليمية، بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وانحراف معياري (٠.٩٧).
- تقوم كلية التربية بالحرص على عرض مشكلات المجتمع من أجل تقديم الحلول لها، وتُعزز برامج كلية التربية مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وانحراف معياري (١.١٢).
- تُنمي البرامج المقدمة من كلية التربية مهارات التأمل الذاتي، بمتوسط حسابي (٣.٦٥)، وانحراف معياري (١.١٨).

وتشير هذه النتائج إلى بُعد واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع تقع في مستوى "كبيرة" وهو ما يمكن تفسيره اهتمام كلية التربية بالإشراف على التدريب العملي فيما يتعلق بالجانب التربوي، وأن البرامج التربوية تهتم بالتأطير العلمي للممارسات التدريسية ومعالجة المشكلات من خلال نظريات التعلم التربوية المختلفة، اهتمام كلية التربية بتطوير برامجها حسب متطلبات سوق العمل، ويتم بنائها في ضوء الخبرات الدولية في التعلم الذاتي، وأنها تلبي احتياجات المعلمين بما يسهم في تطوير السياسات التعليمية، اهتمام كلية التربية بعرض مشكلات المجتمع من أجل تقديم الحلول لها، وتُعزز برامج كلية التربية مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، تُنمي البرامج المقدمة مهارات التأمل الذاتي، ويتفق ذلك مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ما توصلت له دراسة عبدالرازق (٢٠١٨)، ودراسة الزهراني(٢٠٢١)، والطنطاوي(٢٠٢٢) التي أشارت إلى أن هناك علاقة بين دور الجامعة في تنمية القدرات البشرية للطلاب والتحديات المستقبلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ لأتعد كليات التربية من أهم المؤسسات التربوية في التعليم الجامعي، حيث يقع عليها عبء تعليمي واجتماعي، فترتبط بتكوين المعلم الذي هو بدوره أساس تكوين المجتمع، لذلك فإن تحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع يعتمد على قدرة النظام التربوي بتلك المؤسسة على تحقيق أهدافه، كما أن النظام التربوي والتعليمي في هذه المؤسسة قادر على تأصيل المعارف والبحث العلمي وخدمة المجتمع ومن ثم فإن تلك الكليات تعد من أكثر البيئات التي تتطلب أساليب لتفعيل أدوارها. ومن ثم فإن لكلية التربية مكانة متميزة، داخل النظام التعليمي، نظرًا لما تضطلع به من مسئولية مهمة إعداد المعلم الذي يتولى بدوره إعداد النشء في مراحل التعليم المختلفة، بمختلف التخصصات، ومن ثم فإن الارتقاء بكلية التربية هو أحد الأهداف الرئيسة للارتقاء بالنظام التعليمي. ومن الملاحظ أن الطلاب عند التحاقهم بالجامعة يتعرضون لمجموعة من التحديات التي تؤثر بشكل رئيس على مستوى رضاهم عن جودة الحياة الجامعية، ومن بين تلك التحديات السعي للحصول على أفضل الدرجات، وضغط الامتحانات، والعلاقة مع زملاء الدراسة، والتوتر والقلق، وطبيعة العلاقة مع أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، والمقررات الدراسية، والمناخ التعليمي، ومدى توفر الخدمات المختلفة.

رابعاً: النتائج الخاصة بواقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي:

يوضح الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيب العبارات بحسب استجابات عينة الدراسة على عبارات بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦) نتائج استجابات عينة الدراسة حول واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي (ن=٢٠)

م	العبارة		درجة التحقق					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً			
26	تنشر كلية التربية ثقافة التجديد والتطوير عبر برامجها.	ك	7	9	3	0	1	4.05	1.00	3
		%	35.00%	45.00%	15.00%	0.00%	5.00%			
27	تشجع برامج كلية التربية على التفكير الناقد وحل المشكلات.	ك	6	10	3	1	0	4.05	0.83	2
		%	30.00%	50.00%	15.00%	5.00%	0.00%			
28	تقوم كلية التربية بالحرص على إعداد بحوث تتميز بالأصالة والتفرد.	ك	9	6	3	1	1	4.05	1.15	4
		%	45.00%	30.00%	15.00%	5.00%	5.00%			
29	تُنمي برامج كلية التربية مهارة الإبداع في تنويع أساليب التقويم حسب خصائص المتعلمين.	ك	8	8	4	0	0	4.20	0.77	1
		%	40.00%	40.00%	20.00%	0.00%	0.00%			
30	تُقدم كلية التربية العديد من الفعاليات والمؤتمرات من أجل المشاركة فيها.	ك	8	4	6	2	0	3.90	1.07	5
		%	40.00%	20.00%	30.00%	10.00%	0.00%			
إجمالي واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي								4.05	0.84	—

يتضح من الجدول (٦) أن درجة إجمالي بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي تقع في مستوى "كبيرة" من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لدرجة التحقق على مستوى العبارات من (٣.٩٠) إلى (٤,٢٠)، أي أن العبارات جاءت درجة تحققها جميعا في مستوى كبيرة، وبترتيب العبارات تنازليا بحسب المتوسط الحسابي لدرجة التحقق يلاحظ أنها جاءت بالترتيب التالي:

- تُنمي برامج كلية التربية مهارة الإبداع في تنويع أساليب التقويم حسب خصائص المتعلمين، بمتوسط حسابي (٤.٢٠)، وانحراف معياري (٠.٧٧).
- تشجع برامج كلية التربية على التفكير الناقد وحل المشكلات، بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وانحراف معياري (٠.٨٣).
- تقوم كلية التربية بالحرص على إعداد بحوث تتميز بالأصالة والتفرد، بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وانحراف معياري (١.١٥).
- تنشر كلية التربية ثقافة التجديد والتطوير عبر برامجها، بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، وانحراف معياري (١.٠٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تُقدم كلية التربية العديد من الفعاليات والمؤتمرات من أجل المشاركة فيها، بمتوسط حسابي (٣.٩٠)، وانحراف معياري (١.٠٧).

وتشير هذه النتائج إلى أن بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي تقع في مستوى "كبيرة وهو ما يمكن تفسيره تُنمي برامج كلية التربية مهارة الإبداع في تنويع أساليب التقويم حسب خصائص المتعلمين، تشجع برامجها التربوية على التفكير الناقد وحل المشكلات، إجراء كلية التربية البحوث التي تتميز بالأصالة والتفرد، تنشر ثقافة التجديد والتطوير عبر برامجها، تُقدم كلية التربية العديد من الفعاليات والمؤتمرات من أجل المشاركة فيها ويتفق ذلك مع ما توصلت له دراسة الطنطاوي(٢٠٢٢) وسليمان(٢٠٢١)، ودراسة الزهراني(٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن البرامج التربوية المقدمة من كلية التربية تهتم بنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي تنمي القيادة لدى الطلاب مثل المرونة وتحمل المسئولية، والاتزان الانفعالي، إلى جانب تنمية مهارات العمل التعاوني والفهم الأوسع للمشكلات الاجتماعية. معالجة بعض مشكلات الطلاب الذين يميلون إلى الانطواء والعزلة أو الذين يغلب عليهم الخجل والارتباك. تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم واحترام الأنظمة والقوانين والتوفيق بين مصالح الفرد والجماعة بجانب تعريفهم واجباتهم ومسئولياتهم. تقوية العلاقات الأكاديمية والاجتماعية بين الطلاب، مما يبعث في نفوسهم روح التعاون الخلاق والتنافس الشريف. تنمية مهارات العمل الاجتماعي ومهارات الاتصال لدى الطلاب من خلال تفاعلهم، كما تتفق النتائج الحالية مع دراسة سكر(٢٠١٢) التي أكدت على أهمية دور كليات التربية في تنمية الإبداع المهني لدى خريجيها المعلمين لمواجهة مستقبل سريع التغيير.

النتائج الإجمالية لمحاور أداة الدراسة:

يوضح الجدول (٧)المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف ودرجة التحقق المناظرة لاستجابات عينة الدراسة حول دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧) النتائج الإجمالية لدور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين (ن=٢٠)

البُعد	المتوسط الحسابي	فترة الثقة للمتوسط عند مستوى ثقة ٩٥%		الانحراف المعياري	معامل الاختلاف	درجة التحقق	الترتيب
		الحد الأدنى	الحد الأعلى				
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم	**4.17**	**3.80**	**4.55**	**0.80**	**19.26%**	كبيرة	**1**
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة	**3.84**	**3.39**	**4.28**	**0.94**	**24.57%**	كبيرة	**4**
واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع	**4.03**	**3.64**	**4.41**	**0.82**	**20.49%**	كبيرة	**3**
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي	**4.05**	**3.66**	**4.44**	**0.84**	**20.70%**	كبيرة	**2**
إجمالي دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين	**4.00**	**3.61**	**4.39**	**0.82**	**20.57%**	كبيرة	—

يتضح من النتائج بالجدول (٧) ما يلي:

- جاءت درجة التحقق كبيرة لإجمالي دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين من وجهة نظر عينة الدراسة بمتوسط حسابي (٤.٠٠) وانحراف معياري (٠.٨٢)، وأوضح حساب فترة الثقة للمتوسط الحسابي لمجتمع الدراسة عند مستوى ثقة ٩٥% أنه يتراوح بين (٣.٦١) و(٤.٣٩)، وهو ما يؤكد أن دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين يقع في مستوى درجة تحقق كبيرة وقد يصل إلى كبيرة جدا لدى مجتمع الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى أن البرامج المقدمة من كلية التربية تعد أحد أهم مدخلات النظام التعليمي، والتي تتبلور فيها اتجاهات الفلسفة العامة للمجتمع والنظام التربوي من خلال ما تقدمه للطلاب من معارف ومعلومات وخبرات وقيم اجتماعية تسهم في إعدادهم كمعلمين على وعي بأدوارهم المستقبلية. وتهتم المعارف والمهارات والوجدانيات والخبرات التربوية وما يصاحبها من أنشطة وممارسات وخبرات ميدانية والتي تقدمها المؤسسة التعليمية داخل جدرانها وخارجها للطلاب لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة من برنامج تعليمي أو مادة دراسية في مدة زمنية محددة ، وهو ما يتفق مع دراسة(إسماعيل ومحمد(٢٠١٩) التي أشارت إلى أن تنطلق في أهدافها من احترام ذاتية وكرامة الطالب، وتقدير قدراته وإمكاناته ومنحه الثقة في نفسه ومجتمعه وأن تشعره بالأمن وأن تحقق أفضل توظيف للعلوم الحديثة في تأهيل الطالب. أن تلتزم بالمعايير الديمقراطية من مراعاة الفروق الفردية وإطلاق حرية الإبداع والابتكار وتكوين القدرة على النقد البناء وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. وهو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ما أكدته دراسة أحمد (٢٠١٨) على أن البرامج التربوية المقررات الدراسية بكليات التربية يتم إعدادها من خلال الاجتهادات الفردية للقائمين بالتدريس فقط دون إشراك الطلاب، مع وضع بعض الموضوعات التي لا تتفق مع ميول الطلاب وحاجاتهم، كما أنها مكدسة بشكل كبير

يوجد تفاوت في المتوسطات الحسابية للأبعاد الفرعية الخاصة بدور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين ، حيث جاء بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.١٧)، يليه بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي في المرتبة الثانية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٠٥)، يليه بُعد واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع في المرتبة الثالثة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٤.٠٣)، ويأتي في المرتبة الأخيرة بُعد واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٨٤) ويمكن تفسير ذلك بأن البرامج التربوية المقدمة من كلية التربية تهتم بالمعارف والمهارات والقيم التي يحتاجها الطالب، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال اختيار خبرات التعلم التي تكون مثيرة لاهتمامهم؛ والتي تدفعهم للمشاركة في العملية التعليمية وإلى زيادة حماسهم أثناء التعلم، وبذلك يمكن أن يشعر الطلاب بالرضا عن ما يقومون بدراسته المقررات الجامعية وهذا ما أكدته دراسة ودراسة الحاوري، وآخرون(٢٠٢١). الطنطاوي (٢٠٢٢) وسليمان(٢٠٢١)، وإسماعيل ومحمد(٢٠١٩) التي أوضحت أهمية المقررات التي تعد جزءا مهما من المناهج الجامعية، ولذا ينبغي إعداد المقررات الجامعية . بحيث تلبي احتياجات الطلاب واهتماماتهم. لذلك ينبغي أن يزود المقرر الدراسي الطلاب. كما تساعد المقررات الدراسية والتربوية على تنمية الاستقلال الذاتي للطلاب؛ وذلك من خلال تشجيعهم على العمل على نحو مستقل لإنجاز المهام الموكولة لهم دون الحاجة إلى إشراف وتوجيه، فالاستقلالية هي المقدرة على إدارة الذات والاستقلالية إما مادية أو معنوية.

تشير قيم معاملات الاختلاف إلى وجود تقارب في استجابات عينة الدراسة حول واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم حيث بلغت قيمة معامل الاختلاف (١٩.٢٦%)، بينما يتزايد الاختلاف في استجابات عينة الدراسة حول واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة حيث بلغت قيمة معامل الاختلاف (٢٤.٥٧%)، وهو ما قد يرجع إلى المقررات الدراسية تكسب الطلاب المعرفة بأنواعها المختلفة، ومنها المعرفة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجال القيم الأخلاقية سواء بطريقة مباشرة مثل المقررات الدينية، أو بطريقة غير مباشرة من خلال المقررات الدراسية التي تتضمن بعض الاتجاهات والقيم ويسري تأثيرها على هذا المجال للطلاب من خلال انتقال أثر التعلم، ومن ثم فالجامعة تمتلك أداة مهمة في مواجهة بعض مظاهر أزمة القيم الأخلاقية لطلابها وهي استثمار المقررات الجامعية وتتفق النتائج الحالية مع ما أكدته دراسة إسماعيل ومحمد (٢٠١٩)، ودراسة الحاوري، وآخرون(٢٠٢١). التي أوضحت أن هناك برنامج إعداد المعلم بكليات التربية يتكون من ثلاثة مكونات، يمثل الإعداد الثقافي أحمد المكونات الثلاثة، ومن ثم فإن هناك مقررات وضعت بهدف التثقيف، وتعزيز القيم المجتمعية والأخلاقية لدى الطلاب، لذا فإن المقررات الجامعية بكليات التربية ينبغي أن تراعي أن تنطلق في أهدافها من احترام ذاتية وكرامة الطالب، وتقدير قدراته وإمكاناته ومنحه الثقة في نفسه ومجتمعه وأن تشعره بالأمن. وأن تحقق أفضل توظيف للعلوم الحديثة في تأهيل الطالب. أن تلتزم بالمعايير الديمقراطية من مراعاة الفروق الفردية وإطلاق حرية الإبداع والابتكار وتكوين القدرة على النقد البناء وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.

خامسا: نتائج دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات التصنيفية الأولية:

تم دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات التصنيفية أو الخصائص الأولية لعينة الدراسة (النوع، وصف المشارك، الجامعة)، وجاءت النتائج كما يلي:

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع تم استخدام اختبار مان-ويتني Mann–Whitney test، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٨).

جدول (٨) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير النوع (ن=٢٠)

البُعد	النوع	العدد	متوسط الرتب	قيمة (U)	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم	ذكر	14	12.18	18.50	-1.95	0.05
	أنثى	6	6.58			
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة	ذكر	14	12.25	17.50	-2.03	0.04
	أنثى	6	6.42			
واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع	ذكر	14	12.14	19.00	-1.92	0.06
	أنثى	6	6.67			
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي	ذكر	14	11.50	28.00	-1.17	0.24
	أنثى	6	8.17			
إجمالي دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين	ذكر	14	12.21	18.00	-1.98	0.05
	أنثى	6	6.50			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتضح من الجدول (٨) أنه بالنسبة لإجمالي دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين، فقد جاءت قيمة (Z) بمقدار (١.٩٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٠٥) وهو ما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات العينة حسب متغير النوع، وقد كانت أعلى المتوسطات لفئة ذكر بمتوسط حسابي (١٢.٢١) وكانت أقل المتوسطات لفئة أنثى بمتوسط حسابي (٦.٥)، وقد تركزت تلك الفروق المعنوية في كل من واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم وواقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة، ويمكن تفسير ذلك بأن متغير النوع له تأثير إيجابي على واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم وواقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة لصالح الأنثى وهذا يشير إلى أن الطالبة المعلمة أكثر حرصا في كلية التربية عن الطالب من حيث الاهتمام بالبرامج التربوية وتتفق النتائج الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سليمان ومراد(٢٠٢١) ودراسة الحاوري، وآخرون(٢٠٢١)..

١- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغير وصف المشارك:

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير وصف المشارك تم استخدام اختبار كروسكال-واليسKruskal–Wallis ، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٩).

جدول (٩) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير وصف المشارك (ن=٢٠)

البُعد	وصف المشارك	العدد	متوسط الرتب	قيمة (H)	الدلالة الإحصائية
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم	رئيس قسم	4	10.13	0.03	0.99
	عضو هيئة تدريس	9	10.72		
	طالب دراسات عليا	7	10.43		
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة	رئيس قسم	4	9.50	0.31	0.86
	عضو هيئة تدريس	9	11.28		
	طالب دراسات عليا	7	10.07		
واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع	رئيس قسم	4	9.25	0.23	0.89
	عضو هيئة تدريس	9	10.89		
	طالب دراسات عليا	7	10.71		
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والابداع العلمي	رئيس قسم	4	7.50	1.45	0.48
	عضو هيئة تدريس	9	10.78		
	طالب دراسات عليا	7	11.86		
إجمالي دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين	رئيس قسم	4	9.50	0.18	0.91
	عضو هيئة تدريس	9	11.00		
	طالب دراسات عليا	7	10.43		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتضح من الجدول (٩) أنه بالنسبة لإجمالي دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين، فقد جاءت قيمة (H) بمقدار (٠.١٨) بدلالة إحصائية قدرها (٠.٩١) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات العينة بحسب متغير وصف المشارك، كما جاءت الفروق غير معنوية على مستوى كافة الأبعاد الفرعية، ويمكن تفسير ذلك بأن متغير وصف المشارك ليس له تأثير على دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين وهذا يشير إلى أهمية دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين وتتفق النتائج الحالية مع ما توصلت إليه دراسة سليمان ومراد(٢٠٢١)، ودراسة الطنطاوي(٢٠٢٢)، وسكر (٢٠٢٠).

٢- دراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الجامعة:

لدراسة الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الجامعة تم استخدام اختبار كروسكال-واليسKruskal–Wallis ، وقد كانت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الجامعة (ن=٢٠)

البُعد	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة (Z)	الدلالة الإحصائية
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم	جامعة نجران	5	12.20	0.66	0.72
	جامعة الجوف	11	10.23		
	جامعة طيبة	4	9.13		
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة	جامعة نجران	5	12.40	0.71	0.70
	جامعة الجوف	11	9.73		
	جامعة طيبة	4	10.25		
واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع	جامعة نجران	5	10.60	0.01	0.99
	جامعة الجوف	11	10.36		
	جامعة طيبة	4	10.75		
واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والابداع العلمي	جامعة نجران	5	10.50	0.72	0.70
	جامعة الجوف	11	11.27		
	جامعة طيبة	4	8.38		
إجمالي دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين	جامعة نجران	5	12.00	0.44	0.80
	جامعة الجوف	11	10.09		
	جامعة طيبة	4	9.75		

ويتضح من الجدول(١٠) أنه بالنسبة لإجمالي دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين، فقد جاءت قيمة (H) بمقدار (٠.٤٤) بدلالة إحصائية قدرها

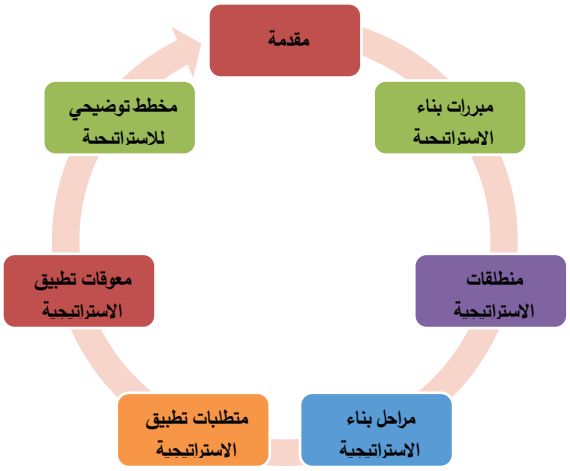
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٠.٨٠) وهو ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في استجابات العينة بحسب متغير الجامعة، كما جاءت الفروق غير معنوية على مستوى كافة الأبعاد الفرعية، ويمكن تفسير ذلك بأن متغير الجامعة ليس له تأثير على دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين وهذا يشير إلى أهمية دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين وتتفق النتائج الحالية مع ما توصلت إليه دراسة ودراسة الطنطاوي(٢٠٢٢)، ودراسة الحاوري، وآخرون(٢٠٢١).

الاستراتيجية المقترحة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نصه: ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية؟. في ضوء نتائج البحث على المستوى الفكري والميداني وما تناوله حول دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين، إضافةً إلى تناول الدراسات السابقة ذات العلاقة ومحاولة توظيفها في المباحث الفكرية كما تم في الجانب الميداني بناء أداة علمية تم استخدام المنهجية العلمية في بنائها وتجريبها ومن ثم التطبيق في الواقع العملي في عدد من الجامعات، وتم تقديم الاستراتيجية المقترحة التالية والذي تتكون من: (مبررات بناء الاستراتيجية, ومنطلقاتها, ومراحل بنائها, ومتطلبات تطبيقها, ومعوقات تنفيذها وسبل التغلب عليها) يوضح الشكل التالي هذه المكونات:



شكل (١): مكونات الاستراتيجية المقترحة من (إعداد الباحثان)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: مبررات بناء الاستراتيجية المقترحة:

وضع البحث العديد من المبررات لبناء هذه الاستراتيجية المقترحة، وذلك بناءً على ما استشفه من تحليل نتائج الدراسة الميدانية، ودراسته المتأملة لواقع التحديات والمتطلبات التي تواجه المعلم بالمرحلة الحالية، ويمكن الإشارة إليها على النحو التالي:

١- تطوير دور كليات التربية يتوقع أنه سيسهم في تحقيق أداء متميز للمعلم على مستوى القيم والمسؤوليات المهنية وخاصةً عندما يتم تزويد المعلمين بالمعرفة اللازمة ويتم تزويدهم باللوائح المنظمة ويمتلكون تجارب قيمة فعلية.

٢- تطوير دور كليات التربية يتوقع أنه سيسهم في تحقيق أداء متميز للمعلم على مستوى المعرفة المهنية في نظريات التعلم الحديثة ومراعاة خصائص المتعلمين وطرق التدريس واستراتيجياته الحديثة والتقنيات التعليمية المتطورة.

٣- تطوير دور كليات التربية يتوقع أنه سيسهم في تحقيق أداء متميز للمعلم على مستوى الممارسة المهنية في إدارة الصف وضبطه والتعامل مع مشكلات الطلاب وتقييم الطالب.

٤- تطوير مهارات المعلمين وفق برنامج تنمية القدرات البشرية سترفع من كفاءة وجودة الأداء الفردي للمعلم في جانب العمل وتنمية روح المسؤولية والانتاجية والاتصال الفعال ويحقق جودة الحياة وسينعكس على الأداء المدرسي.

٥- تطوير مهارات المعلمين وفق برنامج تنمية القدرات البشرية سترفع من كفاءة وجودة الأداء الفردي للمعلم في التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع وسينعكس على مستوى الطلاب.

٦- تطوير مهارات المعلمين وفق برنامج تنمية القدرات البشرية سترفع من كفاءة وجودة الأداء الفردي للمعلم في الابتكار والابداع العلمي.

٧- يساعد على توجيه الجهود ويركزها ويجعل المعلم بالمملكة العربية السعودية قادر على مواكبة تغيرات العصر ومراعاة لظروف الواقع.

٨- تطبيق الاستراتيجية المقترحة سيجعل هناك توافق مع توجهات الوزارة وهيئة تقويم التعليم في ضبط أداء المعلم وفق معايير الرخصة المهنية بمجالاتها الثلاث (القيم والمسؤوليات/ والمعرفة المهنية/ والممارسة المهنية) فتسير جميع الخطط جنباً إلى جنب بدون تشتت للجهود.

٩- نتائج البحث الحالي أشارت إلى أن واقع بعض البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية كانت (بدرجة كبيرة) بمتوسط وزني (٣.٤١ إلى ٤,٢٠) أي أنه لم تصل درجة واقع البرامج إلى حد الكفاية الذي حدده

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البحث والمتمثلة في (٤,٢١ إلى ٥) مما يعني أن هذا الواقع يحتاج إلى تحسين بما يتلاءم مع النقلة النوعية للتعليم في المملكة العربية السعودية والطموح العالي لرؤية (٢٠٣٠) ومستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية، كما أن وهذا مبرر عالي لبناء هذا الاستراتيجية.

وهذه المبررات تُحتم على الاستراتيجية المقترحة أن ينطلق من منطلقات رصينة تتواكب معها وتتخذ منها منطلقاً لتحقيق غاياتها.

ثانياً: منطلقات الاستراتيجية المقترحة:

يتسم برنامج تنمية القدرات البشرية بأنه يقوم على مبدأ التغيير والتطوير الشامل والسريع والتكيف مع كل جديد، وقدرته على رفع كفاءة الأداء الفردي، مما ينعكس على تحسين مخرجات التعليم من طالبات وطلاب يحملون أثراً إيجابياً باقٍ لما تعلموه، مما يؤدي إلى نهضة وطنية على المستوى الاستراتيجي، والتعليمي، والقيادي، والاقتصادي، والاجتماعي, في ضوء رؤية وزارة التعليم المنبثقة من الرؤية الوطنية, وتأسيساً على ما سبق فإن الاستراتيجية الحالية تعتمد على جميع هذه المعطيات كمنطلقات لها.

ثالثاً: مراحل بناء الاستراتيجية المقترحة:

١- مرحلة التخطيط

تم إعداد استبيان يهدف إلى التعرف على دور كليات التربية في إعداد المعلمين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، وبناء الاستراتيجية في ضوئها وذلك من خلال ما يلي:

- واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم.
- واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة.
- واقع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع.
- واقع البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي.

٢- مرحلة التحليل الاستراتيجي

بنيت الاستراتيجية المقترحة على تحليل أبعاد البحث الحالي وهي أربعة أبعاداً وهي (البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم, والبرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة, والفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع, والبرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي), واعتمد على استطلاعات آراء أفراد عينة البحث.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مرحلة التنفيذ

جدول (١١) الخطة التشغيلية لتنفيذ الاستراتيجية المقترحة

م	الأهداف	الالية والاجراء	مؤشرات التحقق	النتائج المتوقعة	الفترة الزمنية بالعام الدراسي			اتجاه القطبية
1	- إعطاء صورة واضحة للقيادات العليا في مجلس شؤون الجامعات حول دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين ما قبل الخدمة وما بعد الخدمة	من خلال تبني هذا الاستراتيجية المقترحة من قبل وزارة التعليم. -تطبيق الاستراتيجية في كليات التربية في الجامعات وإبراز التحسن في أداء المعلمين من خلال رفع التقارير الدورية للقيادات العليا. -عقد مقارنات مرجعية بين الجامعات التي طبقت الاستراتيجية والتي لم تطبقه من حيث رضا المعلمين وتحسن أدائهم والرفع بنتائج هذه المقارنات للقيادة العليا في وزارة التعليم.	التوسع في تطبيق الاستراتيجية المقترحة في جميع الجامعات بالمملكة العربية السعودية.	تحقق الجودة النوعية في نتائج التعليم. وارتفاع مستوى كفاءة وفاعلية العمل المدرسي	1447	-	-	موجبة +
2	تطوير البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم.	برامج نوعية حول تعريف المعلم بمسؤوليات المعلم المهنية والأدلة ولوائح الموارد البشرية والانضباط الوظيفي -برامج استراتيجيات غرس القيم في طلاب الطفولة المبكرة. - برامج حول مهارات الحوار والانتماء الوطني والتنوع الثقافي	عدد البرامج المنفذة في هذا البعد نسبة الوعي بأخلاقيات مهنة التعليم وتحقيق الانضباط	ارتفاع الوعي بأخلاقيات مهنة التعليم وتحقيق الانضباط	1448	1449	1450	موجبة +
3	تطوير البرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة.	برامج القيادة والإنتاجية والمساءلة والحوار الفعال	عدد البرامج المنفذة في هذا البعد	جودة الحياة واستقرار وظيفي	1448	14 49	14 50	موجبة +
4	تنويع الفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع.	برامج حول طريق التعلم المستمر والتعلم الذاتي	عدد الفرص المتاحة في هذا البعد	دعم مجتمعي لتطوير المعلم	1448	1449	1450	موجبة +

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

5	تطوير البرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي.	برامج لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي. برامج في التفكير الناقد	عدد البرامج المنفذة في هذا البعد	زيادة المنتجات العلمية والبحوث للمعلمين	1448	14 49	14 50	موجبة +
6	تحديد متطلبات تطوير دور كليات التربية في التطوير المهني للمعلمين	إقامة ورش بناء على هذه الاستراتيجية وتطوير المتطلبات	تحقيق المتطلبات	استثمار إمكانات كليات التربية	1448	14 49	14 50	موجبة +

١- مرحلة التهيئة والاستعداد لتطبيق الاستراتيجية في الجامعات السعودية:

تتم هذه المرحلة على مستوى الجامعات بتهيئة كليات التربية على المستويين الفكري والمهني ومستوى التجهيزات التدريبية والتقنية بحيث تكون بيئات كليات التربية داعمة لتطبيق هذه الاستراتيجية.

٢- مرحلة تحليل الوضع الراهن:

تتم هذه المرحلة على مستوى كليات التربية , حيث يقوم فريق التخطيط بالكلية بتحليل الوضع الراهن لكل برامج الأقسام فيها وفق المتطلبات التي حددتها الاستراتيجية المقترحة, عن طريق حصر نقاط الضعف ونقاط القوة في البيئة الداخلية والفرص والتهديدات في البيئة الخارجية.

٣- مرحلة التطبيق:

وتتم أيضاً هذه المرحلة على مستوى الكلية وهي مرحلة هامة لأنها المرحلة التي يتم الانتقال فيها من طور التنظير إلى طور الممارسة, حيث يتم توجيه جميع أعضاء فرق العمل نحو تطبيق الاستراتيجية المقترحة من قبل رؤساء الأقسام في إعداد الخطط والبرامج في ضوئها.

٤- مرحلة المتابعة والتقويم:

تتم هذه المرحلة على مستوى الكلية حيث يتم في هذه المرحلة تحديد الإجراءات والمعايير المناسبة لمتابعة وتقييم جدوى الاستراتيجية من خلال متابعة التحسن الملحوظ في برامج الأقسام التي طبقت الاستراتيجية وعقد المقارنات المرجعية مع الأقسام التي لم تطبقه.

رابعاً: متطلبات تحقيق الاستراتيجية المقترحة:

اعتمد الاستراتيجية المقترحة في تحديد المتطلبات وفق الخطة التشغيلية المبنية على أبعاداً وهي (البرامج التي تقدمها كلية التربية لغرس القيم في ضوء المسؤوليات المهنية للمعلم والبرامج التي تقدمها كلية التربية لتطوير مهارات العمل وجودة الحياة والفرص التي تقدمها كلية التربية لدعم التعلم المستمر للمعلم وخدمة المجتمع والبرامج التي تقدمها كلية التربية لنشر ثقافة الابتكار والإبداع العلمي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- المتطلبات التنظيمية:
١-أ- صياغة المعايير اللازمة لمتابعة التطبيق من قبل الجهة المشرفة على تطبيق الاستراتيجية من مرحلة التهيئة وحتى التطبيق.
١-ب- وضع تعميم يسمح بتطبيق الاستراتيجية المقترحة بالجامعات.
١- ج- تطوير دور كليات التربية وتوسيع نطاقه لتحقيق تعليم نوعي.
١-د- وضع اتفاقيات تنظيمية بين هيئة تقويم التعليم والتدريب وكليات التربية فيما يتعلق بحوكمة الحقائب التدريبية وتقييم المدربين وفق مستهدفات التطوير المهني للمعلمين.
٢- المتطلبات القيادية:
٢-أ- الدعم من القيادات العليا لتطبيق الاستراتيجية بإصدار التعاميم والنشرات حيال تطبيقه.
٢-ب- منح مزيد من الصلاحيات لكليات التربية فيما يتعلق بالتطوير المهني للمعلمين.
٣- المتطلبات التعليمية:
٣- أ- توضيح مستهدفات برنامج تنمية القدرات والمبادرات النوعية التي يقوم عليها.
-3ب- إعداد مدربين قادرين على تنمية مهارات المعلمين لتحقيق جودة الحياة والانضباط والتعلم مدى الحياة.
٣- ج- المتطلبات المهنية:
٤- أ-بناء الكفاءة المهنية للقيادات وجميع المشاركين في التطوير المهني للمعلمين.
٤- ب- الاهتمام بميثاق الأخلاق المهني لجميع المشاركين في التطوير المهني للمعلمين.
٤- ج- تعزيز سبل تبادل الخبرات المهنية بين المدربين في كليات التربية والمعهد الوطني للتطوير المهني للمعلمين.
٤- المتطلبات المادية والمالية والتقنية:
٥-أ- التأكد من توافر وسائل التدريب عن بعد.
٥-ب- توفير الأجهزة اللازمة للتدريب مثل (الحاسب والطابعات,..) لكل المشاركين في بناء الخطة.
٥-ج- توفير منصة إلكترونية للتطوير المهني من قبل كليات التربية وربطها بإدارات التعليم وبجميع المستفيدين من المعلمين على نسق اثرائي.
٥-د-توفير الدعم المالي للبرامج والمشروعات من الجهات العليا أو من مؤسسات المجتمع الداعمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خامساً: معوقات تطبيق الاستراتيجية وسبل التغلب عليها:

- قلة توافر الخبرة التدريبية لدى أعضاء هيئة التدريس بالأقسام بكليات التربية وفق متطلبات القرن ٢١ ويمكن التغلب عليها بالتنسيق والشراكة مع مراكز دولية لتدريبهم على إعداد الحقائب التفاعلية والتدريب من خلال المنصات الالكترونية.
- ضعف في إدارة المعرفة في كليات التربية في وجود قسم لمتابعة اللوائح المتعلقة بمهنة التعليم وكل ما يستجد فيها ويمكن التغلب عليها باستحداث وحدة لمتابعة كل ما يستجد في مهنة التعليم.
- ضعف بناء الشراكات بين كلية التربية والمعهد الوطني للتطوير المهني المعلمين ما بعد الخدمة ويمكن التغلب عليها بإدراك أهمية اشتراكهما في الغاية من رفع مستوى مخرجات التعليم من خلال رفع مستوى مهارات المعلم وإتاحة فرص التعلم مدى الحياة .

التوصيات:

- إعادة هيكلة الارتباط التنظيمي للكليات بكلية التربية في جانب الممارسة المهنية والقيمية.
- اهتمام البرامج التربوية بقيم الالتزام والانضباط وتحمل المسؤولية.
- أن تنمي البرامج التربوية لدى الطلبة قيمة الأمانة ومحاربة الفساد.
- أن تتضمن برامج كلية التربية التعريف باللوائح والسياسات التي تنظم مهنة التعليم.
- أن تعزز البرامج المقدمة من كلية التربية الانتماء الوطني والتنوع الثقافي.
- أن تهتم البرامج المقدمة بالتربية المهنية المرتبطة بتعديل الأفكار والمعتقدات حول مهنة التعليم كأحد أساليب التنمية المهنية.
- أن تقدم كلية التربية برامج تمكن الطلبة من تطبيق استراتيجيات غرس القيم التربوية المناسبة كالقدوة والنمّذجة ولعب الأدوار وغيرها بما يتناسب مع الخصائص العمرية بمراحل التعليم المختلفة.
- أن تقدّم كليات التربية برامج تدعم النمو القيمي للمعلمين.
- اهتمام كلية التربية بالبرامج التربوية التي تنمي مهارة الإبداع في تنويع أساليب التقويم حسب خصائص المتعلمين
- أن تشجع برامج كلية التربية على التفكير الناقد وحل المشكلات.
- حرص كلية التربية على إعداد بحوث تتميز بالأصالة والتفرد.
- اهتمام كلية التربية بنشر ثقافة التجديد والتطوير عبر برامجها.
- أن تُقدم كلية التربية العديد من الفعاليات والمؤتمرات من أجل المشاركة فيها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقترحات:

- دور كليات التربية بالجامعات السعودية في تحسين جودة حياة الخريجين في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية.
- دور كليات التربية في تنمية الإبداع المهني لدى خريجيها المعلمين لمواجهة مستقبل في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية
- دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليات التربية في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع :

أبو علام، رجاء محمود (٢٠١١). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، (ط٦)، القاهرة: دار النشر للجامعات، ص ٤٩٢.

أحمد، محمود جابر حسن والحسينان، إبراهيم بن عبد الله (٢٠١٧) دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، مركز النشر والترجمة، جامعة المجمعة،(١١)، ٩٩ - ١٣٦

إسماعيل، محمد السيد محمد ومحمد، محمد ناجح محمد (٢٠١٩) تطوير دور كلية التربية في تنمية الثقافة المدنية لدى طلابها على ضوء أهدافها المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج، ٥٩ ٤٩٣-٦١٢.

آل الشيخ، نوف بنت إبراهيم (٢٠٢٠). جودة الحياة لدى الطالبة الجامعية دراسة مطبقة على عينة من طالبات جامعة الملك سعود وجامعة الفيصل في مدينة الرياض، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت (٤٤٨)، ٦٥-٩٥.

الحاوري، عبد الغني أحمد علي وحميد، محمد عبدالله حسن (٢٠٢١) دور كليات التربية بالجامعات اليمنية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لدى طلبتها، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ١٣ (٤٧)، ١٠٣ – ١٣٠.

الزهراني، علي بن صالح عزيز (٢٠٢٠). جودة الحياة الأكاديمية.. دراسة تطبيقية على عينة من طلاب كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة والمتوقع تخرجهم هذا العام ١٤٤١/١٤٤٠هـ مجلة العلوم الإنسانية العربية، (٢)،(١)،١-٢٥.

ساسي، أمنة سليان, الترهوني, صالحة علي(٢٠٢٢). دور كلية التربية بجامعة مصراته في تحسين جودة الخريجين وفقاً لمتطلبات سوق العمل(الواقع والمأمول).مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال, إصدار خاص بالمؤتمر الدولي للتعليم العالي ومتطلبات سوق العمل الليبي(٣٩٣- ٤٠٩.

السبحي، عبدالحي (٢٠١٦). التدريب التربوي. جدة: جامعة الملك عبد العزيز- مركز النشر العملي.

السبحي، عبدالحي.(٢٠١٦). أنموذج مقترح لبرنامج إعداد معلم المستقبل بكليات التربية بالجامعات المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية, جامعة الأزهر. اج٤, ٣٥٩- ٤١٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سكر, ناجي رجب (٢٠١٢). دور كليات التربية في تنمية الإبداع المهني لدى خريجيها المعلمين لمواجهة مستقبل سريع التغيير- دراسة نظرية, مقدمة للمؤتمر الدولي الأول بعنوان" التربية المحلية والعالمية في القرن الحادي والعشرين) بكلية التربية بجامعة الأزهر.

سليمان، هناء إبراهيم، ومراد، حسام إبراهيم الدسوقي (٢٠٢١) رؤية مقترحة لتفعيل دور كليات التربية في تحسين جودة الحياة الأكاديمية لطلابها (دراسة ميدانية بجامعة دمياط، مجلة تطوير الأداء الجامعي، (١٩)(١)،١٧١-٢٢٨.

الشايع, حصة محمد(٢٠٢١). استشراف مستقبل كليات التربية بعد أزمة كورونا. الجمعية السعودية للعلوم التربوية_جستن)

طنطاوي، رباب حسن عبد الحكم (٢٠٢٢).دور الجامعة في تنمية القدرات البشرية للطلاب وعلاقته بالتحديات المستقبلية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠(جامعة جازان كنموذج)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٦)، ٢٩-٧٠

هيئة تقويم التعليم والتدريب https://etec.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

Coe, Roh(2017)Six elements of great teaching, (EMhlog, center for evaluation & monitoring.

Creswell, J. (2012). Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research, (4th ed), USA: Pearson Education, p.618

Elia, M. (2021, Fall). Effectiveness of career services on students transition from university to work in Egypt (unpublished master's thesis). The American University in Cairo, Cairo

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS (3rd Ed). SAGE, p.675

Jackson, S. (2009). Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach, , (3th ed), USA: Wadsworth, P. 65

Joseph, C. H., & Anikelechi, I. G. (2019, June). Steering the career path of Nigerian youths in a recessed economy for nation building. Journal of Nation-building & Policy Studies (JoNPS), 3(1), 7-20. DOI: https://doi.org/10.31920/2516-3132/2019/3n1a1

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في تحسين البيئة المدرسية

The role of motivation and compliance with Islamic values in improving the school environment

إعداد

عهود فيحان العتيبي — **Ahoud Fihan Alotaibi**

وفاء مطيلق العتيبي — **Wafa Mutayliq Alotaibi**

منى عبد الرحمن القبلان — **Mona Abdul Rahman Al-Qublan**

عبير زايد العتيبي — **Abeer Zayed Alotaibi**

معلمات بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي

Doi: 10.21608/jasep.2025.429651

استلام البحث: ١٣ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٥ / ٤ / ٢٠٢٥

العتيبي، عهود فيحان والعتيبي، وفاء مطيلق والقبلان، منى عبد الرحمن والعتيبي، عبير زايد (٢٠٢٥). دور التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في تحسين البيئة المدرسية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٩)، ٣٦٥ – ٣٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في تحسين البيئة المدرسية

المستخلص:

يهدف هذا البحث؛ إلى التعرف على واقع التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية لدى طالبات المرحلة الثانوية، والكشف عن الأساليب الفاعلة لتعزيز التحفيز وترسيخ القيم الإسلامية، إضافة إلى استقصاء بعض المقترحات التي تسهم في تحسين البيئة المدرسية من خلال هذين البُعدين. واتبعت الباحثات المنهج الوصفي المسحي، حيث استخدمن أدوات البحث المتنوعة كالملاحظة، والاستبانة، ومجموعات التركيز، وذلك لجمع البيانات وتحليلها. وقد تم تطبيق البحث على جميع طالبات المرحلة الثانوية في الثانوية الثانية بساجر، من خلال أداة الملاحظة، بينما شاركت المعلمات من ذات المدرسة في الاستبانة ومجموعات التركيز. وأظهرت النتائج أن مستوى امتثال الطالبات للقيم الإسلامية يتراوح بين المتوسط والجيد، وأن هناك مجموعة من أساليب التحفيز الفعالة التي يمكن أن تسهم في تعزيز هذه القيم وترسيخها في السلوك المدرسي. كما أوصى البحث بعدد من التوصيات، أبرزها: تعزيز برامج التحفيز المادي والمعنوي للطالبات بشكل منتظم، ودمج القيم الإسلامية في الأنشطة الصفية واللاصفية، وتحفيز القيم من خلال القدوة الحسنة، كذلك تفعيل دور أولياء الأمور من خلال التعاون مع المدرسة في تعزيز التحفيز والقيم داخل المنزل، وتحقيق التكامل بين المدرسة والأسرة.

Abstract:

This research aims to identify the reality of motivation and compliance with Islamic values among secondary school students, reveal effective methods to enhance motivation and consolidate Islamic values, in addition to exploring some proposals that contribute to improving the school environment through these two dimensions. The researchers followed the descriptive survey approach, using various research tools such as observation, questionnaire, and focus groups to collect and analyze data. The research was applied to all high school students at the second Secondary School in Sagar, through the observation tool, while teachers from the same school participated in the questionnaire and focus groups. The results showed that the level of students ' compliance with Islamic

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

values ranges from average to good, and that there are a range of effective motivation methods that can contribute to strengthening these values and instilling them in school behavior. The research also recommended a number of recommendations, most notably: promoting material and moral motivation programs for students on a regular basis, integrating Islamic values into classroom and extra-curricular activities, motivating values through good example, as well as activating the role of parents through cooperation with the school in promoting motivation and values inside the home, and achieving integration between school and family.

مقدمة:

تلعب المدرسة دوراً هاماً في تربية الطلاب وتعليمهم، فالمدرسة ليست مكاناً لإكساب الطلاب المعرفة والمعلومات فقط، بل هي مكان لصقل شخصية الطالب، وتزويده بالخبرات الحياتية المختلفة، وتزويدهم بالقدرات الخاصة لمواجهة الحياة بشكل إيجابي، واكسابهم المعارف المختلفة؛ لإعدادهم للانتقال إلى المراحل التعليمية الاخرى، وهذا لا يتم إلا إذا توفرت بيئة مدرسية آمنة ومتكاملة في كافة جوانبها (Reis, Trockel& Mulhall, 2007، كما ورد في صبيح، ٢٠٢١).

والمنظومة التربوية لا يمكن أن ينفصل فيها التعليم عن التربية، ذلك أن المنظور الشامل للرسالة التعليمية يقصد به تكوين شخصية المتعلم في مختلف أبعادها، والمتعلم اليوم يحتاج أكثر من أي وقت مضى- إضافة إلى المعارف والمهارات- إلى منظومة قيم تمكنه من استيعاب ثقافته وحضارته، والانفتاح الواعي على الثقافات والحضارات الأخرى، كما أنه يحتاج إلى معايير يزن بها ما يفد عليه من مبادئ وسلوكيات وأفكار (الصمدي، 2008).

كما أن البيئة المدرسية لها من الأهمية في حياة الطلاب مما ليس لسواها؛ فهي تلك البيئة الخاصة التي يتميز فيها الطلبة وفيها يبدعون، والمكان الفسيح الذي يتيح لهم فرصة التعلم والاكتشاف والابتكار، وهي المجتمع المصغر الذي يمارسون فيه أدوارهم الاجتماعية المختلفة، ويطبقون فيه ما يتعلمونه من قيم وأخلاق وسلوكيات ترتضيها عقيدتهم ومجتمعهم وثقافتهم، وذلك من خلال تعاملاتهم اليومية وتفاعلهم مع أطراف البيئة المدرسية المختلفة، سواء الإنسانية منها والمادية (حصوة والقضاة، 2023).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فالقيم تساعد على تماسك المجتمع، وتحدد أهدافه ومثله العليا، ومبادئه التي تحفظ له هذا التماسك، لممارسة حياة اجتماعية سليمة ومتواصلة (شهوان، ٢٠١٢). كذلك يعد التحفيز من أهم الوسائل والعمليات المهمة للطلاب في العملية التعليمية، سواء الجامعية أو ما قبلها ويعتبر هو المحرك الذي يدفع بعملية التربية والتعليم نحو أعلى إنتاجية (اللحياني والعتيبي، ٢٠١٤).

وعليه؛ تعد البيئة المدرسية عاملًا أساسيًا في تحقيق جودة التعليم وتعزيز التحصيل الدراسي والسلوك الإيجابي لدى الطلاب، ومن العوامل المؤثرة في تحسين البيئة المدرسية تفعيل التحفيز كأداة لتعزيز الدافعية لدى الطلاب والمعلمين، إلى جانب الالتزام بالقيم الإسلامية التي تسهم في تعزيز الأخلاق والانضباط والتعاون داخل المدرسة، إلا أن بعض المدارس قد تواجه تحديات تتعلق بضعف التحفيز أو قلة الوعي بالقيم الإسلامية وأثرها في تحسين بيئة التعلم؛ لذا، يسعى هذا البحث إلى دراسة دور التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في تحسين البيئة المدرسية، من خلال تحليل واقع هذه العوامل في المدرسة، واستكشاف مدى تأثيرها على طالبات المرحلة الثانوية والمعلمات والإدارة المدرسية.

مشكلة البحث:

تشير نتائج العديد من الدراسات إلى دور البيئة المدرسية وأهميتها لدى المتعلمين، كدراسة (سلامة، ٢٠٢١)، والتي توصلت إلى الدور الكبير البيئة المدرسية في تحسين الأداء الأكاديمي، كما أوصت بالاعتماد على أسلوب التشجيع مع الطلاب.

وتوصلت دراسة (الهدلق، ٢٠٢٣)، إلى عدة نتائج من أبرزها، أهمية تعليم القيم التي وردت في السيرة النبوية، والحرص على تنمية وترسيخ القيم، والإرشاد إلى القيم التربوية الإسلامية المنبثقة من الكتاب والسنة.

كذلك أوصت دراسة (علي والخليفة، ٢٠٠٩)، بضرورة الاهتمام بالمباني المدرسية والتجهيزات؛ لما لها من دور كبير في استقرار الطالب، وتحسين أدائه.

كما أوصت دراسة (الشهري، ٢٠٢٢)، بعدة مقترحات لتطوير البيئة المدرسية، أحدها وجود أنشطة صفية مثل تدريس القيم خارج المناهج، والتي من شأنها رفع المستوى الفكري والأخلاقي للطلاب.

وأوصت دراسة (الساعدي، ٢٠١٧)، بأهمية تكريم المتفوقين ومن تحسن مستواهم؛ لإعطائهم دفعة معنوية وتعزيز الثقة بين الأسرة والمدرسة، وضرورة الاهتمام بالأعمال الجماعية بين الطلاب؛ لتعزيز العلاقات الودية. كما أوصت دراسة حصوه والقضاة (٢٠٢٣)، بزيادة الاهتمام بالمنظومة القيمية في المدارس، مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراعاة أن تكون العناصر المادية والمعنوية في البيئة المدرسية متوافقة مع هذه المنظومة القيمية، وتعمل على تحقيقها.

كما لاحظت الباحثات من خلال عملهن كمعلمات افتقار عدد من الممارسات المدرسية اليومية للروح الإيجابية والتعاون، إضافة إلى غياب بعض القيم الإسلامية في التعاملات داخل البيئة المدرسية، مثل الاحترام، والإخلاص وغيره، وقد انعكس ذلك على جودة التفاعل داخل الصف، ومستوى الانضباط، والشعور بالانتماء للمدرسة، ومن هنا برزت الحاجة إلى دراسة دور التحفيز والقيم الإسلامية في تحسين البيئة المدرسية وتعزيز مناخها التربوي.

وانطلاقًا مما سبق عرضه؛ وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات المرتبطة بالبيئة المدرسية، تسعى الباحثات لتحسين البيئة المدرسية بالمرحلة الثانوية، من خلال تحفيز الطالبات، وتعزيز القيم الإسلامية لديهن، وفي محاولة تحقيق ذلك تتمثّل مشكلة البحث الحالي في: دور التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في تحسين البيئة المدرسية.

الأهداف:

١. التعرف على واقع التحفيز، والامتثال بالقيم الإسلامية في البيئة المدرسية.
٢. التعرف على أساليب التحفيز المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.
٣. التعرف عن أساليب تعزيز القيم الإسلامية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.
٤. الكشف عن بعض المقترحات التي يمكن تقديمها لتعزيز التحفيز وترسيخ القيم الإسلامية في البيئة المدرسية بالمرحلة الثانوية.

الأسئلة:

السؤال الرئيس للبحث: ما دور التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في تحسين البيئة المدرسية؟

الأسئلة الفرعية:

١. ما واقع التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في البيئة المدرسية؟
٢. ما أساليب التحفيز المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟
٣. ما أساليب تعزيز القيم الإسلامية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟
٤. ما المقترحات التي يمكن تقديمها لتعزيز التحفيز وترسيخ القيم الإسلامية في البيئة المدرسية بالمرحلة الثانوية؟

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من كونه قد يفيد الفئات الآتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. الطالبات؛ قد يسهم البحث في تنمية سلوكيات إيجابية قائمة على القيم كالصدق والتعاون والمسؤولية.
٢. المعلمات؛ وذلك بتزويدهم باستراتيجيات تحفيزية فعالة؛ لتعزيز تفاعل الطالبات، والمساعدة على دمج القيم الاسلامية في ممارساتهم اليومية، وخلق بيئة صفية إيجابية قائمة على الاحترام والتقدير.
٣. المديرة؛ قد يوفر هذا البحث إطار لتطوير برامج مدرسية قائمة على التحفيز والقيم الإسلامية، كذلك تقييم المناخ المدرسي ووضع خطط تطويرية مستندة إلى أسس تربوية إسلامية، والمساعدة في بناء رؤية واضحة لتحسين البيئة المدرسية بطريقة شاملة.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: طالبات ومعلمات الثانوية الثانية بساجر، والبالغ عددهن ١٧٥ طالبة، و٢٠ معلمة.

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في الثانوية الثانية للبنات التابعة لمكتب التعليم بمحافظة ساجر بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

البيئة المدرسية:

يعرفها (الشهري، ٢٠٢٢)، بأنها: كل ما يحيط بالطالب في المدرسة من إمكانيات مادية وبشرية وخاصة الفصول الدراسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة المدرسية، وتجهيزات المبنى.

وتعرفها الباحثات إجرائياً، بأنها الخصائص التي تتميز بها الثانوية الثانية بساجر عن غيرها من المدارس، وتشمل عناصر متعددة، بشرية كالمعلم والإداري والمدير، ومادية كالمنهج، والفصل الدراسي، والتجهيزات المدرسية، والوسائل والأنشطة التعليمية، ومعنوية كالتحفيز والتشجيع.

التحفيز:

التحفيز في اللغة من حفزه حفزاً دفعه من خلفه، ويقال: حفزه إلى الأمر حثه عليه وحافزه، والجمع حوافز، والتحفيز هو وعد يصاحبه تحبيب الإنسان وإغراءه بإنجاز عمل ما، يجني الفرد من وراءه المصلحة الكبيرة، أو الخير الكثير الذي يصب في ميزان أعماله (الورثان، د.ت).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما يعرف (الفقي، ٢٠١١)، التحفيز بأنه: مولد النشاط والفاعلية في العمل وهو من الطرق النشطة للحصول على أفضل ما لدى الغير ولكي تصل إلى ذلك لابد من الاهتمام بالكيفية الناجمة للتحفيز وذلك عن طريق اتباع أفضل السبل وأسرعها وأكثرها جدوى لتحقيق ذلك.

وتعرفه الباحثات إجرائياً، بأنه مجموعة من الإجراءات المخططة والموجهة، التي تهدف إلى إثارة دافعية الطالبة الذاتية والمكتسبة نحو تحقيق أهداف محددة، من خلال توظيف استراتيجيات تشويقية، وتعزيزات مادية أو معنوية، وتوفير بيئة تعليمية محفزة تشعر المتعلم بالإنجاز والتقدير، ويقاس أثره بارتفاع مستوى التفاعل والمثابرة.

القيم الإسلامية:

يعرفها (عيسى، ٢٠١٧)، بأنها: " الفضائل الدينية والخُلقية والاجتماعية التي تشكل إطارًا مرجعياً يحكم سلوك الافراد".

وتعرفها الباحثات إجرائياً، بأنها مجموعة من المبادئ السلوكية المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية، تُغرس وتفعّل داخل البيئة المدرسية، من خلال مواقف تعليمية عملية، وتطبيقات حياتية، بحيث يظهر أثرها في سلوك المتعلم، واتخاذ قراراته وتفاعله مع الآخرين، ويقاس تحققها بمدى التزامه بها سلوكياً، وتعبيره عنها قولاً وفعلاً في المواقف المختلفة.

الإطار النظري:

أولاً/ البيئة المدرسية:

مفهوم البيئة المدرسية:

هي البيئة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية نوعية من أجل إكساب المتعلمين الخبرات والمعلومات المواكبة التطورات التي تحدث على صعيد الحياة، ومن أجل التعايش مع الآخرين ويتم ذلك من خلال التركيز على المهارات الأساسية والمهارات العصرية التي تؤدي للوصول إلى بعض المهارات العقلية مثل: التفكير وجمع المعلومات التي تفيد في حل المشكلات، وكل هذه النشاطات تكون في جو يسوده المتعة والنشاط لتحفيز الطلاب على التعلم وتحمل الصعاب للحصول على المعلومات (الخفش، ٢٠٢١)

أهداف البيئة المدرسية:

تتباين أهداف البيئة المدرسية، إلا أنه من أهم هذه الأهداف، ما يلي:

١. تحسين المخرجات التعليمية من خلال رفع كفاءة وجودة العمليات التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. التطلع إلى المستقبل والقدرة على التعامل مع متغيراته مع المحافظة على ثوابت المجتمع وقيمه
٣. بناء الفرد بناء شاملاً للجوانب العقلية الوجدانية والمهارية والسلوكية.
٤. إعداد الطلبة لمواجهة التحديات الصعبة والمتغيرات المختلفة.
٥. توظيف وسائل الاتصال والتكنولوجيا الجديدة لخدمة العمل التربوي.
٦. إكساب الطالب مهارات التعلم الذاتي.
٧. إكساب الطالب أنماط التفكير، وبخاصة التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي العلمي والتفكير الموضوعي.
٨. تحقيق ودعم المشاركة والمسؤولية المجتمعية في التعليم وإدارته بما يضمن مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ثانياً/ التحفيز:

لقد حثت الشريعة الإسلامية على التحفيز في مواطن كثيرة، حيث يعتبر التحفيز أداة مهمة لدفع الإنسان لمزيد من العطاء والإبداع والابتكار، سواء كان ذلك مادياً أو معنوياً.

أنواع التحفيز:

١. الحوافز المعنوية: ولها أثر بالغ؛ لأنه يشعر بأن الجهد الذي يقوم به، وكذلك إبداعه الشخصي يتم تقديره ومتابعته، وتتمثل أهم صور الحوافز المعنوية في:
- التقدير الجماعي: ويتجلى ذلك ببيان الجهود التي تم بذلها، وتوجيه الشكر للطالب أمام الفصل.
- وضع الأسماء في لائحة الشرف: حيث يتم إدراج أسماء من يستحقون التقدير وتغييرها كل شهر تقريباً؛ لتكون حافزاً لهم في العمل عن طريق خلق جو من المنافسة الشريفة.
- منح الأوسمة والشعارات: ويتم منح الأوسمة والألقاب نتيجة لما بذلوه من جهد، حتى يكون ذلك حافزاً لزملائهم ليبذلوا الجهود المختلفة.

٢. الحوافز المادية: ومن أهمها المكافآت، التي تتمثل بصرف مبلغ معين من المال مكافأة للطالب، أو هدية معينة.
٣. الحوافز السلبية: بالإضافة إلى الحوافز المادية والمعنوية، والتي تسمى بالحوافز الإيجابية، يوجد نوع ثالث من هذه الحوافز يتمثل في الحوافز السلبية، وهي عقوبات مختلفة قد تؤدي إلى تغيير السلوك الذي عوقب عليه الطالب، أو تحسين الصورة المأخوذة منه، وبالتالي تكون دافع للعمل وتحسين الأداء، ومن أهم صور الحوافز السلبية؛ التنبيه أو لفت النظر، والإنذار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كيف يقوم المعلم بالتحفيز؟

للتحفيز الفعال عدة شروط، يجب أن يراعيها المعلم، من أهمها ما يلي:

١. متابعة أداء الطلاب والكشف عن الأداء المتميز، أو الأداء المنخفض.
٢. سرعة تقدير الحافز، عند الإجادة يكون الحافز إيجابياً، وعند الخطأ يكون سلبياً.
٣. وضوح الربط بين الأداء وبين الحافز.
٤. أهمية تناسب الحافز من حيث النوع والمستوى في حجم الأداء في الحالة الايجابية، أو من حجم المخالفة والخطأ في حالة الحوافز السلبية.
٥. أهمية تناسب الحوافز مع رغبات العاملين حتى تحقق تأثيرها المستهدف (الفقي، ٢٠١١).

ثالثاً/ القيم الإسلامية:

تختلف القيم بالمعنى العام من شخص لآخر من ناحية نسبتها او كميتها او درجتها فكل شخص لديه قيم غالبه نبيلة او دونية تحدد نمط حياته وتصرفاته واختياراته في الحياة.

أهمية القيم:

١. بناء شخصية قوية ناضجه ومتماسكة صاحبة مبدأ ثابت.
٢. اكتساب الفرد القدرة على ضبط النفس.
٣. التحفيز على العمل وتنفيذ النشاط بشكل مُتقن.
٤. حماية الفرد من الوقوع في الخطأ والانحراف حيث تُشكل القيم درعًا واقيًا.
٥. الاستقرار والتوازن في الحياة الاجتماعية.
٦. إحساس الفرد بالمسؤولية.
٧. كسب ثقة الناس ومحبتهم (الدريويش، د.ت).

أنواع القيم:

١. قيم روحية وعقدية: كحب الله والايمان بالله والجهاد في سبيل الله
٢. قيم خُلقية: كالعدل والأمانة والصدق وإكرام الضيف.
٣. قيم عقلية: تتصل بالمعرفة وطرق الوصول اليها كاستخدام التجربة والتفكير الناقد.
٤. قيم وجدانية وانفعالية: كالحب والكرة وضبط النفس عند الغضب.
٥. قيم اجتماعية: مثل بر الوالدين والتكافل الاجتماعي والإحسان للجيران.
٦. قيم مادية: تتصل بالعناصر المادية كالاعتناء بالجسم والاقتصاد في الإنفاق.
٧. قيم جمالية: تتصل بالتذوق الجمالي والاعتناء بالمظهر والنظافة والنظام (الدريويش، د.ت).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خصائص القيم:

١. أن هذه القيم تصدر من مصادر الإسلام ذاته، وتستمد من القرآن الكريم، والسنه النبوية ويعتبران الاساسين اللازمين للحديث والبحث عن القيم الإسلامية.
٢. تستمد هذه القيم من الاحكام الشرعية.
٣. تقوم هذه القيم على أساس الشمول والتكامل، فتراعي عالم الانسان وما فيه المجتمع الذي يعيش فيه.
٤. تقوم على مبدأ التوحيد باعتباره النواة التي تتجمع حولها اتجاهات المسلم وسلوكياته حتى يصل لأهدافه.
٥. تتميز بالاستمرارية والعمومية لكل الناس في كل زمان ومكان.
٦. جامعة للثبات والمرونة، فهناك قيم ثابتة؛ كالقيم العقدية، وقيم العبادات، أما القيم الأخرى فهي نسبية.
٧. وسطية، تلك الوسطية الانتقائية لا التلفيقية.
٨. ترتبط بالجزاءات الدنيوية والاخروية.
٩. تقوم على أساس الضبط والتوجيه والتنمية والتربية (شهوان، ٢٠١٢).

المؤسسات المؤثرة في القيم:

١. الاسرة: وهي الوحدة الاجتماعية الأولى التي يتفاعل معها الطفل، ويكتسب منها الميول والقيم الدينية والعادات والتقاليد.
٢. المسجد: وله دور بارز في تنمية القيم الإسلامية.
٣. المدرسة: وهي مؤسسة اجتماعية أوكل المجتمع إليها مهمة تشكيل الأجيال.
٤. وسائل الاعلام: وهي من العوامل المؤثرة في تنمية القيم الإسلامية من خلال ما تقدمة في وسائلها المقروءة والمرئية والمسموعة.
٥. جماعة الرفاق: فالإنسان بطبعة يميل للاختلاط بغيره، وبذلك يتفاعل تفاعلًا اجتماعيًا مع من يعاشر. (الدريويش، د.ت).

كيف ينمي المعلم القيم والسلوكيات الإيجابية؟

تنمية الاخلاق والقيم مسؤولية فردية فعلى الفرد إصلاح نفسه من خلال الاستعداد والإرادة وعلى المجتمع مسؤولية عظمى وهذا يشمل الاسرة والمدرسة، وللمعلم دور كبير وحاسم في تنمية القيم الإيجابية حيث يشكل القدوة والمثال المجسد للعلم والخلق القويم أمام المتعلمين، ويجب ان يأخذ بعين الاعتبار القضايا الآتية:

١. إعادة الاعتبار للمدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية وإعادة الاعتبار للمعلم مثلًا وقدوة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. الانتقال من تدريس القيم بإطارها النظري المعلوماتي بأسلوب الوعظ والإرشاد والتوجيه الى غرسها في نفوس الطلاب سلوكا وممارسة من خلال الاقتناع والاقتداء بالمثل الصالح.
٣. تنويع طرائق واستراتيجيات التدريس كالتعلم التعاوني والتعلم بالأقران والنقاش والتي تنمي لدى الطالب قيم التعاون والمساعدة والصبر وتقدير الوقت.
٤. بناء المعلم الواعي لرسالته ودورة فالتزام المعلم بالقوانين واحترام اراء الاخرين هي سلوكيات تقتدى.
٥. ضرورة تكاتف مؤسسات المجتمع المدني والمؤسسات الرسمية مع المعلم في بناء الجيل وتأصيل القيم الإيجابية.
٦. إيلاء الاهتمام بتفعيل القيم الإيجابية في المنهج الخفي والذي يلعب دورا مهما في العملية التربوية والتعليمية (سعيد، ٢٠١٧).

متطلبات تنمية القيم:

لكي تقوم المدرسة بتنمية منظومة القيم الإسلامية فينبغي أن تتحقق الشروط التالية:

١. توفير الخبرات المتنوعة لتنمية هذه القيم لدى الناشئة وإتاحة الفرص امامهم للتعرف عليها والانفعال بها والوعي بها.
٢. الاهتمام بتوفير مواقف ممارسة هذه القيم وهي مواقف عملية لابد من النشاط الواقعي.
٣. الاهتمام باتجاهات الناشئة ومشاعرهم واستخدام القوة الانفعالية والتفكير معًا في تنمية القيم الإسلامية.
٤. الاهتمام بتوفير القدوة الصالحة المتمثلة في المعلم الخير الكفء الذي يكون على درجه عالية من المهارة.
٥. الاهتمام بتنظيم العلاقات القائمة بين المدرسة والمجتمع ومؤسساته والعلاقة بين العاملين في المدرسة اذ يجيب ان يسود بينهم جو قيمي واضح ملهم.
٦. الاهتمام بالجو الاجتماعي المدرسي القائم على أساس الحب والألفة والتفاهم والتشجيع.
٧. الاهتمام بالأنشطة المدرسية المتنوعة والتي تعتبر بيئة مناسبة لتنمية القيم (شهوان، ٢٠١٢).

المنهج:

وفقاً لأسئلة البحث وأهدافه؛ فإنه سيعتمد على المنهج الوصفي المسحي، الذي يعرفه العساف (٢٠١٩)، بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطته استجواب جميع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أفراد مجتمع البحث، أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً.

الأدوات:

لتحقيق أهداف الدراسة طبقت الباحثات الأدوات التالية:

١. **بطاقة الملاحظة:** على طالبات المرحلة الثانوية، حيث زودت الباحثات معلمات المرحلة الثانوية ببطاقة ملاحظة، يتم تطبيقها بجميع الحصص خلال اليوم الدراسي؛ لوصف الواقع كما هو، وتتكون الاداة من مجموعة من السلوكيات المرتبطة بالقيم الصفية، مثل النظافة، والترتيب، والامانة، والتعاون والاحترام، مما يعكس شموليتها لمجالات مهمة في البيئة الصفية، وقد تم تصميم العبارات بشكل مباشر وواضح، مما يسهل على الملاحظة تقييم السلوكيات بدقة، وتتضمن ثلاث خيارات للاستجابة، (موافق، إلى حد ما، غير موافق)، مما يسمح بقياس مدى تحقق السلوكيات لدى الطالبات بشكل أكثر دقة، مقارنة بأنظمة التصنيف الثنائية.

٢. **الاستبانة:** لتحديد أساليب تعزيز القيم الإسلامية، وأساليب التحفيز المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، وطبقت على معلمات الثانوية الثانية، وقد اشتملت الاستبانة على محورين، حيث يركز المحور الأول على التحفيز، والمحور الثاني يشمل القيم الإسلامية، ويتكون كل محور من عدة فقرات. وقبل قيام الباحثات بتصميم الاستبانة، ووضع العبارات في صورتها النهائية، تم الرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، ووضع تصميم أولي للاستبانة، ثم عرضها على عدد من المحكمين؛ للحكم على مناسبه الفقرة من حيث صياغتها وبنائها لغوياً، ومدى مناسبتها لقياس ما صممت لأجله، وبعد تعديل ملاحظات المحكمين تم إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

وللتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا، فبلغت نسبته الكليّة على فقرات الاستبانة (٠،٨٠)، وهي نسبة ثبات جيدة، تسمح بإمكانية استخدام الأداة. وبعد جمع البيانات تم إدخالها للمعالجة بواسطة البرنامج الإحصائي SPSS، وباستخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية.

٣. **مجموعات التركيز:** لاستكشاف وجهات نظر متعددة، من معلمات الثانوية الثانية، حول دور التحفيز والقيم الإسلامية في البيئة المدرسية، وتقديم المقترحات لتعزيز التحفيز وترسيخ القيم الإسلامية في البيئة المدرسية بالمرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: (ما واقع التحفيز والامتثال بالقيم الإسلامية في البيئة المدرسية؟).

للإجابة عن هذا السؤال؛ استعانت الباحثات بالوثائق المدرسية التي تم توثيقها، لوصف واقع التحفيز في المدرسة، حيث أشارت الوثائق إلى وجود جهود ملموسة في مجال التحفيز داخل البيئة المدرسية، فقد تم تنفيذ مجموعة من الأنشطة التي تعكس اهتمام المدرسة بتحفيز الطالبات ومن ذلك:

- تكريم الطالبات المتفوقات أكاديمياً في الطابور الصباحي، وتوثيق ذلك في لوحات الشرف.
- تكريم الطالبات المنضبطات في الحضور في الطابور الصباحي.
- تعزيز القيم من خلال الإذاعة المدرسية، مثل احترام المعلمة والزميلات، والصدق، والأمانة.

وتظهر الوثائق أن المدرسة تسعى بشكل منتظم إلى تعزيز بيئة إيجابية قائمة على التحفيز والامتثال للقيم، مما يدل على وعي إداري وتربوي بأهمية هذه الجوانب في تحسين البيئة المدرسية، إلا أن الباحثات لاحظن غياب بعض أساليب التحفيز وتعزيز القيم الإسلامية، مثال ذلك:

- الرحلات الترفيهية والتعليمية للمتميزات؛ تشجيعاً لهن على الاستمرار بالتميز.
- هدايا للطالبات المحافظات على نظافة البيئة الصفية، والشخصية.
- تحفيز مادي كالكوبونات الشرائية، والمبالغ المالية، للمنضبطات سلوكياً.
- تنفيذ مبادرات لتعزيز القيم، مثل المسابقات، والقصص الهادفة.
- تشجيع الطالبات اللاتي لوحظ تحسن مستواهن السلوكي والأكاديمي.

كما قامت الباحثات بتطبيق بطاقة الملاحظة على طالبات المرحلة الثانوية، لوصف واقع امتثال الطالبات بالقيم الإسلامية كما هو، وتم تحليل بطاقة الملاحظة، وترتيب العبارات حسب المتوسط من الأعلى إلى الأدنى، كالآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ١: الإحصاء الوصفي لواقع امتثال طالبات المرحلة الثانوية بالقيم الإسلامية

	القيم	العبارة	١	٢	٣	المتوسط	الانحراف	الترتيب
١	النظافة	تمسح الطالبات السبورة قبل بداية الدرس.	-	٢	٥٨	٢،٩٧	٠،١٨	١
			-	٣٪	٩٧٪			
		ترمي الطالبات نفاياتهن بالمكان المخصص لها.	-	١٣	٤٧	٢،٧٨	٠،٤١	٣
			-	٢٢٪	٧٨٪			
٢	الترتيب	تضع الطالبات كتب المواد الأخرى بالحقيبة وليس على الطاولة.	٤٧	١٠	٣	٢،٧٣	٠،٥٤	٤
			٧٨٪	١٧٪	٥٪			
		ترتب الطالبات مقاعدهن.	-	٤٩	١١	٢،٨٢	٠،٣٩	٢
			-	٨٢٪	١٨٪			
٣	الأمانة	تتحلى الطالبات بالأمانة في حل الواجبات.	٥	٢٢	٣٣	١،٥٣	٠،٦٤	١٢
			٨٪	٣٧٪	٥٥٪			
		تتحلى الطالبات بالأمانة في حل الأنشطة الصفية.	١٩	٢١	٢٠	١،٩٨	٠،٨١	١١
			٣٢٪	٣٥٪	٣٣٪			
٤	التعاون	تتعاون الطالبات بفاعلية مع بعضهن البعض داخل الفصل.	٣٨	١٩	٣	٢،٥٨	٠،٥٩	٥
			٦٣٪	٣٢٪	٥٪			
		تتشارك الطالبات مع زميلاتهن في مجموعات العمل.	٤٣	١٤	٣	٢،٤٦	٠،٥٦	٨
			٧٢٪	٢٣٪	٥٪			
		تلتزم الطالبات بتوجيهات رئيسة مجموعة فريق العمل.	٢٨	٢٧	٥	٢،٤٨	٠،٨١	٧
			٤٧٪	٤٥٪	٨٪			
		تتعاون الطالبات مع	٣٧	١٦	٧	١،٤١	٠،٧٦	١٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		المعلمة بصورة سريعة ومنظمة عند توزيعهم إلى مجموعات.	٦٢٪	٢٧٪	١١٪			
		تتعاون الطالبات في تنظيم الفصل حسب متطلبات الدرس.	٣٩	١٣	٨	١،٣٠	٠،٦٦	١٤
			٦٥٪	٢٢٪	١٣٪			
٥	الاحترام	تتنافس الطالبات منافسة شريفة	٤٤	١٤	٢	٢،٥٠	٠،٨٥	٦
			٧٣٪	٢٣٪	٣٪			
		تحترم الطالبات بعضهن البعض.	٢١	١٨	٢١	٢،٠٠	٠،٨٤	١٠
			٣٥٪	٣٠٪	٣٥٪			
		تتقبل الطالبات آراء زميلاتهن	١٣	٤٤	٣	٢،١٧	٠،٤٩	٩
			٢٢٪	٧٣٪	٥٪			
المتوسط الكلي						٢،٢٦		

ومن الجدول السابق، يمكن استخراج المتوسطات العامة لكل قيمة، كالآتي:

جدول٢: المتوسطات العامة للقيم

م	١	٢	٣	٤	٥
القيمة	النظافة	الترتيب	الأمانة	التعاون	الاحترام
المتوسط العام	٢.٨٧٥	٢.٧٧٥	١.٧٥٥	٢.٠٥	٢.٢٢

وعليه يمكن تفسير ماورد في الجدول السابق، كالآتي:

١. النظافة (٢.٨٧٥): أعلى القيم، مما يدل على اهتمام الطالبات بالنظافة الشخصية والاستعداد للدرس بشكل جيد، وقد يعود ذلك إلى وعي شخصي، أو توجيهات متكررة من المدرسة.
٢. الترتيب (٢.٧٧٥): أيضًا مرتفع، ويشير إلى ميل الطالبات للمحافظة على ترتيب المقاعد وعدم الفوضى، وهو مؤشر جيد على التنظيم العام في بيئة التعلم.
٣. الاحترام (٢.٢٢): متوسط، ويعكس وجود احترام متبادل مقبول بين الطالبات، لكنه بحاجة إلى مزيد من التعزيز خاصة في تقبل آراء الزميلات.
٤. التعاون (٢.٠٥): منخفض نسبيًا رغم أهمية العمل الجماعي، ويُشير إلى حاجة لإعادة تصميم الأنشطة الجماعية وتحفيز الطالبات على التفاعل الإيجابي ضمن المجموعات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. الأمانة (١.٧٥٥): أدنى القيم، وهذا مؤشر مقلق يتطلب تدخلًا تربويًا مباشرًا لترسيخ مفاهيم الصدق والأمانة في أداء الواجبات والأنشطة، خاصة أن التحصيل الذاتي جزء أساسي من بناء الشخصية.

كذلك نرى من الجدول أن المتوسط الكلي العام (٢.٢٦ من ٣)، يُظهر أن مستوى السلوكيات الإيجابية لدى الطالبات "متوسط يميل إلى جيد"، مما يعني أن هناك أساسًا جيدًا يمكن البناء عليه، لكن في المقابل توجد بعض السلوكيات التي تتطلب برامج تعزيز ومتابعة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: (ما أساليب التحفيز المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟**).**

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل المحور الأول من الاستبيان كالآتي:

التحفيز المعنوي: وكانت الاستجابة على هذه الفقرة بأن، ٩٠% من المعلمات يستخدمن التحفيز المعنوي دائماً، بينما ١٠% أحياناً.

التحفيز المادي: وكانت الاستجابة لهذه الفقرة بأن، ٤٠% من المعلمات يستخدمن المحفزات المادية دائماً، بينما ٤٥% أحياناً، و١٥% لا يفضلن هذا الأسلوب أبداً.

التحفيز الفردي: في هذه الفقرة يفضلن ٤٥% من المعلمات استخدام المحفزات الفردية دائماً، بينما ٥٥% يفضل استخدام هذا الأسلوب أحياناً.

التحفيز الجماعي: وكانت الاستجابة لهذه الفقرة أن، ٦٥% من المعلمات لا يفضلن هذا الاسلوب أبداً، بينما ٢٥% من المعلمات يستخدمن المحفزات الجماعية أحياناً، و١٠٪ يستخدمن المحفزات الجماعية دائماً.

التحفيز بشكل فوري بعد السلوك: وكانت الاستجابة لهذه الفقرة أن، ٨٥% من المعلمات يفضلن هذا الأسلوب دائماً، و١٥% من المعلمات يستخدمن هذا الأسلوب أحياناً.

التحفيز القائم على التحديات: وتقديم مهام أو مسابقات تتطلب التفكير والابتكار، وخلق بيئة تنافسية إيجابية تشجع على التقدم، فكانت الاستجابة لهذه الفقرة، ٥٥% من المعلمات يفضل هذا الأسلوب دائما، و٤٥% من المعلمات يفضلن هذا الأسلوب أحياناً.

التحفيز بالمسؤولية والتمكين: وتكليف الطالبة بمهمة قيادية، أو دور إشرافي ومنحها الثقة لاتخاذ القرارات، فكانت الاستجابة لهذه الفقرة، ٣٠% من المعلمات يفضلن هذا الأسلوب دائماً، أما ٦٠% من المعلمات فلا يفضلن استخدامه، و١٠٪ يفضلن هذا الأسلوب أحياناً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحفيز المرتبط بالأهداف الشخصية: كانت الاستجابة لهذه الفقرة بأن، ٤٥% من المعلمات يقمن بربط الانجاز بتحقيق أهداف خاصة كالمشاركة في فعالية معينة دائماً، أما ٤٠% فلا يفضلن هذا الأسلوب أبداً، و١٥% يستخدمن أحياناً هذا الأسلوب.

التحفيز بالتغذية الراجعة البناءة: كانت الاستجابة لهذه الفقرة بأن ما نسبته ٧٥% يقمن دائماً بتقديم ملاحظات بناءة تدعم النمو والتطور مع الاعتراف بالنقاط الإيجابية، أما ما نسبته ٢٥% فيستخدمن التغذية الراجعة البناءة أحياناً.

التحفيز بأسلوب التعلم المفضل: وقد اتفقت المعلمات على تكييف الأساليب التعليمية، والمهام بناء على تفضيلات المتعلم حيث يستخدم الأسلوب السمعي بنسبة ٩٠%، ويستخدم الأسلوب العملي بنسبة ٦٠%، ويستخدم الأسلوب البصري بنسبة ٨٥٪.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: (ما أساليب تعزيز القيم الإسلامية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية؟**).**

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل المحور الثاني من الاستبيان كالآتي:

غرس القيم بالمواقف العملية: فالقيم تترسخ بشكل أعمق عندما تعيشها الطالبة من خلال مواقف حياتية واقعية داخل المدرسة وخارجها، مثل المواقف الأخلاقية في الفصل، أو المشاركات المجتمعية، وقد اتفقت ٦٥% من المعلمات على استخدام هذا الأسلوب، بينما ٣٥% يقمن باستخدامه أحياناً.

تعزيز القيم بالقدوة الحسنة: وتعتبر المعلمة ذات السلوك القيمي العالي نموذجًا مؤثرًا للطالبة، حيث تكتسب الطالبات الكثير من السلوكيات الإيجابية من خلال التقليد والاحتكاك اليومي، وقد كانت الاستجابات لهذه الفقرة بما نسبته ١٠٠% على استخدام هذا الأسلوب.

ترسيخ القيم من خلال الحوار والمناقشة: والنقاشات المفتوحة حول القضايا القيمية مثل الصدق، المسؤولية، احترام الآخر، والتي تساعد الطالبات على تبني القيم بقناعة وفهم عميق، وقد اتفقت ٣٠% من المعلمات على استخدام هذا الاسلوب دائماً، بينما ٧٠% يستخدمن هذا الأسلوب أحياناً.

دعم القيم بالأنشطة التعاونية: فالعمل الجماعي يُنمّي قيم التعاون، احترام الآراء، وتحمُّل المسؤولية، من خلال أنشطة مثل المشاريع الجماعية أو حملات التوعية، وقد اتفقت ٩٠% من المعلمات على استخدام هذا الأسلوب، بينما ١٠% يقمن باستخدامه أحياناً.

ترسيخ القيم من خلال القصص والسرد: وللقصص أثر كبير في إيصال الرسائل القيمية، خاصة إذا كانت قريبة من واقع الطالبات، وتحمل شخصيات ملهمة ومواقف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مؤثرة، وكانت الاستجابة على هذه الفقرة بأن، ٢٥% من المعلمات يستخدمن هذا الأسلوب دائماً، بينما ٥٥% من المعلمات يستخدمنه أحياناً، و٢٠% من المعلمات لا يستخدمنه أبداً.

أفضل وقت لتعزيز القيم: عند حدوث موقف يومي مرتبط بالقيمة: والربط بين الموقف الحياتي والقيمة بشكل فوري يُعد من أقوى الطرق لغرس القيم بشكل لا يُنسى، واتفقت ٨٥% من المعلمات على استخدام هذا الأسلوب دائماً، بينما ١٥% أحياناً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي ينص على: (ما المقترحات التي يمكن تقديمها لتعزيز التحفيز وترسيخ القيم الإسلامية في البيئة المدرسية بالمرحلة الثانوية؟**).**

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحليل ماورد ذكره من مقترحات في مجموعات التركيز، والتي تتنوع بين الأنشطة، الأساليب التربوية، وتوظيف التقنية والمجتمع، ويمكن تلخيصها كما يلي:

أولًا: تعزيز التحفيز	
برامج تحفيزية مستمرة	- تنظيم برنامج "الطالبة المثالية" شهريًا، بناءً على عدة معايير تشمل الأخلاق والاجتهاد والتعاون. - تخصيص ركن في المدرسة لعرض إنجازات الطالبات المتميّزات.
استخدام الحوافز المتنوعة	- شهادات شكر، بطاقات امتياز، أوسمة إلكترونية على المنصات. - دعوة أولياء الأمور لحضور التكريم مما يعزز الدافعية.
المسابقات التنافسية	- مسابقات علمية وقيمية بين الفصول مثل: أفضل حملة توعوية عن الصدق. – أفضل مشروع تطوعي. - بطولات معرفية في السيرة، الأخلاق، أو الثقافة الإسلامية.
دعم الطالبات معنويًا	- تخصيص معلمة متابعة لكل مجموعة من الطالبات للتوجيه والتشجيع. - تنظيم لقاءات دورية مع الطالبات لمناقشة طموحاتهن وتقديم الدعم النفسي.
ثانيًا: ترسيخ القيم الإسلامية	
التربية بالقصة	- تخصيص فقرة أسبوعية بعنوان "قصة وقيمة"، تُعرض فيها قصة من السيرة، أو من واقعنا ترتبط بقيمة معينة.
المشاريع العملية	- تنفيذ مشاريع خدمة مجتمعية مرتبطة بقيم مثل: الإحسان، الصدق، الأمانة (مثال: حملة لجمع التبرعات، توزيع وجبات، تنظيف المسجد المجاور، ..). - إنشاء نادي "سفراء القيم"، تتولى الطالبات فيه نشر القيم بين زميلاتهن بطرق إبداعية.
دمج القيم في الأنشطة الصفية	- تضمين أمثلة تطبيقية للقيم الإسلامية ضمن الدروس. - ربط الموضوعات الدراسية بقيم مثل النظام، الإتقان، التعاون.
القدوة الحسنة	- تحفيز المعلمات على تجسيد القيم الإسلامية أمام الطالبات. - استضافة نماذج ناجحة من المجتمع تمثل القيم في سلوكها المهني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	والشخصي.
ثالثًا: استخدام التقنية في ترسيخ القيم	
- إنتاج مقاطع قصيرة من تصميم الطالبات عن القيم (فيديو، موشن جرافيك). - استخدام تطبيقات إلكترونية لاختبار القيم أو عرض قصص تفاعلية.	
رابعًا: بيئة مدرسية داعمة	
- تعليق لوحات وجداريات تعزز القيم مثل: ("الأمانة طريق النجاح"، "قيمنا.. هويتنا"، ..). - إنشاء ركن للقيم يتغير أسبوعيًا حسب قيمة معينة: (ركن الصدق، ركن الرحمة، ..).	

التوصيات:

١. تعزيز برامج التحفيز المادي والمعنوي للطالبات بشكل منتظم، وربطها بتحقيق أهداف تعليمية وسلوكية واضحة، مثل الانضباط، النظافة، التفوق الأكاديمي، وحسن الخلق.
٢. دمج القيم الإسلامية في الأنشطة الصفية واللاصفية، من خلال تخصيص حملات شهرية أو أسبوعية تركز على قيمة محددة، تُفعل في الإذاعة المدرسية، والحصص، والمسابقات.
٣. تدريب المعلمات على استراتيجيات فعالة في التحفيز وتوظيف القيم الإسلامية في الموقف التعليمي، بما يسهم في تحسين البيئة الصفية والمدرسية بشكل عام.
٤. تحفيز القيم من خلال القدوة الحسنة، وذلك من خلال التزام الكادر التعليمي والإداري بالقيم الإسلامية سلوكاً وتعاملاً، ليكونوا نموذجاً يحتذى به للطالبات.
٥. تفعيل دور أولياء الأمور من خلال التعاون مع المدرسة في تعزيز التحفيز والقيم داخل المنزل، وتحقيق التكامل بين المدرسة والأسرة.
٦. إشراك الطالبات في اقتراح وتصميم برامج تحفيزية وقيمية، مما يعزز شعورهن بالمسؤولية والانتماء.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

حصوة، رنا، والقضاة، محمد. (٢٠٢٣). حاجة البيئة التربوية المدرسية للتطوير في ضوء التربية القيمية من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور .مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. مج ٣١(٥)،٥٠٠-٥٢٠.

الخفش، مهند سعدي. (٢٠٢١). البيئة المدرسية. رماح للبحوث والدراسات، مج٢٠٢١، ع٥٧، ١٠٥- ١١٤.

الدريويش، عدنان بن سلمان. (د.ت). بناء القيم في الأنشطة الأسرية.

عيسى، محمود سعيد. (٢٠١٧). القيم: دعوة لغرسها من خلال التعليم. الوعي الإسلامي، س٥٥، ع٦٣٠.

الساعدي، رافد. (٢٠١٧). أثر البيئة المدرسية على جودة التعليم الابتدائي. جامعة القادسية.

سلامة، محمد. (٢٠٢١). دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الاساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها. مجلة العلوم التربوية والنفسية.

الشهري، رياض. (٢٠٢٢). تطوير البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة.

شهوان، أسامة أبو العباس. (٢٠١٢). منظومة القيم الإسلامية وأثرها في تأكيد التعايش في المجتمع المعاصر. مصر.

صبيح، تماضر. (٢٠٢٢). مشكلات البيئة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة الفتح، ع٩٠.

الصمدي، خالد. (٢٠٠٨). القيم الإسلامية في المنظومة التربوية :دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها .المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

اللحياني، هدى، والعتيبي، وفاء. (٢٠١٤). التحفيز وأهميته في العملية التربوية والتعليمية. وزارة التربية والتعليم.

الهدلق، عبد الله. (٢٠٢٣). القيم التربوية في المرحلة المكية وتطبيقاتها التربوية كلية التربية، جامعة سوهاج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة: مراجعة منهجية

Artificial Intelligence in Programming Education: A Systematic Review

إعداد

عهود بنت محمد العتيبي

Ahoud Muhammad Al-Otaibi

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

هناء بنت عبد الله مدخلي

Hana Abdullah Madkhali

قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة الامام عبدالرحمن بن فيصل

رندا بنت عبد الله الحربي

Randa Abdullah Al-Harbi

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودي

د. حياة بنت عبدالرحمن العجلان

Dr. Hayat Abdulrahman Al-Ajlan

استاذ مشارك بجامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.429652

استلام البحث : ١٤ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٩ / ٥ / ٢٠٢٥

العتيبي، عهود محمد و مدخلي، هناء بنت عبد الله و الحربي، رندا بنت عبد الله و العجلان، حياة بنت عبدالرحمن (٢٠٢٥). الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة: مراجعة منهجية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٣٨٥ – ٤١٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة: مراجعة منهجية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أدوات الذكاء الاصطناعي ومزايا توظيفه في تعليم البرمجة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون أسلوب المراجعة المنهجية؛ وهي مراجعة علمية ومقننة للدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة، والتي نشرت في قواعد البيانات (دار المنظومة، MDPI, Wiley, Science Direct, IEEE) خلال الفترة الزمنية من ٢٠٢٣ إلى ٢٠٢٤، وبلغ عدد الدراسات البحثية المراجَعة (١٩) دراسة. توصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم البرمجة ومن أبرزها: Gamai, SOM (Self-Organizing Maps), ChatGPT Code Detection, Voice Bot, ChatGPT, PyTutor؛ وتُعد أداة ChatGPT هي الأكثر شيوعًا في الدراسات المراجعة. وبرزت العديد من مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة؛ حيث كان له دور في توليد الأكواد البرمجية، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وتقييم أداء الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية، ودعم أساليب تعلّم متنوعة كالتعلم التكيفي والتعلم باللعب والتعلم المنظم ذاتيًّا، كما أنه يدعم استقلالية الطالب بتوفير محتوى ومصادر تعليمية متنوعة يسهل الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان، وتعزيز الاستخدام الأخلاقي، والتخفيف بشكل فعال من الاعتماد المفرط عليه.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، أدوات الذكاء الاصطناعي، البرمجة، تعليم البرمجة.

Abstract:

The study aimed to explore Artificial Intelligence (AI) tools and their benefits in programming education. To achieve the study's objectives, the researchers employed a systematic review method, which is a scientific and standardized review of both Arabic and foreign studies addressing artificial intelligence in programming education that were published between 2023 and 2024 in databases (MDPI, Wiley, Science-Direct, IEEE, Dar Al-Mandumah), amounted to a total of 19 reviewed studies.The findings identified several AI tools used in programming education, including Gamai, SOM (Self-Organizing Maps),

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ChatGPT Code Detection, Voice Bot, ChatGPT, and PyTutor, with ChatGPT being the most commonly used tool among the reviewed studies .The study highlighted several advantages of employing AI in programming education, including code generation, error detection and correction, student performance evaluation, and providing instant feedback, and supporting various learning approaches such as adaptive learning, game-based learning, and self-regulated learning. Moreover, AI fosters learner autonomy by offering diverse, easily accessible educational content and resources anytime and anywhere. It also promotes ethical usage while effectively mitigating excessive reliance on AI.

Keywords: Artificial Intelligence, AI Tools, Coding, Programming Education.

مقدمة:

سعت المملكة العربية السعودية من خلال رؤية (٢٠٣٠) إلى تبنّي مشروع شامل ومتكامل لتطوير التعليم، والاستفادة من التقنيات التكنولوجية الحديثة في رفع مستوى تحصيل الطالب بما يفي باحتياجاتها المستقبلية، ويعتبر الذكاء الاصطناعي من أبرز التقنيات التي تؤثر في التعليم، مما يحتم على المملكة الاهتمام به، وإعداد الخطط المستقبلية للاستفادة منه، وإعادة هيكلة التعليم بما يضمن تضمينه واستخدامه الاستخدام الأمثل (بارعيدة والصانع، ٢٠٢٢).

وحظي الذكاء الاصطناعي باهتمام الباحثين التربويين في مجال التعليم؛ فعرّفه أويجون (Uygun, 2024) بأنه مجموعة من أنظمة الكمبيوتر والخوارزميات المصمَّمة لمحاكاة الذكاء البشري، بما في ذلك القدرة على التعلم من البيانات، والتفكير، وحل المشكلات، والتفاعل مع البيئة. أما باريان (٢٠٢٤) فقد عرفت الذكاء الاصطناعي على أنه أنظمة وبرامج حاسوبية تُستخدم لمحاكاة القدرات الذهنية للبشر مثل: التعلم، والتحليل، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والتي تُطبق لتحسين وتخصيص العملية التعليمية، وتَستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتطوير المحتوى التعليمي، ولتحليل أداء الطلاب، وتقديم توصيات تعليمية مخصصة لكل طالب، ومن هذه التقنيات: التعلم الآلي (Machine Learning)، والتعلم العميق (Deep

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Learning)، ومعالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing)، ورؤية الحاسوب (Computer Vision).

ويُعدّ الذكاء الاصطناعي أداةً قويةً لتحسين العملية التعليمية وتطويرها؛ فهو يحلل بيانات الطلاب، كأنماط تعلمهم ومستويات أدائهم؛ لتقديم تجربة تعليمية مُخصّصة لكل طالب. ويُمكنه تحديد المواد وأنشطة التعلّم التي تُناسب احتياجات كل طالب بشكل فريد، مما يجعل التعليم أكثر فائدةً وجاذبيةً. كما يُساهم في تقديم محتوى تعليمي تفاعلي، من خلال استخدام روبوتات المُحادثة للإجابة عن أسئلة الطلاب وتقديم المساعدة لهم، مما يُعزّز انخراط الطالب ويُحسّن نتائجه التعليمية. ويُساعد الذكاء الاصطناعي أيضًا على أتمتة عمليات التقييم، وتقديم ملاحظات فورية للطلاب، مما يُتيح للمعلّم التفرّغ للتدريس والتفاعل مع الطلاب بشكل أفضل، فضلاً عن توفير فرص تعليمية مُتكافئة لجميع الطلاب، بصرف النظر عن مكان تواجدهم أو قدراتهم، كما أن له دورًا في تطوير مهارات المعلم، وتزويده بأدوات فعّالة تحسّن مِن أدائه التدريسي (باريان، ٢٠٢٤؛ السعيد، ٢٠٢٣).

كما أولت المؤسسات التعليمية اهتمامًا كبيرًا لتعليم البرمجة، منذ المراحل الدراسية المبكرة؛ حيث تسهم البرمجة في تنمية التفكير المنطقي للطلاب، وتُعزز تركيزهم، وتُطوّر مهاراتهم في التفكير الحاسوبي وحل المشكلات، فالقدرات العقلية تتطور مع الممارسة المستمرة، مما يجعلهم قادرين على حل المشكلات في مجالات متنوعة، والتعامل مع التحديات اليومية (الأسطل وآخرون، ٢٠٢١؛ Tsai & Lai, 2022).

لذا من المهم توظيف الذكاء الاصطناعي في مجال تعليم البرمجة خصوصًا وأن معلمي الحاسب الآلي يمتلكون الكفايات التكنولوجية اللازمة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وواعين بأهمية توظيفه في العملية التعليمية (السحيم، ٢٠٢٣). فقد أشارت الدراسات السابقة كدراسة رحمان وواتانوبي (Rahman & Watanobe, 2023) إلى فاعلية تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في كتابة الأكواد البرمجية وتصحيحها، مما عزز لدى الطلاب مهارة البرمجة وحل المشكلات، واتفقت معه دراسة يلماز ويلماز (Yilmaz & Yilmaz,2023) التي ذكرت أن استخدام ChatGPT خلق لدى الطلاب اتجاهات إيجابية نحو تعلم البرمجة؛ فهو يقدم لهم إجابات سريعة وصحيحة -في الغالب- عن أسئلتهم، ويحسّن من مهارات التفكير النقدي والتحليلي لديهم من خلال قيامهم بتحليل الإجابات التي يقدمها ودمجها في أكوادهم البرمجية، ويسهّل أيضًا عملية استكشاف وتصحيح الأخطاء البرمجية، مما يؤدي إلى زيادة ثقة الطالب في قدراته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما دراسة باسنر وكروش (Bassner & Krusche, 2024) فقد استخدمت أداة مصممة بالذكاء الاصطناعي تعمل كمعلم افتراضي ذكي واعٍ بالسياق لتعليم الطلاب البرمجة، وقد أسهمت هذه الأداة في تعزيز فهم الطلاب لمفاهيم البرمجة، وجعلت عملية التعلم عمليةً تفاعلية وجذابة. بينما صمم الأسطل وآخرون (٢٠٢١) نموذجًا قائمًا على الذكاء الاصطناعي قادرًا على تحليل ودراسة الأكواد البرمجية، واكتشاف الأخطاء المنطقية التي تتضمنها، وتقديم حلول لتلك الأخطاء للطالب، وأظهرت النتائج فاعلية النموذج في تنمية المهارات البرمجية لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا.

وبناءاً على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى إجراء مراجعة منهجية للدراسات المنشورة خلال الفترة الزمنية (٢٠٢٣-٢٠٢٤) والتي تناولت الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة؛ بهدف تقديم مراجعة شاملة ومفيدة تساعد على إبراز أهم أدوات الذكاء الاصطناعي ومزايا توظيفها في تعليم البرمجة.

مشكلة الدراسة:

في ظل تزايد استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وأهميتها في تطوير أساليب التدريس، وتقديم أنماط تعليمية مناسبة للطلاب، بما يسهم في تنمية مهاراتهم العملية، وزيادة التحصيل الدراسي لديهم (إسماعيل وآخرون، ٢٠٢٣)، يتزايد الاهتمام بدراسة فاعلية استخدام تلك الأدوات وتأثيرها في عملية تعليم البرمجة.

وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة الفيفي (٢٠٢٠) وإسماعيل وآخرون (٢٠٢٣) إلى وجود ضعف وتدنٍ في مستوى الطلاب في مهارات البرمجة، والتي ترجع غالبًا إلى أسلوب التدريس التقليدي المقدَّم لهم في تعليمها. لذا تبرز أهمية زيادة الوعي المعلوماتي للمعلمين بأهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إكساب الطلاب المهارات العملية اللازمة في تعليم البرمجة (خواجي، ٢٠٢٤)؛ وذلك لإيجاد حلول علمية حديثة لتنمية الجانب المعرفي والمهاري في تعليم البرمجة.

وفي هذا السياق، أثبتت العديد من الدراسات كدراسة إسماعيل وآخرون (٢٠٢٣)؛ Hartley et al. (2024)؛ Montella et al. (2024) أن استخدام أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة يساعد في تقديم الدعم المخصص حسب احتياجات الطلاب من خلال التنوع في طرق عرض المحتوى، وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ودعم التعلم الذاتي، مما يسهم في تنمية التحصيل المعرفي والمهاري لدى الطلاب.

ومما سبق يتضح أن لاستخدام الذكاء الاصطناعي أهميةً ومزايا عديدة في تعليم البرمجة، وهذا يستدعي مراجعة ومتابعة منهجية لتحليل الدراسات الأجنبية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والعربية المنشورة في السنوات الأخيرة؛ بهدف تحليل وتصنيف أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم البرمجة، وتحديد مزاياها التربوية والتعليمية، إضافة إلى أنه لا توجد دراسات عربية –على حد علم الباحثين- قدمت مراجعة منهجية حول الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة حتى عام ٢٠٢٤م.

أسئلة الدراسة:

١. ما أدوات الذكاء الاصطناعي التي تناولتها الدراسات المراجَعة في تعليم البرمجة؟
٢. ما مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي التي ذكرتها الدراسات المراجَعة في تعليم البرمجة؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على أدوات الذكاء الاصطناعي التي تناولتها الدراسات المراجَعة في تعليم البرمجة.
٢. التعرف على مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي التي ذكرتها الدراسات المراجَعة في تعليم البرمجة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. مواكبة التوجهات العالمية التي تنادي بتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.
٢. قد تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية بمراجعة منهجية تلخص أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة مع عرض مزايا توظيف لتلك الأدوات.

الأهمية التطبيقية:

١. مساعدة معلم الحاسب لتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.
٢. تزويد الباحثين التربويين برؤية شاملة لتوظيف أداوت الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة لتحديد الفجوات البحثية المستقبلية.
٣. توجيه مصممي المناهج وشركات التطوير التعليمية إلى إنتاج أدوات ذكاء اصطناعي لتعليم البرمجة تتلاءم مع المناهج الحالية.
٤. مساعدة متخذي القرار في الميدان التربوي لإلقاء الضوء على أهمية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على تحليل الدراسات العربية والإنجليزية المنشورة من عام ٢٠٢٣ إلى عام ٢٠٢٤ والتي تناقش أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة، ضمن قواعد بيانات محددة (دار المنظومة، MDPI, Wiley, Science Direct, IEEE).

مصطلحات الدراسة:

الذكاء الاصطناعي:

صاغت العديد من المنظمات تعاريف لمصطلح الذكاء الاصطناعي، حيث عرّفته اللجنة العالمية لأخلاقيات المعرفة العلمية والتكنولوجيا التابعة لليونسكو (COMEST, 2019) بأنه: يشمل كل الآلات القادرة على محاكاة الذكاء البشري، ويشمل ذلك الإدراك، والتعلم، والتفكير، والإبداع، وحل المشكلات فضلاً عن اتخاذ القرارات، والتفاعل اللغوي. وعلى الصعيد المحلي عرّفت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) الذكاء الاصطناعي بأنه أنظمة حاسوبية تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبؤ أو اتخاذ القرار أو التوصية بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي، واختيار أفضل إجراء لتحقيق أهداف معينة (سدايا، ٢٠٢٣).

ويعرف الذكاء الاصطناعي إجرائيًّا بأنه: مجموعة من الأدوات المصممة بطريقة تحاكي قدرات الذكاء البشري، وتُستخدم في تطبيقات عديدة في تعليم البرمجة، سواء في توليد أكواد برمجية، أو كمساعد افتراضي، والكشف عن الأخطاء البرمجية، وتقديم التوجيهات والتغذية الراجعة؛ بهدف تعزيز المفاهيم وإكساب المهارات البرمجية للطلاب.

تعليم البرمجة:

تُعرف البرمجة والتي يُشار إليها أيضًا باسم الترميز، على أنها إنشاء تعليمات يمكن تنفيذها على جهاز كمبيوتر لأداء مهمة محددة أو تحقيق نتيجة معينة (CBSE, 2021).

ويعرف تعليم البرمجة إجرائيًّا بأنه: عملية تهدف إلى تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة لفهم وكتابة التعليمات البرمجية باستخدام لغات البرمجة في سياق استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي؛ كتقديم التغذية الراجعة، وتحليل الأداء، وتحسين تجربة التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة أسلوب المراجعة المنهجية للأدبيات التي بحثت في مجال الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد تم اتباع استراتيجيات بحث واضحة ومنهجية، تتضمن معايير التضمين، والاستبعاد، والكلمات المفتاحية، وطرق البحث، وتم استخدام نموذج (PRISMA) لتوضيح خطوات المراجعة المنهجية.

١. استراتيجية الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على قواعد البيانات المتاحة في المكتبة السعودية الرقمية، وتم اختيار قواعد البيانات الأجنبية التالية: (MDPI, Wiley, Science Direct, IEEE) بالإضافة إلى قاعدة بيانات عربية وهي (دار المنظومة). وتم البحث فيها وَفقًا لسلاسل البحث الموضحة في جدول (١) في العنوان والملخص والكلمات المفتاحية، وتم تحديد سنوات النشر من عام (٢٠٢٣) إلى عام (٢٠٢٤)، وقد تمت عملية البحث على ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى: تم البحث من خلال عناوين الدراسات، والتأكد من مناسبتها موضوعَ المراجعة المنهجية.
- المرحلة الثانية: تم البحث من خلال قراءة الملخصات؛ لتحديد السياق والعينة ومنهج البحث.
- المرحلة الثالثة: تم البحث من خلال قراءة الدراسة كاملة، والتحقق من جودتها ومطابقتها لاستراتيجية البحث.

جدول (١): استراتيجية البحث

قاعدة البيانات	سلسلة البحث	الاختيار	أوعية النشر
Science direct - Wiley- MDPI - IEEE دار المنظومة	الذكاء الاصطناعي والبرمجة، AI or artificial intelligence and coding and education	الدراسات مفتوحة المصدر	المجلات العلمية

٢. معايير الإدراج والاستبعاد:

تم فحص الدراسات بدقة للتحقق من مطابقتها للمعايير التي تم تصنيفها وفقًا للجدول التالي:

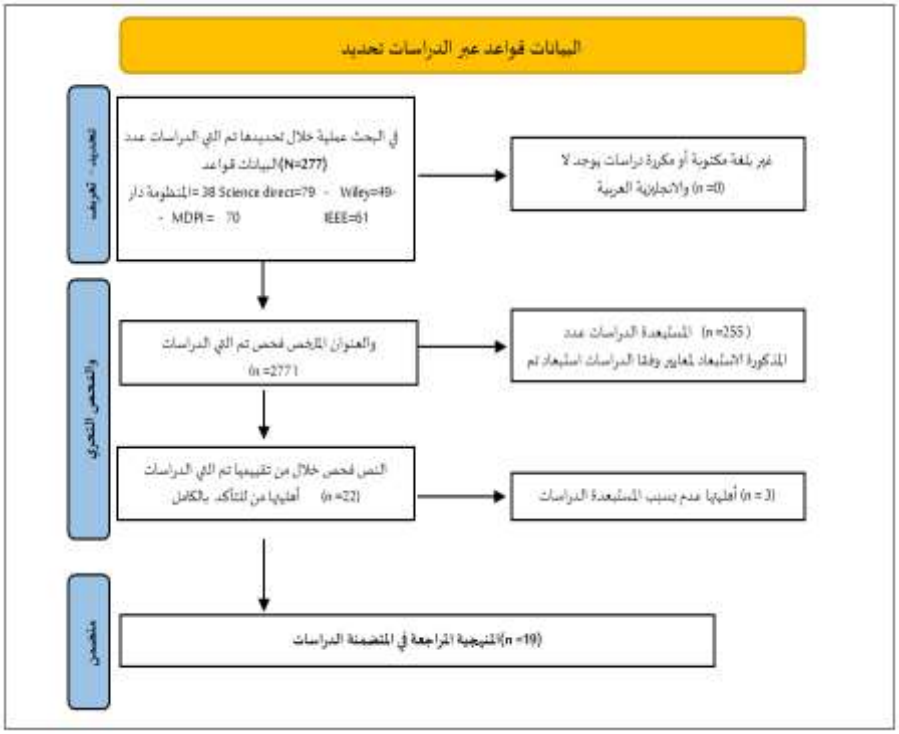
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢): معايير الإدراج والاستبعاد

الشروط	معايير الإدراج	معايير الاستبعاد
فترة النشر	٢٠٢٣ إلى ٢٠٢٤م	قبل ٢٠٢٣م
نوع النشر	دراسات علمية منشورة في مجلات محكّمة	الوصول إليها مقيد
نوع الدراسة	كمّي - نوعي	مراجعة منهجية
اللغة	العربية والإنجليزية	لغات أخرى غير اللغتين: العربية والإنجليزية
إمكانية الوصول	متاحة	غير متاحة

٣. اختيار الدراسات المضمنة:

استخدمت الدراسة نموذج (PRISMA) لتوضيح خطوات المراجعة المنهجية.



شكل (١): نموذج (PRISMA)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. نتائج اختيار الدراسات:

بعد اختيار (١٩) دراسة لتضمينها في المراجعة المنهجية، استُخرجت البيانات الرئيسة من الدراسات (عنوان الدراسة، اسم الباحث، سنة النشر، اسم المجلة، قاعدة البيانات) كما في الجدول (٣)، وتم عمل تحليلات إحصائية وصفية للتعرف على اتجاهات هذه الدراسات حسب النطاق الزمني، ونوع التعليم (عام- جامعي)، ومنهجية الدراسة، والموقع الجغرافي.

جدول (٣): الدراسات المضمنة في المراجعة

م	عنوان الدراسة	(الباحث، سنة النشر)	الناشر	قاعدة البيانات
١	فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية بعض مهارات البرمجة بمقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية	إسماعيل وآخرون (٢٠٢٣)	دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق	دار المنظومة
٢	فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية بعض مهارات برمجة مواقع الويب بلغة HTML لدى معلمي الحاسب الآلي للمرحلة الإعدادية	(أنطون وآخرون، ٢٠٢٣)	مجلة القراءة والمعرفة	دار المنظومة
٣	أثر استخدام روبوتات المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة وتحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في البادية الشمالية الشرقية	(الشرفات، ٢٠٢٣)	رسالة ماجستير	دار المنظومة
٤	Source Code Analysis in Programming Education: Evaluating Learning Content with Self-Organizing Maps	(Jevtić et al., 2023)	Applied Sciences	MDPI

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	عنوان الدراسة	(الباحث، سنة النشر)	الناشر	قاعدة البيانات
٥	AI chatbots in programming education: Students' use in a scientific computing course and consequences for learning	(Groothuijsen et al., 2024)	Computers and Education : Artificial Intelligence	Science Direct
٦	Teachers' and students' perceptions of AI-generated concept explanations: Implications for integrating generative AI in computer science education	(Lee & Song, 2024)	Computers and Education : Artificial Intelligence	ScienceDirect
٧	Enhancing python learning with PyTutor: Efficacy of a ChatGPT-Based intelligent tutoring system in programming education.	(Yang et al., 2024)	Computers and Education : Artificial Intelligence	ScienceDirect
٨	The future of grading programming assignments in education: The role of ChatGPT in automating the assessment and feedback process	(Jukiewicz, 2024)	Thinking Skills and Creativity	ScienceDirect
٩	Programming with ChatGPT: How far can we go?	(Bucaioni et al., 2024)	Machine Learning with Applications	ScienceDirect

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	عنوان الدراسة	(الباحث، سنة النشر)	الناشر	قاعدة البيانات
١٠	Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia, Cyprus, and the United States	(Kizilcec et al., 2024)	Computers and Education: Artificial Intelligence	ScienceDirect
١١	How ChatGPT shapes the future labour market situation of software engineers: A Finnish Delphi study	(Komp-Leukkunen, 2024)	Futures	ScienceDirect
١٢	Does ChatGPT Help Novice Programmers Write Better Code? Results From Static Code Analysis	(Haindl & Weinberger, 2024)	*IEEE Access*	IEEE
١٣	Students' Experiences of Using ChatGPT in an Undergraduate Programming Course	(Haindl & Weinberger, 2024)	*IEEE Access*	IEEE
١٤	ChatGPT: Challenges and Benefits in Software Programming for Higher Education	(Silva et al., 2024)	Sustainability	MDPI
١٥	Artificial Intelligence Supporting Independent Student Learning: An Evaluative Case Study of ChatGPT and Learning to Code	(Hartley et al., 2024)	Education Sciences	MDPI

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	عنوان الدراسة	(الباحث، سنة النشر)	الناشر	قاعدة البيانات
١٦	Leveraging Large Language Models to Support Authoring Gamified Programming Exercises	(Montella et al., 2024)	Applied Sciences	MDPI
١٧	ChatGPT Code Detection: Techniques for Uncovering the Source of Code	(Oedingen et al., 2024)	AI	MDPI
١٨	Is ChatGPT suitable for use as a teaching tool in a higher education to learning programming?	(Almadhun et al., 2024)	مجلة التربوي جامعة المرقب - كلية التربية بالخمس	دار المنظومة
١٩	Exploring the impact of VoiceBots on multimedia programming education among Ghanaian university students	(Essel et al.,2024)	British Journal of Educational Technology	WILEY

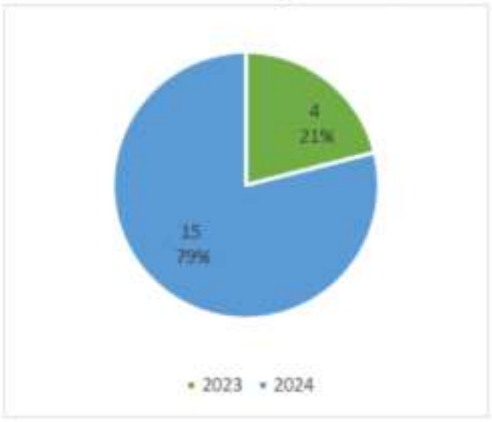
عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً- الإحصاءات الوصفية لتوزيع الدراسات المراجعة:

تنوعت الدراسات المراجعة التي تناولت مجال الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة، وتم تحليلها وفرزها حسب المحاور التالية: توزيع النطاق الزمني، والموقع الجغرافي، ونوع التعليم (عام- جامعي)، ومنهج الدراسة، وأداة الدراسة، وتصميم الدراسة (كمي-نوعي-مختلط). وفيما يلي استعراض لإحصاءات توزيع الدراسات، وتفسير الاختلافات بينها.

١. توزيع الدراسات المراجعة حسب النطاق الزمني:

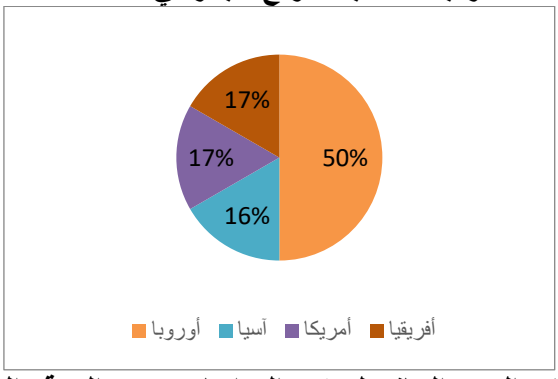
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (٢): رسم بياني لإحصاء الدراسات المراجعة حسب النطاق الزمني

يبين الرسم السابق توزيع الدراسات المراجعة حسب النطاق الزمني، وكانت النسبة الأعلى للدراسات المراجعة عام ٢٠٢٤م حيث بلغت (٧٩%)، يليها الدراسات المراجعة عام ٢٠٢٣م والتي بلغت (٢١%)، وهي الدراسات التي تم الحصول عليها في الفترة الزمنية المحددة وطابقت معايير تضمين الدراسات للدراسة الحالية.

٢. توزيع الدراسات المراجعة حسب الموقع الجغرافي:



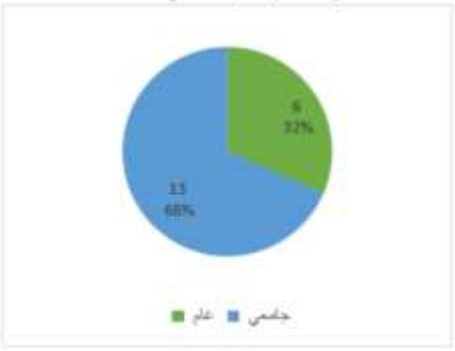
شكل (٣): الرسم البياني لتوزيع الدراسات حسب الموقع الجغرافي

يبين الرسم السابق توزيع الدراسات المراجعة حسب الموقع الجغرافي، وشملت قارات: أفريقيا، وأمريكا، وآسيا، وأوروبا، وقد كانت أعلى نسبة للدراسات المراجعة في قارة أوروبا بنسبة (٥٠%)، أما الأقل فكانت قارة آسيا بنسبة (١٦%)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في حين تساوت قارة أمريكا وقارة أفريقيا بنسبة (١٧%). وهي الدراسات التي أمكن الحصول عليها من قواعد البيانات المحددة في الدراسة الحالية.

٣. توزيع الدراسات المراجعة حسب نوع التعليم (عام-جامعي):



شكل (٤): رسم بياني لتوزيع الدراسات المراجعة حسب نوع التعليم

يوضح الشكل السابق توزيع الدراسات المراجعة حسب نوع التعليم، وكانت النسبة الأعلى لدراسات التعليم الجامعي حيث بلغت (٦٨%)، يليها دراسات التعليم العام والتي بلغت (٣٢%)، وقد تعود هذه النسبة إلى أن التعليم العام ما زال بحاجة لتوفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية (خواجي،٢٠٢٤).

٤. توزيع الدراسات المراجعة حسب منهجية الدراسة (كمي-نوعي-مختلط):

شكل (٥): رسم بياني لتوزيع الدراسات المراجعة حسب المنهجية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضح الشكل السابق توزيع الدراسات المراجعة حسب منهجية الدراسة، وكانت النسبة الأعلى للدراسات الكمية حيث بلغت (٥٨%)، والنسبة الأقل للدراسات المختلطة حيث بلغت (١٦%)، بينما كانت نسبة الدراسات النوعية (٢٦%). ويعود اختيار منهجية الدراسة وفق ما يراه الباحثون مناسبًا للإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

ثانيًا- مناقشة النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية:

تتمحور مناقشة النتائج حول الأسئلة الرئيسة التالية:

السؤال الأول: ما أدوات الذكاء الاصطناعي التي تناولتها الدراسات المراجعة في تعليم البرمجة؟

وجدت الدراسات المختارة التي تناولت أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة أن أداة ChatGPT لها تطبيقات متعددة ومهمة في هذا المجال (الشرفات، ٢٠٢٣؛ Almadhun et al., 2024؛ Haindl & Weinberger, 2024a؛ Hartley et al., 2024؛ Jukiewicz, 2024؛ Silva et al., 2024). حيث ذكر سيلفا وآخرون (Silva et al., 2024) أن ChatGPT له تطبيقات متعددة لدعم الطلاب والمعلمين، ومساعدتهم على إنجاز المهام مثل: روبوتات المحادثة، والمساعد الافتراضي الشخصي، وإنشاء الملخصات، والإجابة عن الاستفسارات بسرعة ودقة عالية، والترجمة اللغوية، وتوليد المحتوى. ووجدت المدهون وآخرون (Almadhun et al., 2024) في دراسة تجريبية فعالية استخدام أداة ChatGPT كمساعد افتراضي في البرمجة. وأضاف هارتلي وآخرون (Hartley et al., 2024) على أن ChatGPT تعد أداة مبتكرة من أدوات الذكاء الاصطناعي لاستخدامها في سياقات تعليمية مختلفة بما في ذلك تعليم البرمجة، بما يعزز أهمية تبني أدوات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال.

واستخدمت دراسة الشرفات (٢٠٢٣) روبوت المحادثة ChatGPT3.8 للتعرف على أثر استخدامه في تنمية مهارة البرمجة بلغة (HTML) لدى الطلاب، وكان دوره مساعدة الطلاب على فهم المفاهيم البرمجية، والتدرب على تطبيق الأنشطة وإنجاز الواجبات المدرسية. أما في دراسة جوكيويتز Jukiewicz, (2024) فتم استخدام ChatGPT كأداة لتصحيح وتقييم واجبات البرمجة، ومقارنة أدائه مع تقييم المعلم البشري، وقد أظهر ChatGPT إمكانات واعدة في هذا المجال، مما يجعله مُكمّلاً فعالاً لدور المعلم في تصحيح الواجبات وتقديم الملحوظات للطلاب. وتناولت دراسة هيندل واينبرجر (Haindl & Weinberger, 2024a) تأثير ChatGPT على جودة كتابة الكود البرمجي بلغة الجافا (Java)، وقد استخدم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلاب النسخة المجانية من ChatGPT، أما بالنسبة للإصدار فاستخدم ٦٣.٢٪ من طلاب المجموعة التجريبية GPT-4، بينما استخدم ٣٦.٨% إصدار GPT-3.5، وأشارت النتائج إلى أن ChatGPT أداة فعالة لتحسين جودة الكود البرمجي الذي يكتبه الطلاب المبتدئون، من خلال تقليل الأخطاء في قواعد البرمجة، وكتابته بشكل أبسط وأسهل في الفهم والتعديل.

وأوضحت دراسة هيندل واينبرجر (Haindl & Weinberger, 2024b) سيناريوهات استخدام ChatGPT بين الطلاب، وكان أكثرها شيوعًا اكتساب المعرفة الأساسية، حيث أشارت الدراسة إلى أن ٦٨٪ من الطلاب اعتمدوا على ChatGPT للحصول على معلومات أساسية تتعلق بمفاهيم البرمجة، و٥٦٪ من الطلاب استخدموه لتعلم بناء الجملة وفهم قواعد لغة البرمجة ومبادئها، كما اعتمد ٤٧٪ من الطلاب على ChatGPT في اقتراح خوارزميات مناسبة لحل مشكلات البرمجة. وإضافة إلى هذه السيناريوهات الرئيسة، برزت استخدامات أخرى لـ ChatGPT شملت استخدامه لتصحيح الأخطاء البرمجية، واجراء حوار تفاعلي معه لاكتساب فهم أعمق لمفاهيم البرمجة وبناء الجملة البرمجية.

وطوّر أودينجن وآخرون (Oedingen et al., 2024) أداة ChatGPT Code Detection التي تهدف إلى الكشف عن مصدر الكود البرمجي سواء كان من كتابة الطلاب أو مولّدًا بواسطة ChatGPT، وقد صُممت الأداة باستخدام مجموعة من التقنيات المتقدمة في مجال تعلم الآلة ومعالجة النصوص البرمجية، واعتمد الباحثون على مكتبات متعددة مثل:TensorFlow, XGBoost scikit-learn لتطوير النماذج المستخدمة في تصنيف الأكواد، وتضمنت الأداة خطوات أساسية لجمع البيانات ومعالجتها، حيث تم جمع الأكواد البرمجية من مصادر متنوعة مثل المنصات التعليمية والمسابقات البرمجية، بالإضافة إلى استخدام OpenAI API لتوليد أكواد برمجية بواسطة ChatGPT، ومعالجة البيانات من خلال اختبارها باستخدام حالات اختبارية، وإزالة التكرارات لضمان جودتها، وتدريب الأداة باستخدام نماذج تعلم الآلة، بالإضافة إلى الشبكات العصبية العميقة، كما استخدم الباحثون أداة Black Code Formatter لتوحيد تنسيق الأكواد، مما قلل من تأثير اختلافات التنسيق بين الأكواد البشرية والأكواد المولَّدة بالذكاء الاصطناعي.

كما طور يانغ وآخرون (Yang et al., 2024) أداة Pytutor كنظام تعليم ذكي بالاعتماد على نموذج ChatGPT لدعم المبتدئين في البرمجة بلغة بايثون؛ وذلك لاستخدامه كأداة مكملة لتحقيق التوازن بين التعلم الموجّه وتنمية التفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستقلّ بتقديم إرشادات مستمرة وحلول برمجية متدرجة، مما يجعله أداة واعدة لتحسين نتائج تعلم البرمجة.

وأشار مونتيلا وآخرون (Montella et al., 2024) إلى عدم وجود أدوات ذكاء اصطناعي تجمع بين التوليد الآلي للتمارين والتحفيز باللعب في مجال تعليم البرمجة، ولسدّ هذه الفجوة قام الباحثون بالاستفادة من نماذج اللغة الكبيرة (LLMs) من خلال واجهة OpenAI API في تصميم أداة (Gamai)، حيث تعمل هذه الأداء تلقائيًّا بإنتاج ملفات تمارين محفّزة باللعب بناءً على السيناريو المدخل لها، ويعدّ نظام (Gamai) محاولة مبتكرة في مجال تعليم البرمجة من خلال الجمع بين قدرات نماذج اللغة المتقدمة وعناصر التحفيز باللعب.

أما دراسة جيفتيتش وآخرون (Jevtić et al., 2023) فقد تناولت تطوير أداة خرائط التنظيم الذاتي **(**Self-Organizing Maps**)** SOM على منصة (Google Colab)، والتي تعمل كشبكة عصبية اصطناعية غير موجهة، تهدف إلى تحليل وتقييم محتوى تعليم البرمجة، وتنظيم المفاهيم البرمجية ذاتيًّا، وتحديد مستويات تعقيد وكثافة المناهج البرمجية من خلال تحليل الأكواد البرمجية وتصنيفها حسب مفاهيمها، وقد أظهرت الدراسة فعالية الأداة في تحليل وتصنيف مجموعة كبيرة من الوحدات البرمجية، مع تحقيق مستوى عالٍ من الدقة في تنظيم المحتوى التعليمي. بينما استخدمت دراسة إيسيل وآخرون (Essel et al., 2024) روبوت محادثة صوتيًّا (VoiceBot) مدمجًا في منصة (WhatsApp)، وأشارت نتائجها إلى أن هذه الأداة ساهمت بشكل فعال في تحسين تعلم الطلاب للغة برمجة (HTML-CSS).

السؤال الثاني: ما مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي التي ذكرتها الدراسات المراجعة في تعليم البرمجة؟

اتفقت الدراسات العربية والأجنبية المراجعة على أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة له العديد من المزايا (الشرفات والفواز، ٢٠٢٣؛ إسماعيل وآخرون، ٢٠٢٣؛ أنطون وآخرون، ٢٠٢٣؛ Komp-Leukkunen, 2024؛ Haindl & Weinberger, 2024a,b؛ Almadhun et al., 2024؛ Essel et al., 2024؛ Bucaioni et al., 2024؛ Groothuijsen et al., 2024؛ Hartley et al., 2024؛ Jevtić et al., 2023؛ Jukiewicz, 2024؛ Kizilcec et al., 2024؛ Lee & Song, 2024؛ Montella et al., 2024؛ Oedingen et al., 2024؛ Silva et al., 2024؛ Yang et al., 2024). فقد ذكر المدهون وآخرون (Almadhun et al., 2024) أن ChatGPT يمكن استخدامه كمساعد افتراضي يسهم في استكشاف أخطاء الكود البرمجي وإصلاحها،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتقديم إرشادات عن هياكل البيانات، وعرض المنطق البرمجي لكتابة الكود، وترك حرية اختيار طريقة التنفيذ للطالب. وأكد جروثويسن وآخرون (Groothuijsen et al., 2024) أن استخدام الطلاب لـ ChatGPT بهدف التحقق من الأخطاء البرمجية ساعدهم على تعزيز استيعاب المفاهيم البرمجية، وتطوير وتحسين وشرح الكود البرمجي. واتفقت دراسة جوكيويتز (Jukiewicz, 2024) وهيندل واينبرجر (Haindl & Weinberger, 2024a) على أن ChatGPT يساعد الطلاب على اتباع الممارسات والقواعد الجيدة في البرمجة منذ بداية تعلمهم، مما يسهم في تطوير كود برمجي قابل للفهم وخالٍ من الأخطاء وقابل للتعديل والتحديث مستقبلاً. وكشفت نتائج دراسة بوكايوني وآخرون (Bucaioni et al., 2024) الدور الفعال لـ ChatGPT في معالجة المشكلات البرمجية ذات المستويين البسيط والمتوسط باستخدام لغتي C++ وJava.

وفي السياق ذاته، ذكر سيلفا وآخرون (Silva et al., 2024) أن ChatGPT يمتاز بواجهة سهلة الاستخدام، وتعتبر أداة قيّمة في التعامل مع الجوانب النظرية والعملية، كما كان له تأثير إيجابي في دعم تعلم الطلاب باعتباره مصدرًا إضافيًّا لهم في تقديم التلميحات والاقتراحات وتوليد الكود، مما يعزز ممارسة البرمجة لديهم، وأشار إلى أن التكيف مع أدوات الذكاء الاصطناعي الحديثة أمر مهم لتحقيق دمج ناجح في مهام البرمجة، وذلك من خلال التوازن بين ما يقدمه ChatGPT والاستراتيجيات التعليمية الأخرى التي تشجع الفهم العميق لمفاهيم البرمجة. واتفقت معه دراسة هيندل واينبرجر (Haindl & Weinberger, 2024b) أن ChatGPT يعد أداة فعالة في شرح المفاهيم النظرية في لغة Java، فهو يعتبر مرجعًا سريعًا يوفر للطلاب المعلومات الأساسية والأمثلة التي تدعم فهمهم، ويتميز بالقدرة على اقتراح خوارزميات مناسبة لحل تمارين البرمجة، وتحديد الأخطاء الشائعة واقتراح طرق لإصلاحها، مما يسهم في توفير الوقت والجهد، وتطوير مهارات الطلاب في تحليل المشكلات، كما يسهم في تعميق فهمهم للبرمجة بتقديم إجابات مُخصصة من خلال جلسات الحوار التفاعلي. وأشار هارتلي وآخرون (Hartley et al., 2024) إلى أن لأداة الذكاء الاصطناعي ChatGPT دورًا في دعم التعلم الذاتي للبرمجة؛ نظرًا لما يمتاز به من توفير الموارد التعليمية لدعم التعلم بدمج العديد من المصادر، مما يقلل الوقت المستغرق على الطلاب في البحث عن المعلومات، مثل تقديم استجابات شاملة وأمثلة مناسبة في تعليم لغة البايثون، وكذلك يمتاز ChatGPT بقدرته على تقديم التغذية الراجعة الفورية كملاحظات وإرشادات قصيرة، ومساعدة الطلاب على إنشاء خطط تعليمية بناءً على أهدافهم لدعم جوانب التعلم الذاتي للبرمجة. وأظهرت دراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كومب- لوكونين (Komp-Leukkunen, 2024) أن ChatGPT يسهم في تعزيز المساواة في الوصول إلى المعرفة والخبرة، وأكدت أهمية تطوير مهارات الطلاب والاستفادة من دمجه في التعليم.

وفي سياق استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة تقييم أشار جوكيويتز (Jukiewicz, 2024) إلى قدرة ChatGPT على توفير الوقت، حيث يمكنه تصحيح الواجبات في دقائق معدودة مقارنة بعمل المعلم الذي يحتاج إلى ساعات لإنجازها، كما يُمكنه تقييم جودة عمل الطالب، وتحديد ما إذا كان صحيحًا أو شبه صحيح أو غير صحيح، كما يتمتع بالموضوعية في التقييم وعدم التحيز؛ فهو لا يتأثر بالعوامل الخارجية مثل التعب أو الضغط، وبالتالي لا يرتكب أخطاءً في التصحيح عادة. وأكد كيزيليسك وآخرون (Kizilcec et al., 2024) أن أدوات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT تمتلك قدرات هائلة في كتابة المقالات وبرمجة الأكواد واجتياز الاختبارات الموحدة، لذا فمن الضروري الاستفادة من تلك الأدوات في تطوير أساليب التقييم التقليدية، وإشراك المعلمين والطلاب في إصلاح أنظمة التقييم، مع التركيز على عملية التعلم بدلاً من نتائجها، وتعزيز التفكير الناقد والتطبيقات العملية.

وفي سياق توليد الأكواد والاستخدام الأخلاقي للذكاء الاصطناعي بحثت دراسة لي وسونغ (Lee & Song, 2024) فاعلية مفاهيم البرمجة التي ينتجها ChatGPT مقارنةً بالشروح التي أعدها المعلمون، وقدرة المعلمين والطلاب على تمييز مصدر هذه الشروح، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين وجدوا أن الشروح المولَّدة من ChatGPT أكثر فائدة لمفاهيم التسلسل والاختيار، بينما فضلوا الشروح التي أنشأها المعلمون لمفهوم التكرار. وفي المقابل، أظهر الطلاب قدرات متفاوتة في تحديد مصدر الشروح والتمييز بين ما تم توليده آليًّا وبشريًّا. وأكد الباحثون أودينجن وآخرون (Oedingen et al., 2024) أهمية الاستفادة من نماذج التعلم الآلي لتطوير أدوات تساعد على التعرف على مصدر الكود البرمجي وذلك في دراسة أجروها على أداة "ChatGPT Code Detection" التي تم تدريبها باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، وأثبتت كفاءتها بتحقيق دقة تصل إلى ٩٨% في التمييز بين الكود البشري والكود المولَّد بواسطة ChatGPT، وتعزز هذه الأداة ضمان الاستخدام الأخلاقي والتخفيف بشكل فعّال من سوء الاستخدام المحتمل لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.

وإلى جانب ما سبق، فإن للذكاء الاصطناعي أدوات متنوعة في تعليم البرمجة، فقد أشار إيسيل وآخرون (Essel et al., 2024) أن أداة Voice Bot تمتاز بسهولة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستخدام وإمكانية الوصول إليها في أي وقت ومن أي مكان، وفهم اللغة الطبيعية، والإجابة عن استفسارات الطلاب الصوتية بصورة سريعة ومفصَّلة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لهم، مما ساعدهم على استيعاب مفاهيم البرمجة المعقدة وزيادة التحصيل الدراسي، وذكر يانغ وآخرون (Yang et al., 2024) أن أداة PyTutor تعمل كنظام تعليم ذكي يقدم تفسيرًا مفصّلاً للأكواد، وإرشادات مستمرة وتلميحات متدرجة لحل المشكلات البرمجية، مما أسهم في دعم تعلم الطلاب المبتدئين في لغة البايثون، وتحسين مهاراتهم وتقدمهم في إتمام التمارين البرمجية، وزيادة تفاعلهم. وأثبتت دراسة جيفتيتش وآخرون (Jevtić et al., 2023) أنه يمكن الاستفادة من أداة خرائط التنظيم الذاتي (Self-Organizing Maps-SOM) في تحليل وتنظيم محتوى البرمجة حسب مستويات الكثافة والتعقيد. وفي سياق تحفيز الطلاب أكدت دراسة مونتيلا وآخرون (Montella et al., 2024) كفاءة أدوات الذكاء الاصطناعي المبتكرة بالاستفادة من قدرات نماذج اللغة الكبيرة مثل أداة (Gamai) التي تهدف إلى توليد التمارين التفاعلية المحفزة باللعب، وأشارت النتائج إلى الأثر الإيجابي لهذه الأداة على الطلاب والمعلمين من خلال تقديمها الدعم المخصص حسب احتياجات الطلاب، وتقليل الحاجة لتدخل المعلم، وتوفير الوقت والجهد على المعلمين في تأليف تمارين البرمجة المحفزة باللعب.

وعلى صعيد الدراسات العربية أظهرت نتائج دراسة الشرفات (٢٠٢٣) التي أجريت على طلاب الصف التاسع أن استخدام ChatGPT كان له تأثير إيجابي في تنمية مهاراتهم في البرمجة؛ حيث ساعد الطلاب على طرح أسئلة برمجية، واكتساب مهارات حل المشكلات، كما ساعد ChatGPT في تنمية شغف الطلاب لاكتساب مهارات برمجية جديدة من خلال استنتاج أسئلة جديدة، واكتشاف طرق حل متعددة للمشكلات البرمجية، وعزا الباحثون هذه النتائج الإيجابية إلى سهولة إجراء حوار تفاعلي بين الطالب وChatGPT، وإمكانية تغيير الإجابات التي يقدمها ChatGPT للحصول على إجابات جديدة أكثر دقة، وقدرته على فهم اللغة الطبيعية، وإمكانية التكرار وحفظ سجلات البحث، مما يساعد على تنشيط ذاكرة الطالب، كما أنه متاح للطالب على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع. وقد ذكر إسماعيل وآخرون (٢٠٢٣) مزايا استخدام بيئات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة، حيث تسهم هذه البيئات في نمو التحصيل المعرفي في مهارات البرمجة؛ وذلك كون هذه البيئات تجعل الطالب محور العملية التعليمية مما يعزز لديه تحمل المسؤولية والحرص على التعلم والاعتماد على النفس، كما تسهم هذه البيئات في تنويع طريقة عرض المحتوى وتقديمه في صور متعددة؛ كالنصوص والفيديو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والصور الملونة، مما يساعد على زيادة التواصل البصري والسمعي لدى الطلاب، والذي يؤثر بشكل إيجابي في عملية التعلم، كما توفر تلك البيئات العديد من المصادر وأدوات التعلم المتنوعة بما يتوافق مع الأنماط المختلفة لتعلم الطلاب، ويحقق متعة التعلم دون ملل، كذلك فإن لتلك البيئات القدرة على تقديم التغذية الراجعة الفورية، وتحديد نقاط الضعف والقوة لدى الطلاب، وتقديم تعلم فردي لكل طالب بناءً على احتياجاته الشخصية، وتوفير محادثة ذكية لتقديم الدعم الفوري للطلاب بصورة محاكية لما يقوم به المعلم، كما أن لبيئات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي أيضًا دور في إكساب الطلبة المهارات العملية اللازمة في البرمجة، وذلك لما تمتاز به هذه البيئات من مزايا في تقسيم المهارة الرئيسة إلى مهارات فرعية، وتوفير تدريبات وأنشطة لكل مهارة فرعية، مع مراعاة التدرج في تعلم المهارات من البسيط إلى المعقد، وشرح خطوات المهارة للمتعلم في صورة محاكية لما يقوم به المعلم، مما يسهم في تحفيز استمرارية الطلاب في التعلم، وزيادة التركيز لديهم، وتعلم أسلوب حل المشكلات، وشعور الطلاب بالإيجابية أثناء عملية التعلم. وأضاف أنطون وآخرون (٢٠٢٣) أن بيئات التعلم القائمة على الذكاء الاصطناعي لها دور أيضًا في تنمية الجانب المعرفي والمهاري في البرمجة لدى معلمي الحاسب.

خلاصة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم البرمجة، وأبرز مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة المذكورة في الدراسات المراجعة من عام ٢٠٢٣ إلى عام ٢٠٢٤م، وخلصت النتائج إلى التالي:

قدّم الباحثون من شتى أنحاء العالم أبحاثًا حول موضوع الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة ،كان معظمها من قارة أوروبا، كما لاقى التعليم العالي النصيب الأكبر في البحث، وتنوعت مناهج البحث في الدراسات المراجعة بين المنهج النوعي والكمي والمختلط، وكان المنهج الكمي بأنواعه هو الأكثر شيوعًا واستخدامًا بين الدراسات. وبينت نتائج هذه الدراسة مجموعة من أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في تعليم البرمجة ومن أبرزها:-ChatGPT, Gamai, SOM (Self-Organizing Maps), ChatGPT Code Detection, Voice Bot, PyTutor وتعتبر أداة ChatGPT هي الأكثر شيوعًا في الدراسات المراجَعة، وقد يرجع ذلك إلى كونها أداة مجانية وسهلة الاستخدام، وتقدم التوجيه الفوري والحوار التفاعلي بما يساعد الطلاب على تطوير مهاراتهم بشكل أسرع وأكثر فاعلية.

وقد برزت العديد من مزايا توظيف الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة؛ حيث كان له دور في توليد الأكواد البرمجية، واكتشاف الأخطاء وتصحيحها، وتقييم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أداء الطلاب وتزويدهم بالتغذية الراجعة الفورية، ودعم أساليب تعلم متنوعة كالتعلم التكيفي، والتعلم باللعب، والتعلم المنظَّم ذاتيًّا، كما أنه يدعم استقلالية الطالب بتوفير محتوى ومصادر تعليمية متنوعة يسهل الوصول لها في أي وقت ومن أي مكان، وتعزيز الاستخدام الأخلاقي، والتخفيف بشكل فعال من الاعتماد المفرط عليه.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصَى بما يلي:

١. الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي لدعم التعلم التكيفي، وتقديم التغذية الراجعة الفورية في تعليم البرمجة.
٢. إقامة الدورات التدريبية لمعلمي ومعلمات الحاسب الآلي حول كيفية توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.
٣. توعية المؤسسات التعليمية بمزايا استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.
٤. إجراء دراسات محلية حديثة حول استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.
٥. وبناءً على نتائج الدراسة يُقترح إجراء المزيد من الدراسات حول الموضوعات التالية:
٦. دراسات تجريبية حول أثر أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية الجانب المعرفي والمهاري في تعليم البرمجة لدى الطلاب.
٧. دراسات وصفية حول مدى وعي معلمي ومعلمات الحاسب الآلي لمزايا توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.
٨. دراسات نوعية حول اتجاهات معلمي ومعلمات الحاسب الآلي نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تعليم البرمجة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

الأسطل، محمود زكريا، عقل، مجدي سعيد والأغا، محمد (٢٠٢١). تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٢)، ٧٤٣-٧٧٢.

إسماعيل، محمد أحمد عبد المقصود، عطية، إبراهيم أحمد السيد، وصالحة، رشا نبيل سعد إبراهيم. (٢٠٢٣). فاعلية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية بعض مهارات البرمجة بمقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات تربوية ونفسية*، ٣٨ (١٢٩)، ٣٤٧-٤٠٨.

أنطون، مريم إميل، حسن، سوزان محمد، عبد العزيز، فوقية رجب، وعبد الستار، عمرو أحمد. (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية بعض مهارات برمجة مواقع الويب بلغة HTML لدى معلمي الحاسب الآلي للمرحلة الإعدادية. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٣ (٢٥٦)، ١١٩-١٤٠.

بارعيدة، إيمان سالم، والصانع، زهراء محمد. (٢٠٢٢). مستقبل التعليم بالمملكة العربية السعودية في ظل تحولات الذكاء الاصطناعي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١١(٣)، ٦٢٣-٦٣٨.

باريـان، عفـاف محمد. (٢٠٢٤). توظيـف تقنيـات الـذكاء الاصـطناعي فـي التعلـيم الإلكتروني (الفوائد والتحديات) – مراجعة منهجية، *مجلة ابتكارات للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، ٢ (٢)، ١-٢٨.

خواجي، طه بن منصور ناصر. (٢٠٢٤). مستوى معرفة وممارسات معلمي المهارات الرقمية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في إكساب طلاب المرحلة المتوسطة المهارات الرقمية واتجاهاتهم نحوها. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢٥(٢)، ١٤٥-١٨٥.

السحيم، العنود بنت إبراهيم بن سليمان. (٢٠٢٣). واقع الكفايات التكنولوجية لإنتاج تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى مشرفات ومعلمات الحاسب الآلي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٩٦)، ٢٧٧-٢٩٧.

السعيد، رضا مسعد. (٢٠٢٣). تطبيقات الذكاء الاصطناعي (ChatGPT) في مناهج التدريس (الفرص المتاحة والتهديدات المحتملة). *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٦ (٤)، ١٠-٢٣.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشرفات، سعد عودة سلحوب. (٢٠٢٣). أثر استخدام روبوتات المحادثة القائمة على الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات البرمجة وتحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في البادية الشمالية الشرقية (*رسالة ماجستير، جامعة آل البيت*). دار المنظومة.

الفيفي، سلطان إبراهيم. (٢٠٢٠). أثر اختلاف نمط التحكم بمقاطع الفيديو التشاركية عبر المنصات التعليمية في تنمية مهارات برمجة الروبوت لطلاب الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٣٤)، ١٤٠-١٥٨.

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٣). التقنيات الحديثة المعتمدة على البيانات والذكاء الاصطناعي.https://goo.su/lTSp

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Almadhun, S. H., Kleep, A. A., Alloush, O., Rmis, A. M., & Swese, R. F. (2024). Is ChatGPT suitable for use as a teaching tool in a higher education to learning programming?. *Educational Journal*, (25), 425-435.

Bassner, P., Frankford, E., & Krusche, S. (2024, July8-10). Iris: An ai-driven virtual tutor for computer science education. Innovation and Technology in Computer Science Education, Milan, Italy.

Bucaioni, A., Ekedahl, H., Helander, V., & Nguyen, P. T. (2024). Programming with ChatGPT: How far can we go?. *Machine Learning with Applications*, (15), 1-10.

Central Board of Secondary Education (CBSE). (2021). *Introduction to coding: Grade VI student handbook.* https://cbseacademic.nic.in/web_material/codeingDS/classVI_Coding_ Student_Handbook.pdf

COMEST (2019). *Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence, UNISCO.* https:// unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367823

Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Nunoo-Mensah, H., & Amankwa, J. O. (2024). Exploring the impact of VoiceBots

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

on multimedia programming education among Ghanaian university students. *British Journal of Educational Technology*, 1-20.

Groothuijsen, S., van den Beemt, A., Remmers, J. C., & van Meeuwen, L. W. (2024). AI chatbots in programming education: Students' use in a scientific computing course and consequences for learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (7), 1-9.

Haindl, P., & Weinberger, G. (2024a). Does ChatGPT Help Novice Programmers Write Better Code? Results from Static Code Analysis. *IEEE Access*, (12), 146-156.

Haindl, P., & Weinberger, G. (2024b). Students' experiences of using ChatGPT in an undergraduate programming course. *IEEE Access*, (12), 19–29.

Hartley, K., Hayak, M., & Ko, U. H. (2024). Artificial Intelligence Supporting Independent Student Learning: An Evaluative Case Study of ChatGPT and Learning to Code. *Education Sciences*, *14*(2), 1-12.

Jevtić, M., Mladenović, S., & Granić, A. (2023). Source Code Analysis in Programming Education: Evaluating Learning Content with Self-Organizing Maps. *Applied Sciences*, *13*(9), 1-15.

Jukiewicz, M. (2024). The future of grading programming assignments in education: The role of ChatGPT in automating the assessment and feedback process. *Thinking Skills and Creativity*, (52), 1-9.

Kizilcec, R. F., Huber, E., Papanastasiou, E. C., Cram, A., Makridis, C. A., Smolansky, A., zeivots, S., & Raduescu, C. (2024). Perceived impact of generative AI on assessments: Comparing educator and student perspectives in Australia,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Cyprus, and the United States. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (7), 1-11.

Komp-Leukkunen, K. (2024). How ChatGPT shapes the future labour market situation of software engineers: A Finnish Delphi study. *Futures*, (160), 1-11.

Lee, S., & Song, K. (2024). Teachers and students' perceptions of AI-generated concept explanations: Implications for integrating generative AI in computer science education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (7), 100283.

Memarian, B., & Doleck, T. (2024). Human-in-the-loop in artificial intelligence in education: A review and entity-relationship (ER) analysis. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, *2*(1), 1-15.

Montella, R., De Vita, C. G., Mellone, G., Ciricillo, T., Caramiello, D., Di Luccio, D., kosta, S., Damaševicius, R., Maskeliunas,R., Queirós,R., & Swacha, J. (2024). Leveraging large language models to support authoring gamified programming exercises. *Applied sciences.*, *14*(18), 1-15.

Oedingen, M., Engelhardt, R. C., Denz, R., Hammer, M., & Konen, W. (2024). ChatGPT Code Detection: Techniques for Uncovering the Source of Code. *AI, 5,* 1066–1094.

Rahman, M. M., & Watanobe, Y. (2023). ChatGPT for education and research: Opportunities, threats, and strategies. *Applied Sciences*, 13(9), 1-21.

Silva, C. A. G. D., Ramos, F. N., de Moraes, R. V., & Santos, E. L. D. (2024).ChatGPT: Challenges and benefits in software programming for higher education. *Sustainability*, *16*(3), 1-23.

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

Tsai, C., & Lai, Y. (2022). Design and validation of an augmented reality teaching system for primary logic programming education. *Sensors (Basel, Switzerland), 22*(1), 1-17.

Uygun, D. (2024). Teachers' perspectives on artificial intelligence in education. *Advances in Mobile Learning Educational Research, 4*(1), 931-939.

Yang, A. C., Lin, J. Y., Lin, C. Y., & Ogata, H. (2024). Enhancing python learning with PyTutor: Efficacy of a ChatGPT-Based intelligent tutoring system in programming education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (7), 1-15.

Yilmaz, R., & Yilmaz, F. G. K. (2023). Augmented intelligence in programming learning: Examining student views on the use of ChatGPT for programming learning. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, *1*(2), 1-7.

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

رؤية استراتيجية لتنمية بشرية نحو تعليم مستدام في المملكة العربية السعودية

A Strategic Development Towards Sustainable Education in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

د. فايزة بنت عادل أحمد غنيم

Dr. Faiza Adil Ahmed Gonaim

أستاذ الإدارة والقيادة التربوية ، جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasep.2025.429653

استلام البحث : ١٤ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٩ / ٥ / ٢٠٢٥

غنيم، فايزة بنت عادل أحمد (٢٠٢٥). رؤية استراتيجية لتنمية بشرية نحو تعليم مستدام في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٤١٣ – ٤٣٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

رؤية استراتيجية لتنمية بشرية نحو تعليم مستدام في المملكة العربية السعودية

المستخلص:

مما يشهده العصر الحالي التحول من التنمية التقليدية الى التنمية المستدامة والتي تستلزم استمرارية التطور والنمو الممتد. التعليم يعد محور اهتمام عالمي لما يحققه من استدامة التطور الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. ولتحقيق استدامته لابد من التعرف وتفعيل استراتيجيات تحقق له الاستدامة والاستمرارية خارج أسوار المؤسسات التعليمية. جاءت هذه الدراسة لاستكشاف الاستراتيجيات والمهارات التي تدعم استدامة التعليم، والتعرف على التحديات التي تعوق استدامته في المملكة العربية السعودية. تم استخدام المنهج النوعي وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة مع عدد ٩ من الخبراء التربويين ممن لا تقل خبرتهم عن ٢٠ سنة في التعليم على رأس العمل وممارسين لمهنة التعليم. أسفرت النتائج على وجود ٣ محاور تمثل استراتيجيات استدامة التعليم: استراتيجية التعليم التعاوني، استراتيجية التعلم الاستكشافي، استراتيجية التعلم الذاتي. أما بالنسبة للمهارات فقد تجلت كذلك في ٣ محاور: مهارات عقلية، ومهارات نفسية، ومهارات سلوكية. وتمحورت التحديات حول ٣ محاور: تحديات ثقافية، تحديات نفسية، تحديات مادية. وفقاً للنتائج تبين أن هناك العديد من الفرص تساهم في تحقيق التعليم المستدام من الممكن غرسها وتنميتها لدى المتعلمين منذ الصغر، دون الاقتصار على مؤسسات تعليمية فقط أو على أفراد معينين.

الكلمات المفتاحية: تعليم مستدام، استراتيجيات، مهارات، تحديات، تنمية بشرية، تعليم مستمر.

Abstract:

The current era is witnessing the shift from traditional development to sustainable development, which requires continuity of development and extended growth. Education is a focus of global concern due to its role in the sustainability of economic, social and environmental development. In order to achieve educational sustainability, strategies must be activated to achieve it outside the walls of educational institutions. This study came to explore educational strategies and skills that support the sustainability of education, and to identify the challenges of its sustainability in the Kingdom of Saudi Arabia. The qualitative approach was used and data were collected through interviewing

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

9 educational experts who have at least 20 years of experience in educational field. The results revealed that there are 3 axes of sustainability strategies: cooperative education strategy, exploratory learning strategy, and self-learning strategy. As for the skills, they were also manifested in 3 axes: mental skills, psychological skills, and behavioral skills. The challenges revolved around 3 axes: cultural challenges, psychological challenges, and material challenges. According to the results, it was found that there are many opportunities that contribute to achieving sustainable education that can be instilled and developed among learners from an early age, without being limited to educational institutions only or to specific individuals.
Keywords: Sustainable education, strategies, skills, challenges, human development, continuing education.

المقدمة

في ظل ما يشهده عالم اليوم من التطور المتسارع والانفجار المعرفي والثقافي والتقني، أصبح البقاء والديمومة للتجدد والتطور والذي يحقق التكيف والوجود ضمن الساحة التنافسية. وفي ظل ذلك التطور المتسارع ظهرت مفاهيم الاستدامة والتي تضمن تحقيق الديمومة والاستمرارية للموارد لما تحققه من التطور والنمو المستدام. فقد أكدت منظمة اليونسكو على دعم فرص التعليم ذو الجودة التي تحقق المعرفة والمهارات والقيم من أجل المستقبل (Unisco, 2017). وبتتبع معظم تصريحات التطوير والاستدامة فإنها لا تخلو من الإشارة الى أهمية التعليم وجذوره التي تحقق التطوير والاستدامة (Mohanty & Dash, 2018). ومنطلق ذلك تعليم الفرد الممتد وليس فقط التعليم الذي يقتصر على المؤسسات التعليمية وإنما ذلك التعليم المستدام الذي يواكب تحقيق الاستدامة المنشودة في كافة المجالات.

وقد لوحظ أن مما يشهده العصر الحالي التحول من التنمية التقليدية الى التنمية المستدامة والتي تستلزم استمرارية التطور والنمو الممتد لأجيال مستقبلية. وأصبحت مفاهيم الاستدامة ضرورة حتمية مما جعله لزاما على المؤسسات ومن هم مناط بهم التأثير والتغيير مواكبة لمتطلبات العصر وتبني مفاهيم الاستدامة وأبعادها بدءاً من المستوى الذاتي والجزئي تحقيقا لمفهوم الاستدامة الشاملة. كما أن تحقيق مفاهيم الاستدامة لاتعد مسؤولية وطنية بحتة، أو مسؤولية مناطة بمؤسسات محددة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإنما هي مسؤولية مجتمعية وتترجمها ممارسات فردية ومؤسسية لتحققها بمتطلباتها وأبعادها.

وقد حرصت المملكة العربية السعودية على أن تكون مفاهيم استدامة التطور والنماء ضمن رؤية ٢٠٣٠. حيث إنه إحدى برامجها برنامج تنمية القدرات البشرية والذي يسعى بأن يكون لدى المواطن مهارات تمكنه من المنافسة عالمياً وذلك من خلال تعزيز كل ما من شأنه يجعله مؤهلاً للمنافسة العالمية من خلال ما يحمله من مهارات ومعارف. ومما شهدته وبرهنته منظومة تنمية القدرات البشرية استمرارية العملية التعليمية خلال جائحة كورونا تدشين المنصات التعليمية التي تضمن استمرارية التعليم.

يعد التعليم محور اهتمام عالمي لما يحققه من استدامة التطور الاقتصادي والاجتماعي والبيئي. ولأجل تحقيق استدامة التعليم فلابد من البحث عن المقومات وتفعيل استراتيجيات تنصب في تنمية بشرية تحقق له الاستدامة والاستمرارية خارج أسوار المؤسسات التعليمية، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تفعيل الاستراتيجيات التي تضمن غرسه وتنميته ليؤتي ثماره المنشودة.

مشكلة البحث

بعد صدور تقرير برونتلاند عام ١٩٨٧ والمعروف ب "مستقبلنا المشترك"، استقطب مفهوم التنمية المستدامة اهتمام الكثير من الباحثين. حيث أن تقرير برونتلاند تضمن موضوع التنمية المستدامة ووضع إرشادات لتحقيق مفاهيمها لتطبق على المستوى العالمي (Brundtland,1987) . وكما هو منصوص عليه في أدبيات الاستدامة أنها عملية تكامل الأهداف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية فإن استدامة التعليم ينصب في تحقيق جميع أهدافها. وأصبحت التنمية المستدامة اليوم من مفاهيم العصر ذات الأثر الرئيسي في امتداد التنمية، كما أنها تعد ضمن الأجندة الرئيسية لدى معظم الحكومات في العالم (Biancardi, Colasant, & D'Adamo, 2023). وقد أولت المملكة العربية السعودية اهتماما ملموساً لدعم مفاهيم الاستدامة عامة ومايحققها كدعم التعليم المستمر، كبرنامج الاستدامة المالية وبرنامج تنمية القدرات البشرية والتي تمثل أحد برامج تحقيق الرؤية ٢٠٣٠ . وبالرغم من ذلك إلا أنه هناك ندرة في خبراءه و قلة من الباحثين من بحثوا هذا المفهوم ومتطلباته واستراتيجيات تحقيقه، بالإضافه الى ندرته في الميدان التعليمي، حيث أن الاهتمام البحثي منصباً على جانب الاستدامة البيئية والحفاظ على مواردها. وقد لوحظ أنه مما أغفلته الدراسات السابقة والأدبيات تحديداً موضوع استدامة التعليم والتعرف على استراتيجيات وطرق التنمية البشرية التي تحقق له الاستدامة، والتعرف على ما تحديات استدامته. بالإضافة الى ما لوحظ من خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عمل الباحثة في الميدان التعليمي، من أن هناك تعليماً ينتهي بمجرد الخروج من أسوار المؤسسات التعليمية، وهناك تعليم يمتد أثره ونماؤه. وهذا مما أثار دافعية التعمق في موضوع الدراسة بالبحث. ومن هنا ظهرت الدراسة الحالية لتكون إضافة لأدبيات ومفاهيم وممارسات التنمية المستدامة ولكن من زاوية استدامة التعليم.

أسئلة الدراسة

١) ماهي الاستراتيجيات التعليمية لتنمية بشرية تحقق استدامة التعليم؟
٢) ماهي المهارات اللازمة لتنمية بشرية تحقق استدامة التعليم؟
٣) ماهي التحديات التي تعوق استدامة التعليم؟

أهداف الدراسة

١) استكشاف الاستراتيجيات التعليمية لتنمية بشرية تحقق استدامة التعليم.
٢) التعرف على المهارات اللازمة لتنمية بشرية تحقق استدامة التعليم.
٣) استكشاف التحديات التي تعوق استدامة التعليم.

الإطار النظري

مفهوم استدامة التعليم

حينما نأتي للحديث عن الاستدامة لابد أن نشير الى أن مفهوم الاستدامة في الأساس مفهوم بيئي ويعني الحفاظ على استمرارية الحياة اعتمادا على الموارد الطبيعية، لكنه تطور بحيث ينطوي على ما يعرف بالاستدامة للبشر، والتي تعرف بأنها مجموعة من العلميات التي يقوم بها البشر من أجل تأمين استمرارية الأجيال من خلال تطوير وسائل النمو واستغلال الموارد Mohanty, A., & Dash, D. (2018.).

في عام ١٩٨٧م، عرفت لجنة بريندتلاند التابعة للأمم المتحدة، الاستدامة على أنها " تعني تلبية حاجات الحاضر دون المساس بقدرات الأجيال المستقبلية على تلبية حاجاتها الخاصة" (Brundtland,1987). كما أن التنمية المستدامة جارية الاستعمال في ميدان العمل والمؤسسات، الا أن وصف الاستدامة ليس حكراً على البعد البيئي وإنما يرتبط بما يحقق التنمية الشاملة فيشمل النمو الاقتصادي وحماية البيئة والتقدم الاجتماعي. كما أنه مفهوم يرتبط بالتطوير والتنمية. ويتضمن البعد الاجتماعي تعزيز الاندماج الاجتماعي للحصول على بيئة مستقرة. وفي دراسته أوضح ضيف الله وآخرون (٢٠٢٠) أن المؤسسة المستدامة هي المؤسسة المسؤولة اجتماعيا والتي تعتمد على الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية. وقد أوضح خصائصها أنها المؤسسة التي تتميز بالحوكمة الرشيدة، تحقيق مصالح وتطلعات الأطراف ذات المصلحة بالمؤسسة، الاعتماد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على نظام الاتصال، الالتزام بالشفافية والوضوح، تحترم نظام القيم المعلن عنه، والاتصاف بالاستمرارية والمرونة.

كما أن مفهوم استدامة التعليم لا يعد حديثاً بالنظر لمضمون معناه، بل هو قديم وارتكزت عليه مبادئ العديد من الحضارات. فمن صميم ذلك المضمون هو أن التعليم لا يجب أن يكون حكراً على مراحل تعليمية معينة بل لابد أن يكون ممتدا. وعليه تنوعت المصطلحات التي تخدم ذلك المعنى ومنها: التعليم المستمر، التربية المستمرة، والتعليم مدى الحياة Life Long Learning. وخلال العقدين الأخيرة بدأ يلفت اهتمام الباحثين الدور المناط بالمعلم في تحقيق حياة وتنمية مستدامة وذلك من خلال التأثير في المتعلم (Alvarez-García et al., 2018; Merritt et al., 2019)

وقد عرفت منظمة اليونسكو تعليم مدى الحياة بأنه مفهوم يجعل التعليم عملية ممتدة خلال حياة الفرد والتي تلبي احتياجاته (Unisco, 2006). الا أنه من الملاحظ أن تعريفهم لتعليم مدى لحياة مرتكزا على تعليم البالغين باختلاف أعمارهم. وايضا تم التعبير عن هذا المفهوم بفصول دراسية بدون أسوار وتحقيق ذلك يتم عن طريق التعليم ورفع الوعي المجتمعي (McFarlane & Ogazon, 2011).

استدامة التعليم من المنظور الإسلامي

حرصت الشريعة الإسلامية على غرس مبدأ ديمومة التعليم وذلك بما نصت عليه الكثير من الأدلة القرآنية والسنة النبوية. وقد أقر الفكر التربوي الإسلامي مبدأ استدامة التعليم تحت مسمى مبدأ استمرارية التعليم (نجادات، ٢٠١٧). ومنذ العصور الأولى لبزوغ نور الإسلام كان هناك إقبالا لا مثيل له في التاريخ على العلم والتعليم. وقد أعتز المصطفى عليه الصلاة والسلام بشرف ذلك حينما قال: "إنما بعثت معلماً و مبشراً ورحمة مهداة للعالمين" (ابن ماجه، ٢٠١٠، مقدمة/٦٩: ٢٢٩). ونفى الله التسوية بين أهل العلم وغيرهم حينما قال: "قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون" (الزمر، ٩). وجميع تعاليم الشريعة الإسلامية وتربيتها تناشد بالتعليم الممتد غير المنقطع وذلك للرقي والسمو و ومواجهة التغيرات. فعلى سبيل المثال قوله عليه السلام: "بلغوا عني ولو آية" (العسقلاني، د. ت، ٤٩٦/٦: ٣٤٦١)

أهداف الاستدامة

أهداف التنمية المستدامة تشكل إطار عمل لتحسين حياة الشعوب حول العالم وتخفيف المخاطر التي صنعها الإنسان. والاستدامة لا تقتصر على الحفاظ على الموارد الطبيعية فحسب، وإنما التحسين المتكامل والممتد لحياة البشرية. وهذا التحسين البشري أيضا لا يقتصر على جانب دون جانب فنحن لا نسعى الى استدامة موارد الطعام والشراب، وإنما الاستدامة الفكرية والخُلقية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاستدامة في مجال التعليم: تتمثل في إعداد وتمكين الأجيال الحالية والمستقبلية لسد احتياجاتهم من خلال نهج متوازن متكامل للتنمية المستدامة. وبالنظر للحضارات القديمة يتجلى الهدف من استخدام مفاهيم استدامة التعليم واستمراريته لغرض مواكبة تغييرات الحياة والإسهام في تطوير المجتمعات ونمائها وذلك في ظل الضغط المتولد من الجانب السياسي والتكنولوجي والاجتماعي والانفجار المعرفي (نجادات، ٢٠١٧). ومما يحققه استدامة التعليم المواءمة والتكيف بين القيم والاتجاهات الشخصية وما تفرضه متطلبات العصر، وتضييق الفجوة الثقافية التي تنشأ عن النمو المتسارع، بالإضافة الى تلافي الأخطاء السابقة (شرقي، ٢٠٢٢).

ما يحقق الاستدامة

أشارت الأدبيات الى أن هناك ممارسات ترتبط ببيئة الفرد، وخصائصه وسماته لها دور في دعم الاستدامة ومتطلباتها وقد أطلقوا عليها مسمى ممارسات الاستدامة (Biancardi, A., Colasante, A., & D'Adamo, 2023).

فمما يحقق الاستدامة ما أشار إليه كل من فاضل والطحيطاح (٢٠٢٢) في دراستهم على أثر الأنماط القيادية في تحقيق الاستدامة في الشركات الكيميائية في سلطنة. عمان، حيث وجدوا بأن للقيادة التحويلية والتبادلية أثرا علي تمكين الشركات من الاستدامة الربحية، وتعزيز الدافعية الإلهامية.

وفي دراستهم التي ركزت على دور المعلم في التعليم وفقا لمعايير الجودة الشاملة أكد كل من حمد والزاكي (٢٠١٩) على ما يشكله المعلم من دور القدوة والذي يحقق جودة التعليم وامتداد أثره. ومن الدور الذي أشاروا إليه دوره في غرس القيم والتثقيف التقني بالإضافة الى الإلمام بالأسس النفسية والتربوية والاجتماعية.

وكذلك أكدت الدراسات أن تعليم المعلمين له دور هام في عمليات التغيير والتطوير وتحقيق الاستدامة (Nousheen; Waseem & Khan, 2020). فقد أثبتت دراسة أقيمت على طلبة إحدى الجامعات الإيطالية لقياس أثر التعليم على تنمية مفاهيم وممارسات الاستدامة بأن للتعليم أثراً بالغ الأهمية في تنمية تلك المفاهيم بل حصل على أعلى تقييم في تأثيره في تحقيق الاستدامة، وأوصوا بإتاحة فرص التدريب المباشر للمتعلمين والانخراط في مشاريع حية تعمق مفاهيم وممارسات الاستدامة، بالإضافة الى تضمين مقررات دراسية ترفع الوعي بالاستدامة ومتطلباتها (Biancardi, Colasant, & D'Adamo, 2023).

ومما يحقق استدامة التعليم الدور الذي تقوم به المؤسسات التعليمية من ناحية تطوير مقرراتها لتدعم الاستدامة بالإضافة الى تطوير المجتمع التعليمي المستدام من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خلال رفع الوعي بالاستدامة ومفاهيمها وممارساتها وهذا مما (McFarlane & Ogazon, 2011).

تحديات استدامة التعليم

مما يثير التساؤل ما أوضحته دراسة كل من (McFarlane, D. A., & Ogazon, A. G. (2011 وذلك حينما أشاروا بأنه مما يعوق استدامة التعليم بعض المقررات الدراسية، وكذلك الثقافة التي ترفض الاستدامة. ويتم ذلك من خلال ممارسات لا تنصب في مفاهيم الاستدامة وتحقيقها.

منهجية الدراسة

جمع البيانات

انطلاقة الدراسة الحالية تجلت من المنظور الفلسفي وهي أن المعرفة لا توجد بمعزل عن العقل البشري وإنما تنشأ من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة وما يرتبط بها من أيديولوجيات وسلوكيات. كما أن المعرفة والواقع يبنى داخل وخارج العقل البشري والتفاعل فيما بينهما وذلك ضمن السياق الاجتماعي (Crotty, 1998). وعليه فإن التعرف على الاستراتيجيات التي تحقق استدامة التعليم تم التعرف عليها عن طريق استقراء الأدبيات السابقة فيما يحقق استدامة التعليم، بالإضافة الى التعرف على ذلك بشكل أعمق عن طريق مقابلة خبراء تربويين من الممارسين لمهنة التعليم وذلك بناء على خبراتهم وتفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم. الدراسة استخدمت المنهج النوعي وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة شبه المقننة معدة من قبل الباحثة مع الخبراء التربويين. اختيرت عينة مقصودة بحسب تسمية كرسول (Creswell, 2013). كما أرسلت دعوة المشاركة الى المشاركين ممن خبرتهم لا تقل عن ٢٠ سنة في المجال التعليمي وعلى رأس العمل وممارسين لمهنة التعليم. وقد وضعت الاشتراطات السابقة لضمان تشبعهم بالتعليم والتفاعل مع عدد كبير من المتعلمين. وتم اجراء المقابلات مع ٩ من الخبراء التربويين. كل مقابلة استغرقت ما بين ٣٠-٥٠ دقيقة، وقد فتح باب التواصل مع المشاركين لإتاحة فرصة الحصول على بيانات إضافية عند الحاجة. كما تم استخدام استراتيجية memoing والتي تحدثت عنها ميريام (Merriam, 2015) والتي تغذي عملية جمع البيانات عن طريق كتابة الملاحظات أثناء المقابلة. وقد تم تزويد المشاركين بلمحة عن الدراسة وهدفها وتم تزويدهم بنموذج الموافقة على المشاركة والذي نص على ضمان سرية البيانات واستحقاق الانسحاب من المشاركة. وتم تسجيل المقابلات بناء على موافقتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليل البيانات

قبل البدء بعملية الترميز زود كل مشارك بملخص لمقابلته للتأكد من صحة وموثوقية فهم البيانات. وقد تم استخدام استراتيجية التحليل الموضوعي وذلك بترميز البيانات لاستخراج التصنيفات والفئات. وتمت عملية الترميز على مرحلتين: مرحلة الترميز المبدئي ثم مرحلة الترميز المركزة مع استراتيجية المقارنة المستمرة آفقياً وعمودياً. المقارنة الأفقية عنيت بمقارنة البيانات مع بعضها البعض، والمقارنة العمودية عنت بالتعمق في مقارنة بيانات كل مشارك. ولغرض تنظيم البيانات تم استخدام برنامج MAXQUDA والذي يدعم موثوقية البيانات ومصداقيتها بتقليل الخطأ البشري.

النتائج

هدفت الدراسة الحالية الى استكشاف الاستراتيجيات التعليمية والمهارات التي تحقق استدامة التعليم، والتعرف على عوائق تحقيق ذلك. وبالاستعانة بتصميم البحث النوعي وإجراء المقابلات تجلت عدة محاور حول الاستراتيجيات التعليمية والمهارات التي تحقق الاستدامة التعليمية، وما يعيقها. فيما يتعلق بالسؤال الأول فقد تجلت ٣ محاور وهي على النحو الآتي: استراتيجية التعلبم التعاوني، واستراتيجية التعلم الاستكشافي، واستراتيجية التعلم الذاتي. أما بالنسبة للمهارات والتي تناولها السؤال الثاني من الدراسة فقد تجلت في كذلك في ٣ محاور وهي على النحو الآتي: مهارات عقلية، ومهارات نفسية، ومهارات سلوكية. وأما من ناحية عوائق تحقيق استدامة التعليم فقد تمحورت حول ٣ محاور على نحو الآتي: عوائق ثقافية، عوائق نفسية، عوائق اقتصادية. وتستعرض هذه المحاور لجميع أسئلة البحث الثلاثة على حدة في السطور القادمة.

أولا: الاستراتيجيات التعليمية لتحقيق استدامة التعليم.

أشار المشاركون الى العديد من الاستراتيجيات التي تحقق استدامة التعليم، وقد تبلورت هذه الاستراتيجيات في ٣ محاور وهي استراتيجيات التعلم التعاوني، واستراتيجيات التعلم الاستكشافي، واستراتيجيات التعلم الذاتي، جدول (١).

١) استراتيجيات التعلم التعاوني

تضمنت استراتيجيات العمل التعاوني عدة فئات تحقق ذلك المفهوم وهي استراتيجيات العمل الجماعي، واستراتيجية المشروعات، واستراتيجية تعليم الأقران. أكد المشاركون بأن اعتياد العمل التعاوني الجماعي له أثر في استدامة التعليم. على سبيل المثال ذكرت ت. أ. "كلما ألف المتعلمون العمل ضمن جماعة كلما كان ذلك أكثر ضماناً لثبات المعلومة، وكلما مارس المتعلم العمل ضمن جماعة كلما امتد أثر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم". كما أن للعمل التعاوني أثراً في تنمية مهارات المتعلم وذلك من خلال اكتساب مهارات متباينة من أعضاء الفريق كما أشار ب. ن. الى ذلك بقوله، "الانخراط مع فريق عمل متباين المهارات والقدرات لابد أنه سيساهم في تبادل تلك المهارات ولفت الانتباه لها وبالتالي اكتسابها". وأضافت ك. ر. "كلما كان لدى المتعلم مهارات أعلى كلما كانت فرص اكتسابه وتحصيله للمعرفة أكبر". كما أشار المشاركون بأن التعلم التعاوني يساهم في القضاء على بعض العادات التي تعيق استدامة التعليم ومن ذلك الانطوائية. فقد أوضح ر. س. "الانطوائية والتخوف من السؤال من أكثر ما يقهقر التعلم واستدامته".

أشار المشاركون كذلك الى استراتيجية أخرى تحقق استدامة التعليم وهي استراتيجية المشروعات. تعويد المتعلمين على استراتيجية المشروع تساهم في فتح آفاق تعلم مستدامة كما أشار المشاركون لذلك. أشار س. ح. أن تفعيل الاستراتيجيات التي تدعم التفاعل مع البيئة الخارجية ومن ذلك استراتيجية المشروعات تساهم في البناء العقلي بشكل مثمر، وكلما كان البناء العقلي أصيلاً كلما ساهم ذلك في استمرارية التعلم واستدامته. وأوضحت أ. ب. ذلك بقولها، "كلما فعل المعلم الاستراتيجيات التي تربط البيئة المدرسية الداخلية بالمحيط الخارجي كالقيام بمشروعات ونحوه كلما اكسب المتعلم مهارات تمكنه من التعلم واستمراريته خارج أسوار المدرسة". إضافة الى ما تنميه هذه الاستراتيجية للمتعلم من ثقة بالنفس واكساب مهارات التعلم الذاتي كما أشار لذلك كل من ر. أ. و س. ح.

تعليم الأقران كذلك من الاستراتيجيات التي أشار إليها المشاركون وينصب أثرها في استدامة التعليم. حيث إن تفعيل المعلم أو المربي لهذه الاستراتيجية يساهم في توفير فرص التطور والنمو للمتعلم ويحقق له استدامة أوسع للتعليم. صرحت عن ذلك ت. س. بقولها "كلما كان التعليم حكراً علي المعلم، كلما ضاقت فرص التعلم على المتعلم، بخلاف إتاحة فرص التعلم من شريحة أكبر من الأفراد كتعليم الأقران فهذا يزيد من فرص التعلم". كما أشار ب. ن. الى أن التقارب العمري في التعلم يساهم في دعم التجربة التعليمية، حيث ذكر، "حيوية وذكرى عدة مواقف تعلمتها من أقراني تفوق ما تعلمته من اساتذتي". وهذا أيضا مما تطرقت له ت. أ. بقولها، "القدرات التدريسية لدى الأقران قد لا تتوفر لدى المعلمين، وبالتالي أثرها في استدامة التعليم تفوق استراتيجيات المعلم في الكثير من المواقف التعليمية".

٢) استراتيجية التعلم الاستكشافي

أشار المشاركون الى استراتيجية أخرى ينصب أثرها في استدامة التعليم وهي استراتيجية التعلم الاستكشافي. ومما يحقق التعلم الاستكشافي كما أشار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشاركون التعلم عن طريق حل المشكلات، والتعلم بالاكتشاف وتفعيل الطرق الاستقرائية للتعلم، والعصف الذهني واستخدام الخرائط المفاهيمية.

التعلم عن طريق حل المشكلات يكسب المتعلم القدرة على إيجاد حلول مناسبة وكلما كانت تلك القدرة حاضرة لدى المتعلم كلما اتسعت فرصه للتعلم والحفاظ على استدامة ذلك التعلم كما أشار الى ذلك المشاركون. ذكر ر. أ. "التعمق في حل المشكلات يساهم في اكتشاف أفكار جديدة، والأفكار الجديدة لها دور في دفع عجلة استدامة التعليم".

طرق التعلم الاستكشافي والاستقرائي أكد على دورها المشاركون في تحقيق استدامة التعليم. أوضحت ق. ب. بأن اكساب المتعلم مهارة التعلم الاستقرائي تمكنه من البدء بالبسيط والحالات الفردية وصولاً الى القواعد العامة، وهذا النهج يفتح له آفاق اكتساب المعرفة واستدامة أثرها. إضافة الى ما يكسبه للعقل من مرونة واكتساب مستمر للمعرفة.

إضافة الى التعلم الاستقرائي فإن تفعيل مهارة العصف الذهني أيضا تكسب المتعلم القدرة على توسيع المرونة الفكرية والوصول لحلول مختلفة والتي تحقق استدامة للتعلم كما أشار الى ذلك المشاركون. إضافة الى أثره في توليد الإبداع كما أكدت ك. ر. بقولها، "العصف الذهني أسلوب تفكير مولد للإبداع، موصل لحلول، داعم للتعلم المستدام". وكلما تم إقران أسلوب العصف بخرائط مفاهيمية كلما قعد المعرفة لدى المتعلم وأصلها كما أشار الى ذلك المشاركون. فعلى سبيل المثال أوضحت ق. ب. "الخرائط المفاهيمية تساهم في التمييز بين المعلومات الأساسية وتفريعاتها، وكلما تمكن المتعلم من ذلك التمييز، كلما كان أكثر قابلية لبناء معارف جديدة على ما بناه من أساسيات وتفريعات، وكل ذلك ينصب في استدامة التعليم".

٣) استراتيجية التعلم الذاتي

أكد المشاركون على أهمية التعليم الذاتي والدور الذي يحققه في استدامة التعليم. ومما تضمنته هذه الاستراتيجية: أسلوب التعلم بالنمذجة، التعلم المرن، إثارة فضول التعلم.

أكد المشاركون التعلم بالنمذجة وتفعيل دور القدوة في التعليم له عظيم الأثر في استدامة التجربة التعليمية واستدامة التعليم لدى المتعلمين. أشار أ. ب. الى دور التعلم بالنمذجة بقوله، "ما تعلمناه عن طريق الملاحظة والمحاكاة، فاق أثره ما تعلمناه تلقيناً". وأضافت ت. أ. "حينما أسأل الآن عن ذكرى تعليمي العام، لن أذكر المادة العلمية بقدر تذكري للمعلمة ذات الأثر والتي كانت تلفتنا ونسعى لمحاكاتها". إضافة الى أن شغف العلم والمداومة على طلبه الذي يمارسه المعلم/ المربي تنعكس على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتعلم تطبيقاً وممارسة. كما أن القضاء على السلوكيات التي تحقق استدامة التعلم يمكن أن يكتسبها المتعلم من خلال محاكاة مربيه كما أشار المشاركون. على سبيل المثال ذكر ر. س. "يكتسب المتعلم أنماط السلوكيات الصحيحة، ويستطيع التخلص من السلوكيات الخاطئة الي تعيق تعليمه عن طريق ملاحظته واقتباسه لها ممن أعدهم قدوة له".

التعلم المرن من الأساليب التي أكد على دورها المشاركون في تحقيق استدامة التعليم. حيث إن تصحيح مفهوم أن العلم لا تحده أسوار مؤسسات تعليمية له دور في استمراريته واستدامته وهذا مما أكده المشاركون. ذكر س. ح. "نحن في عصر نقدم فيه مفاتيح التعلم، ونرفع وعي المتعلمين لأساليب اكتسابها، ليتمكنوا من الحصول عليها في أي وقت وبكافة الطرق المتاحة لها". وهذا مما يدعم استدامة التعليم لعدم تقييده بوقت أو جهات تكون حكراً له.

إثارة الفضول لدى المتعلمين وإعطائهم مساحة إشباعها ينمي حب التعلم، ويساهم في جعل التعلم عملية ممتعة. أكدت على ذلك ت. س. حينما ذكرت، "المعلم أو المربي يزرع بذرة استدامة التعليم حينما يشعل فضول المتعلم ويكسبه إياها كمهارة من خلال استراتيجياته التي تنميها".

جدول (١) الاستراتيجيات التعليمية لتنمية بشرية لتحقيق استدامة التعليم

المحاور	الفئات
استراتيجيات التعلم التعاوني	العمل الجماعي
	المشروعات
	تعليم الأقران
استراتيجيات التعلم الاستكشافي	حل المشكلات
	الطرق الاستقرائية/ الاكتشاف
	العصف الذهني
	الخرائط المفاهيمية
استراتيجية التعلم الذاتي	التعلم بالنمذجة
	التعلم المرن
	إثارة فضول التعلم

ثانياً: المهارات اللازمة لتنمية بشرية لتحقيق استدامة التعليم

أكد المشاركون على أن المهارات التي يكتسبها الفرد وينميها لها دور كبير في استمرارية واستدامة التعليم. وقد تجلت هذه المهارات في ٣ محاور: المهارات العقلية، المهارات النفسية، والمهارات السلوكية، جدول (٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١) المهارات العقلية

أكد المشاركون على ما للعقل البشري من قدرة عظيمة في استمرارية واستدامة النمو والتعلم. وأشاروا الى عدد من المهارات العقلية التي تدعم استدامة التعليم ومن ذلك الاستعداد، التفكير الناقد، التخطيط، اتخاذ القرار. استعداد التعلم وحب الاستطلاع والاكتشاف يمكن تنميته من خلال التدريب والتعويد على هذه المهارة. على سبيل المثال، ذكرت ق. ب. "التعامل مع المتعلمين بمبدأ استخدم عقلك حتى لا تفقده يساهم في الحفاظ على حيوية هذا العقل وإقباله على العلم واستدامة أثره ويتم ذلك من خلال تنمية وتغذية استعداد وحب التعلم". وأكد المشاركون أنه مع تنمية الاستعداد وحب التعلم لابد من تنمية مهارة الفكر الناقد حتى تكون استدامة المكتسب للمعلومات الصحيحة والسليمة. وضحت ذلك ت. س. بقولها، "الفكر الناقد يعمل كالفلتر لما يتلقاه المتعلم، وكلما كانت جودة الفلتر عالية كلما استقبل المتعلم وحفظ معلومات سليمة وصائبة". كما أكدوا على أثره في تحسين القدرة على البحث الجاد والمثمر للمعرفة.

مهارة التخطيط من المهارات التي حظيت على تأكيد عالٍ من المشاركين لما لها من أثر في تحسين الإنتاجية واستمرارية النمو الذاتي واستدامة التعلم. حيث إن استخدام مهارة التخطيط تمكن الفرد من إكمال المهام واستدامتها. بالإضافة الى دورها في التمكين من إدارة عدة مهام، وهذا مما يساهم في استدامة التعليم مع تعدد انشغالات الفرد والتي تتباين وفق المراحل العمرية المختلفة.

ومن المهارات التي تساهم في استدامة التعليم مهارة اتخاذ القرارات. حيث إن المهارة تمكن من اتخاذ الخيار الأنجح بين أمرين. ويتم ذلك من خلال جمع معلومات كافية عن موضوع معين ودراسة الجوانب المتعلقة به قبل اتخاذ القرار، وبالتالي اعتياد هذا النج يساهم في استدامة التعلم من خلال الاستطلاع الكافي لحيثيات المستجدات ثم اختيار ما هو أقرب للصواب. وضح ب. ن. ذلك حينما ذكر، "التفكير المتأن عند اتخاذ القرارات والتعمق في التفكير في الموقف على المدى البعيد والقريب، يساهم في استمرارية التعلم والفهم الصحيح والشامل للأمور".

٢) المهارات النفسية

تعد المهارات النفسية عاملاً هاماً لاستدامة التعليم. ومن تلك المهارات مهارة الإيمان بالذات، تحقيق الذات، المرونة النفسية والتكيف مع الضغوط.

أكد المشاركون على أهمية الإيمان بالذات وتنميتها كمهارة يترجمها سلوك الشخص لما لها من أثر ودور في تحقيق ما يطمح له صاحبها. أشار ر. أ. بأن فقدان الإيمان بالذات يحرم صاحبه من الحصول على ثمرة التعليم وحفظه لهشاشته وعدم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إيمانه بذاته ونفع العلم لها. وعلى النقيض كلما علا وارتفع إيمان الفرد بذاته كلما كان أكثر إقبالا واستعداداً للتعلم وتحقيق استدامته حيث وضحت ذلك ك. ر. "المؤمن بذاته يقدر ما لديه من قدرات عقلية وبدنية وبالتالي يفعلها لتحقيق نموه المستقبلي بالعلم والتعلم المستمر".

ومما يحققه الإيمان بالذات سعى الفرد لتحقيق ذاته لإيمانه بقدراته الفكرية والجسدية فيسعى لأن تكون لها بصمة تميز ونجاح. وقد وضح س. ح. ذلك بقوله "من خلال تحقيق الفرد لاحتياجاته الشخصية مع إيمانه بقدراته فإن ذلك يدفعه لتحقيق نجاحاً وبروز لاسمه في قائمة الناجحين وهذا ما يسمى بتحقيق الذات". وتحقيق الذات كما أشار المشاركون يساعد على تحديد الأهداف والتعلم من الخبرات وبالتالي ينصب ذلك في استدامة التعليم.

المرونة النفسية والقدرة على التكيف مع الضغوط يساعد على ثبات التعلم واستمراريته بخلاف الهشاشة وعدم موازنة الأمور التي تعيق ذلك. وتطرق ر. س. الى وصفها بأنها، "القدرة على استئناف النجاح بعد اختلال الموازين". حيث أن هذه المهارة تمكن صاحبها من مواجهة بواعث التوتر والقلق التي تعيق استمرارية واستدامة التعليم. وأضافت أ. ب، "على المربي أو المعلم أن يسعى لحل وتخفيف القلق النفسي لدى المتعلم واكسابه المرونة النفسية ليضمن اكتساب المتعلم للمعرفة بشكل سليم واستدامتها لديه".

٣) المهارات السلوكية

أشار المشاركون الى عدة مهارات سلوكية تساهم في استدامة التعليم وهي مهارات الاتصال، الانضباط، القراءة، القدوة، تحمل المخاطرة والاستباقية. أكد المشاركون أنه كلما كانت مهارات الاتصال عالية ومجودة كلما كانت استدامة التعليم على مستوى أعلى، حيث إنها تمكن الفرد من الاستقبال الجيد للأفكار والمعاني، وكذلك نقلها بشكل جيد. ذكرت ت. س. "الحواس لدى المتعلم هي بمثابة الاسفنج الذي يمتص ما حوله، وكلما كانت جودة ذلك الاسفنج عالية كلما كان الامتصاص بشكل جيد ومهارات الاتصال هي التي تجود ذلك".

أضاف كذلك المشاركون بأن مهارة ضبط الذات تعد ذات أهمية كبرى في استدامة التعليم؛ حيث تمكن هذه المهارة صاحبها من السيطرة على الذات ومجاهدة ضعفها وبالتالي تعينها على المواصلة والاستمرارية لتحقيق الأهداف المرجوة. فالقراءة مما تعين على استدامة التعليم وتحتاج الى انضباط لضمان استمراريتها لتحقق ثمارها. وقد عبر عنها ر. أ. بأنها "رياضة للعقل، تحفز من قدراته، وجسر عبور لحضارات أخرى، واتساع أفق ومعرفة تعود بالنفع الجليل على صاحبها".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أشار كذلك المشاركون الى دور القدوة في استدامة التعليم وأهمية تفعيلها كمهارة. على سبيل المثال ذكر ب. ن. "محاكاة السلوك عن طريق الملاحظة يمتاز بعمق وامتداد الأثر، وعليه فالمعلم يقع على عاتقه مراقبة سلوكه، بل والتخطيط الجيد لهذا السلوك". وقد أطلقت ق. ب. على القدوة مسمى "المنهج الخفي"، فقد أوضحت بأنه كما أن هناك منهجاً معلنا يتمثل في الكتب الدراسية هناك منهجاً خفياً يتجلى في أقوال وأفعال المربي. وأكدت بأنه كلما كان المربي مجوداً لذلك المنهج حريصاً على صقله كمهارة كلما عكس سلوكيات مرغوبة لدى المتعلمين.

ومن المهارات السلوكية التي تطرق لها المشاركون مهارة تحمل المخاطرة والاستباقية. حيث إن تنمية هذه المهارة وممارستها كسلوك تزرع لدى المتعلم روح المبادرة والاستكشاف والبعد عن المخاوف التي تعيق التقدم، وبالتالي يستطيع التقدم والاستمرارية في التعلم ويتحقق استدامة التعليم. فعلى سبيل المثال أكدت ك. ر. "تهيئة فرص المخاطرة المخططة للمتعلم تنمي لديه روح الاستباقية للاستكشاف والمعرفة، مما يجعلها عادة لديه تمكنه من استمرارية واستدامة الاكتشاف والتعلم".

جدول ٢: المهارات اللازمة لتنمية بشرية لتحقيق استدامة التعليم

المحاور	الفئات
المهارات العقلية	الاستعداد/ حب الاستطلاع
	التفكير الناقد
	التخطيط
	اتخاذ القرار
المهارات النفسية	الإيمان بالذات
	تحقيق الذات
	المرونة النفسية
	التكيف مع الضغوط
المهارات السلوكية	الاتصال
	الانضباط
	القدوة
	المخاطرة/ الاستباقية

ثالثاً: تحديات تعيق استدامة التعليم

أشار المشاركون الى عدة تحديات تعوق استدامة التعليم وقد تم تصنيفها ضمن ٣ محاور: تحديات شخصية، تحديات اجتماعية وتحديات مادية جدول (٣).

١) التحديات الشخصية

التحديات الشخصية التي تطرق لها المشاركون تمثلت في ضعف تقدير المتعلم لذاته، انعدام روح المبادرة والاتكالية، الكسل وعدم تقبل النقد من الآخرين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ذكرت ت. أ. "حينما ينعدم تقدير الفرد لذاته لن يحقق تقدماً وذلك لحجر ذاته داخل حجرة ضيقة تحد تعلمه ونموه". إضافة الى أن ضعف تقدير الذات سيحد من المبادرة والاستباقية التي تساهم في استمرارية واستدامة التعليم. بالإضافة الى إعاقته للتخطيط والتنظيم والانضباط والتي تعد معينات لاستدامة التعليم. وأضافت ت. س. "ضعف تقدير الذات يعد عائقاً أمام محاكاة الآخرين والاستفادة من مبدأ القدوة لعدم الإيمان بالذات وبالتالي انعدام الإيمان بما ينفعها". إضافة الى انعدام روح المبادرة والاتكالية والكسل جميعها مما يعوق استدامة التعليم، وقد وصفها س. ح. بأنها "صفات قاتلة للفرد، ومكبلة للفرد عن النمو والتعلم". وأيضاً تطرق المشاركون الى أن عدم تقبل النقد مما يعوق استدامة التعليم. حيث إنه يعمل كتغذية راجعة تقوم سلوك المتعلم وتحقق له استدامة التعليم الا أن رفضها يحرمه ذلك.

٢) التحديات الاجتماعية

تمثلت التحديات الاجتماعية التي أشار إليها المشاركون في ٣ فئات وهي: ثقافة حصر التعليم على المؤسسات التعليمية. المركزية، التشبث بالطرق التقليدية في التعليم، السعي لتحقيق المساواة، تقليص دور المعلم. حصر التعليم بمؤسسات تعليمية يحد من استدامة التعليم. حيث ذكرت أ. ب. "التعليم والتعلم لا يحده أسوار، وهذا مما يضمن استدامته مهما اختلفت الأزمنة والمواقع". وليست فقط الأسوار التي تعيق استدامة التعليم وإنما المركزية تسلب سعة واستدامة التعلم، حيث إنها تقف حائلاً دون استقلالية المتعلم وتعيق الإبداع والاكتشاف كما ذكر ب. ن. "المركزية المطلقة في التعليم تهدد الإبداع والنمو في التعليم". كما أنه مما يعوق استدامة التعليم التشبث بالطرق التقليدية في التنشئة والعليم. على سبيل المثال ذكرت ق. ب. متعجبة، "كيف نطالب باستدامة تعلم والمعلم أو المربي هو من يقمع فرص نماء المتعلم بالتشبث بطرق تقليدية غير مثمرة في التعليم". إضافة الى الطرق والممارسات التي تسعى لتحقيق المساواة دون مراعاة الفروق الفردية. ومن التحديات التي ذكرها كذلك المشاركون تقليص دور المعلم والذي يسلب المتعلم من اتخاذ المعلم قدوة تساهم في استدامة تعلمه. فقد أشار ر. س. "قد يفقد المتعلم فرص تعلم هامة من خلال التعلم اللامباشر من معلمة وذلك لعدم إعطاء المعلم المكانة المستحقة في المجتمع بدءاً من الأسرة".

٣) التحديات المادية

من التحديات المادية التي تعيق التعليم ضعف الإمكانات المادية، كثرة الالتزامات المالية، القصور التقني. أشار المشاركون أن الحالة الاقتصادية تعلب دوراً في استدامة التعلم. حيث إن زعزعة الاستقرار المادي يشغل الجانب الفكري في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محاولات لتلبية الاحتياج المالي ويصبح أولوية تطغى على جانب التعليم. حكى ر. أ. عن أحد زملائه والذي كان شديد الذكاء الا أنه لم يتمكن من استكمال دراسته الجامعية حتى يعمل ويحقق الدخل المادي لأسرته التي كانت تعاني من قصوره. وقد لا يكون انعدام مصدر الدخل هو العائق الوحيد فقد يتوفر المصدر الا أن كثرة وتعدد الالتزامات المالية كذلك تعد معيقاً لاستدامة التعليم نظراً للانشغال بمحاولات زيادة مصادر الدخل. فعلى سبيل المثال، أردف ر. أ. لما حكاه عن تجربة زميله شديد الذكاء، "لو توفرت الإمكانات المادية الرئيسية للمتعلم مع حسن التنشئة لشهدنا استمرارية واستدامة بارزة في التعليم".

ومما أشار له المشاركون كذلك والذي يعد من التحديات المادية القصور التقني سواء القصور المادي وعدم توفر الأجهزة الحاسوبية أو ضعف الخبرة التقنية. ذكرت ك. ر. بأن هناك الكثير ممن لا يملكون الأجهزة التي تمكنهم من الانفتاح على العالم وتتيح لهم استمرارية التعلم وهذا مما كشفته فترة الحجر المنزلي الناتجة عن جائحة كورونا. إضافة الى قصور المعرفة والخبرة الكافية للاستفادة والاستغلال الأمثل للتقنية وتفعيلها لتحقق استدامة التعلم. أكدت ذلك ت. أ. ذلك بقولها، "من توفرت لديه الأجهزة الحاسوبية واستطاع تجويد استخدامها فإنها تعد بأن لديه بوابة تعلم مستدامة وفعالة".

جدول (٣) تحديات تعوق استدامة التعليم

المحاور	الفئات
التحديات الشخصية	ضعف تقدير الذات
	انعدام روح المبادرة
	الاتكالية/ الكسل
	عدم تقبل النقد
التحديات الاجتماعية	حصر التعليم على المؤسسات التعليمية المركزية
	التشبث بالطرق القديمة في التعليم
	السعي لتحقيق المساواة
	تقليص دور المعلم
التحديات المادية	ضعف الإمكانات المادية
	كثرة الالتزامات المالية
	القصور التقني

المناقشة

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على استراتيجيات تحقيق التعليم المستدام، والكشف عن التحديات التي تعوق تحقيق ذلك. وبعد جمع البيانات من خلال مقابلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عدد ٩ من التربويين تجلت ٣ محاور تمثل استراتيجيات تعليمية تحقق استدامة التعليم تمثلت في: استراتيجيات التعلم التعاوني، واستراتيجيات التعلم الاستكشافي، واستراتيجيات التعلم الذاتي. وفيما يتعلق بجانب مهارات تحقيق الاستدامة فقد تجلت هذه المهارات في ٣ محاور: المهارات العقلية، المهارات النفسية، والمهارات السلوكية. وأما بالنسبة للتحديات فقد تم تصنيفها ضمن ٣ محاور: تحديات شخصية، تحديات اجتماعية وتحديات مادية. وقد تأكدت أهمية دعم استدامة التعليم من خلال اللغة المنطوقة ولغة الجسد التي أدلى بها المشاركون وهذا يتوافق ما أكده الأدب السابق بأن الاستدامة من مفاهيم العصر الرئيسية ذات الأثر في التنمية الشاملة (Biancardi, Colasant, & D'Adamo, 2023).

وفقاً لنتائج الدراسة تبين أن هناك العديد من الفرص التي تساهم في تحقيق التعليم المستدام من الممكن غرسها وتنميتها لدى المتعلمين منذ الصغر، والتي لا تقتصر على مؤسسات تعليمية فقط أو على أفراد معينين وإنما هي ممكنة مع اختلاف المؤسسات الحاضنة وطبيعة أفرادها. وهذا مما أكدته منظمة اليونسكو دعم فرص التعليم ذو الجودة التي تحقق المعرفة والمهارات والقيم من أجل المستقبل (Unisco, 2017). فبالنظر الى الاستراتيجيات التعليمية التي تساهم في تحقيق استدامة التعليم نلاحظ أنه من الممكن تفعيلها داخل غرفة الصف عن طريق المعلم، أو من خارجه من خلال الأسرة. كما أنه من خلال الاستراتيجيات والمهارات التي استعرضها المشاركون تبين أن عملية استدامة التعليم هي عملية تكاملية وترابط بين الدعم الخارجي لها من خلال الاستراتيجيات التعليمية، ومن خلال التنمية الذاتية والتي تتجلى في اكتساب مهارات تساهم في تنميتها من الداخل.

الاستراتيجيات تنوعت بين استراتيجيات التعليم التعاوني والتعلم الاستكشافي والتعلم الذاتي، وجميع هذه الاستراتيجيات بيد المعلم أو المربي إتاحتها للمتعلمين حيث إن للمعلم تأثير كبير على المتعلمين كما أشار الى ذلك كل من Alvarez-García et al (2018) & Merritt et al., (2019). ويمكن للمؤسسات التعليمية تفعيل هذه الاستراتيجيات كما أشار الى ذلك المشاركون، وأكده McFarlane & Ogazon, A. G. (2011). وقد تبنت وزارة التعليم التعلم النشط و استراتيجية المشروعات التي تنمي مهارات القرن الواحد والعشرون من التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ومهارات التواصل.

أما فيما يتعلق بالمهارات فقد تنوعت ما بين مهارات عقلية، ومهارات نفسية والمهارات السلوكية. وهذه المهارات قابلة للاكتساب والتطوير عن طريق الممارسة وهذا يتوافق مع منظور كل من Biancardi, A., Colasante, A., & D'Adamo

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(2023) حيث أطلقوا مسمى ممارسات الاستدامة للسلوكيات والمهارات التي تدعمها. وقد شملت المهارات العقلية مهارة الاستعداد وحب الاستطلاع والتعلم بحيث توجد هذه الرغبة سواء كان المتعلم داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها. وهذا يتوافق مع ما أكده McFarlane & Ogazon (2011) بأن استدامة التعليم تتحقق برفع الوعي المجتمعي نحو فصول دراسية بلا أسوار. كذلك تفعيل دور القدوة وتنميتها كمهارة مما أكده المشاركون وأكده حمد والزاكي (٢٠١٩) بأن المعلم يشكل عنصراً هاماً ونموذجاً للمتعلم، وقد أطلق عليه أحد المشاركين بالمنهج الخفي في التعليم لأثره الممتد والذي لا يقل أهمية عن المنهج الدراسي الملموس، وهذا أيضاً مما أكده Nousheen; Waseem & Khan (2020) بأن تعليم المعلمين وممارساتهم يؤثر في التطوير وبالتالي تحقيق استدامة التعلم.

ورغم من أهمية استدامة التعليم وماله من أثر على المتعلمين ومجتمعاتهم كما أكده المشاركون وأكده نجادات (٢٠١٧) الا أن هناك تحديات تعرقل تحقيقها. تنوعت تحديات تحقيق الاستدامة ما بين التحديات الشخصية والاجتماعية والمادية. الهشاشة النفسية وضعف تقدير الذات يعملان كحاجز يمنع تطوير الذات واستدامة تعليمها فتصبح ذات اتكالية خالية من روح المبادرة ولا تقبل النقد للتحسين. أما بالنسبة للتحديات التي تنبع من المجتمع فهي تتجلى في الثقافة السائدة في المجتمع من ناحية حصر التعليم على المؤسسات التعليمية، أو التشبث بطرق تقليدية في التعليم والمركزية وتقليص دور المعلم، وعدم مراعاة الفروق الفردية. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه بأن الثقافة قد تكون مصدراً يعوق استدامة التعليم بممارسات تعيق الاستدامة أو لا تدعمها آو بمقررات دراسية ايضاً لا تنصب في تحقيقها.

ولكي يتمتع التعليم بقدرة تحويلية تمكنه من دعم الخطة الجديدة للتنمية المستدامة، لا بد له من الارتقاء إلى مستوى أعلى مما هو عليه الآن، أي أن "التعليم على النحو المعتاد" لن يكون كافياً لتلبية متطلبات التنمية المستدامة. فالتعليم ينبغي أن يرتقي بالتفكير والسلوك ليكون تفاعلياً وتكاملياً وتعاطفياً واستشرافياً وجامعاً. وينبغي أن تصبح المدارس أماكن مثالية تنضح بالاستدامة، وتصبح قادرة على إرساء الأسس لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

الخاتمة

الاستدامة من المفاهيم ذات الأهمية العالية في الوقت الحاضر التي حظيت باهتمام على المستوى الإقليمي والعالمي لما لها من آثار استدامة الثروات للأجيال المستقبلية وتحقق اكتفاء الحاضر. استدامة التعليم لا يقل أهمية عما يحقق مستهدفات الاستدامة وهي التنمية والتطور الشامل، وعليه جاءت هذه الدراسة للكشف عما يحقق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التنمية البشرية لاستدامة التعليم من وجهة نظر الخبراء التربويين في المملكة العربية السعودية، وكذلك التعرف على التحديات التي تعوق الأثر الممتد للتعليم واستدامته. أسفرت النتائج بعد التحليل على وجود ٣ محاور لاستراتيجيات الاستدامة: استراتيجية التعليم التعاوني، واستراتيجية التعلم الاستكشافي، واستراتيجية التعلم الذاتي. أما بالنسبة للمهارات فقد تجلت كذلك في ٣ محاور وهي على النحو الآتي: مهارات عقلية، ومهارات نفسية، ومهارات سلوكية. وتمحورت التحديات حول ٣ محاور على نحو الآتي: تحديات ثقافية، تحديات نفسية، تحديات مادية. وفقاً للنتائج تبين أن هناك العديد من الفرص تساهم في تحقيق التعليم المستدام من الممكن غرسها وتنميتها لدى المتعلمين منذ الصغر، دون الاقتصار على مؤسسات تعليمية فقط أو على أفراد معينين.

التوصيات

١) تشجيع وتبنى ممارسات الاستدامة في الميدان التعليمي.
٢) التأهيل والتطوير المستمر لتكوين نماذج تربوية والتي تحقق الأثر الممتد على المتعلمين.
٣) استحداث المقررات التي تدعم مفاهيم الاستدامة وممارساتها في الميدان التعليمي
٤) تفعيل مفاهيم الاستدامة كدافع للابتكار والاستثمار
٥) خلق الظروف المواتية لتطوير المهارات والكفاءات التي تحقق استدامة التعليم.
٦) الاستثمار الأمثل في تعليم وإعداد المعلمين لما لهم من دور في استدامة التعليم.
٧) أن تؤدي الجامعات دورها المجتمعي لتحقيق الاستدامة في التعليم.
٨) تنمية مهارات المستقبل ومن ذلك مهارات الاستدامة لدى المتعلمين
٩) رفع وعي جميع المساهمين في العملية التربوية بمفاهيم الاستدامة في التعليم

شكر

تم تمويل هذا العمل من قبل جامعة جدة، جدة، المملكة العربية السعودية، بموجب المنحة رقم (UJ-23-SHR-26). لذلك يعرب الباحث عن شكره لجامعة جدة على دعمها الفني والمالي لهذا العمل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

ابن ماجة، أبو عبدالله محم بن يزيد. (١٤٢٩-٢٠١٠). المسند، بيروت: مؤسسة الريان.

فاضل، خالد & الطحيطاح، ناصر. (٢٠٢٢). تأثير الأنماط القيادية على الاستدامة الاقتصادية في قطاع الصناعات الكيميائية بسلطنة عمان، International Journal of Business Society

شرقي، نسرين جواد. (٢٠٢٢). التعليم المستمر وطرائق تطوير مهارات المدرس وعوائق تطبيقه. *مجلة المستنصرية للعلوم والتربية*, ٢٣ (٢), ١١٠-١٣٢.

العسقلاني، ابن حجر (د.ت). فتح الباري شرح صحيح البخاري، بيروت: دار المعرفة.

ضيف الله, محمد الهادي, لبزة, عبابه & علي. (٢٠٢٠). الاستدامة وجودة الحياة: نموذج التنمية.

حمد، الحسن & الزاكي، توفيق. (٢٠١٩). مواصفات المعلم القدوة ودوره فى التعليم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

نجادات، أحمد. (٢٠١٧). التعليم المستمر وتأسيساته في التربية الإسلامية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, ٢٥ (١).

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., García, T., & Barreiro-Collazo, A. (2018). Individual, family, and community predictors of cyber-aggression among adolescents. *European journal of psychology applied to legal context*, *10*(2), 79-88.

Biancardi, A., Colasante, A., & D'Adamo, I. (2023). Sustainable education and youth confidence as pillars of future civil society. Scientific Reports, 13(1), 1–11. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1038/s41598-023-28143-9

Brundtland, G.H. (1987) Our Common Future Report of the World Commission on Environment and Development. Geneva, UN-Dokument A/42/42

Merritt, Fu, B., W. S., Croke, B. F., Weber, T. R., & Jakeman, A. J. (2019). A review of catchment-scale water quality and erosion models and a synthesis of future

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

prospects. *Environmental modelling & software*, *114*, 75-97.

Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oak: Sage.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*: *Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

McFarlane, D. A., & Ogazon, A. G. (2011). The challenges of sustainability education. *Journal of Multidisciplinary Research (1947-2900)*, *3*(3).

Mohanty, A., & Dash, D. (2018). Education for sustainable development: A conceptual model of sustainable education for India. *International journal of development and sustainability*, *7*(9), 2242-2255.

Nousheen, A., Zai, S. A. Y., Waseem, M., & Khan, S. A. (2020). Education fo sustainable development (ESD): Effects of sustainability education on pre-service teachers' attitude towards sustainable development (SD). *Journal of Cleaner Production*, *250*, 119537.

UNESCO (2017), "Education for Sustainable Development goals: Learning Objectives", available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/0024741/247444.pdf (accessed 15 July 2018).

UNESCO (2006), Life long Learning, Retrieved from http://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/lifelong-learning

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور الجامعات السعودية في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة استشرافية

The Role of Saudi Universities in Enhancing the Orientation of Graduate Students Towards Employing Future Studies Methods in Educational Research: A Foresight Study

إعداد

مرام جمعه مساعد الحجوري

Maram Jommah Alhejori

قسم السياسات التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.429654

استلام البحث : ١٤ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٩ / ٥ / ٢٠٢٥

الحجوري، مرام جمعه مساعد (٢٠٢٥). دور الجامعات السعودية في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة استشرافية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٤٣٥ – ٤٦٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور الجامعات السعودية في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة استشرافية

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الجامعات السعودية في توجيه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، وطبقت الدراسة المنهج الاستشرافي (الدراسات المستقبلية)، من خلال استخدام أسلوب (دلفاي) Delphi Technique وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) خبيرًا من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وتم اختيارهم بطريقة قصدية وفق معايير محددة، وقد بدأت الأداة ب (٣٠) عبارة، وخلُصت إلى (٢٥) عبارة موزعة كالآتي: (٩ عبارات في دور إدارة الجامعة، ٩ عبارات في دور كليات الجامعة، ٧ عبارات في دور أعضاء هيئة التدريس) وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: جاءت أبرز العبارات التي تمثل دور إدارة الجامعة في وضع سياسات بحثية واضحة تعزز تبني أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، بالإضافة إلى تضمين الدراسات المستقبلية في الخطط الإستراتيجية للبحث العلمي في الدراسات العليا. بينما جاءت أبرز العبارات التي تمثل دور كليات الجامعة في نشر ثقافة الدراسات المستقبلية بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى إنشاء وحدات بحثية متخصصة داخل كليات التربية تُعنى بالدراسات المستقبلية. وأخيرًا جاءت أبرز العبارات التي تمثل دور أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئة أكاديمية داعمة تشجع الطلبة على تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية في بحوثهم التربوية، بالإضافة إلى تحفيز الطلبة على اختيار موضوعات بحثية ذات بعد مستقبلي تساهم في استشراف الحلول التربوية للتحديات المتوقعة. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تدريب طلبة الدراسات العليا على استخدام أساليب الدراسات المستقبلية مثل أسلوب دلفاي، وبناء السيناريوهات من خلال عقد ورش عمل متخصصة.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاستشرافية – الدراسات المستقبلية- أسلوب دلفاي- الجامعات السعودية

Abstract:

The study aimed to identify the role of Saudi universities in guiding postgraduate students towards employing future studies methods in educational research. The study applied the foresight approach (future studies) using the Delphi Technique. The study

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

sample consisted of 28 experts from faculty members in colleges of education at Saudi universities, purposefully selected according to specific criteria. The initial tool consisted of 30 statements, which were refined to 25 statements distributed as follows: 9 statements on the role of university administration, 9 statements on the role of university colleges, and 7 statements on the role of faculty members. The study concluded with several findings, including the role of university administration in establishing clear research policies that promote the adoption of future studies methods in educational research, as well as integrating future studies into the strategic plans for scientific research at the postgraduate level. The role of university colleges was reflected in promoting the culture of future studies among postgraduate students and faculty members, in addition to establishing specialized research units within colleges of education dedicated to future studies. The role of faculty members was represented in providing a supportive academic environment that encourages students to apply future studies methods in their educational research, as well as motivating students to choose research topics with a future-oriented perspective that contributes to anticipating educational solutions to expected challenges. In light of this, the study recommended training postgraduate students on future studies methods, such as the Delphi Technique and scenario building, through conducting specialized workshops.

Keywords: Foresight Studies – Future Studies – Delphi Technique – Saudi Universities

مقدمة الدراسة:

يُشكل التعليم العالي ركيزة أساسية لتنمية الموارد البشرية، حيث تُعد المهارات والمعارف والقيم المكتسبة في المؤسسات التعليمية عنصرًا محوريًا لتحقيق التنمية المستدامة. ولم تعد الجامعات في هذا السياق مجرد مراكز لمنح الشهادات، بل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحولت إلى مؤسسات رئيسية تساهم في دفع عجلة التقدم، حيث تقع على عاتقها مسؤولية إعداد الكفاءات المهنية والبحثية القادرة على مواجهة التحديات المعاصرة وتعزيز روح الإبداع والابتكار (العتيبي ، والحجوري ٢٠٢٥). ومن هنا تبرز مرحلة الدراسات العليا كأحد المحاور الرئيسية لإعداد مؤهلين علميًا في مختلف التخصصات، بما يسهم في تلبية احتياجات المجتمع والدولة. وتعد تنمية الابتكار والإبداع البحثي من أهم الأهداف التربوية للدراسات العليا، حيث تسعى الجامعات إلى تحقيق ذلك لمواكبة التطورات المتسارعة في مختلف المجالات (عسيري، والحجوري، ٢٠٢٥).

وفي ضوء التوجهات العالمية نحو تعزيز البحث العلمي، تولي الحكومات اهتمامًا متزايدًا ببحوث الدراسات العليا في التعليم العالي، نظرًا لما تساهم به من دعم للنتاج البحثي الذي ينعكس إيجابيًا على المجتمع (Desmennu & Owoaje, 2018). ويشمل هذا الاهتمام البحوث التربوية على وجه الخصوص، كون التربية تُعد الأداة الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة لجميع أفراد المجتمع. ومن هنا يأتي دور البحث العلمي في تطوير الأساليب التربوية والارتقاء بمستواها، مما يساهم في إيجاد حلول مبتكرة وواقعية للمشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية (النجار، ٢٠١٩).

وفي ظل هذه التحولات، تبرز الحاجة إلى توجه الباحثين نحو استشراف المستقبل التربوي، فلا ينبغي الاكتفاء بدراسة المشكلات الحالية أو تحليل الماضي فقط، بل من الضروري استكشاف المستقبل واستباق التحديات بتصميم سيناريوهات تربوية محتملة وبناء رؤى تعليمية متقدمة (الحارثي، ٢٠٢٣).

وفي هذا الإطار، تكتسب الدراسات المستقبلية أهمية خاصة كأداة لفهم التحولات المتوقعة في مختلف المجالات، ويعود بروزها إلى عاملين أساسيين هما: أزمة النظام الرأسمالي والتقدم التقني السريع (فيلالي، ٢٠١٨). وتساهم هذه الدراسات في تحليل الاتجاهات المستقبلية وتقديم استراتيجيات تُمكن من اتخاذ قرارات صائبة لتحقيق التنمية المستدامة والريادة في شتى المجالات (فيلالي، ٢٠١٨). إذ تتيح هذه الدراسات فرصة لتحليل الاتجاهات والتوقعات والتحديات والفرص المستقبلية، وتساعد على اتخاذ القرارات الاستراتيجية الصائبة. كما تُعتبر أداة قوية لتحقيق التنمية المستدامة من خلال التكيف مع التغيرات المستقبلية وتحقيق الريادة والابتكار في شتى المجالات (العلي، ٢٠٢٥).

كما تتجلى أهمية الدراسات المستقبلية في جميع جوانب الحياة السياسية، والصناعية، والاقتصادية، والتربوية. فمن خلالها يتم تعزيز الإبداع البحثي وبناء التخطيط الاستراتيجي وتطويره، حيث تُرسم الصور المستقبلية وتوضع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السيناريوهات المحتملة، مما يساهم في الحد من تأثير الأزمات والمساعدة على التنبؤ بها قبل وقوعها. وبصفة خاصة في المجال التربوي، يتم من خلالها توفير مرجعيات مستقبلية تقترح مجموعة من البدائل الممكنة لحل المشكلات، وتزيد من درجة الحرية في اختيار الأهداف، وابتكار أدوات تحقيقها (الذبياني ٢٠١٧).

وأخيرًا، يتفق خبراء التربية على أن من أبرز التوجهات الموضوعية المعاصرة للبحوث التربوية هو التوجه نحو الدراسات المستقبلية، نظرًا لما تسهم به هذه الدراسات من قدرة على التنبؤ بالمستقبل وتشكيله بشكل استباقي وفعّال (الغفيري، ٢٠٢٣).

مشكلة الدراسة:

تشير الأدبيات البحثية إلى أن المستقبل سيشهد تحولات علمية وتكنولوجية هائلة لذلك، تكمن الأهمية البالغة في مواكبة الأبحاث في ميدان التربية العلمية لاستقراء المستقبل، وإيلاء اهتمام خاص للنظرة المستقبلية في جميع جوانب المنظومة التعليمية، ويأتي ذلك بهدف مواجهة التحديات والتطورات السريعة، والتصدي لظهور منهجيات جديدة، بما في ذلك منظومة المعرفة ومجتمع المعرفة (عسيري، ٢٠١٨).

وفي ظل تسارع المستجدات والتحديات التي يشهدها العالم، تزداد الحاجة إلى الدراسات المستقبلية، التي تلعب دورًا محوريًا في استشراف المستقبل وتحليل نتائجه المحتملة بناءً على الأحداث الراهنة، مما يساعد في فهم المتغيرات القادمة والاستعداد لها بفاعلية. وفي هذا الإطار، يشير الهنداوي وآخرون (٢٠١٧) إلى أن الوعي بالمستقبل واستشراف تحدياته يمثلان أحد المقومات الأساسية لصناعة النجاح، سواء على مستوى المجتمعات أو المؤسسات، إذ لا يمكن تحقيق الاستمرارية والنجاح دون رؤية واضحة للمستقبل، لا سيما في العصر الحالي، حيث أصبح استشراف المستقبل أمرًا ضروريًا لمواكبة التحولات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة.

وفي ذات السياق، يشير عبد الغفار (٢٠١٥) إلى أن استشراف المستقبل يعتمد على مجموعة من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تطوير الواقع الإنساني، حيث يسهم في تقديم رؤى تنبؤية تساعد على فهم الاتجاهات المستقبلية. كما أن هذه الدراسات لا تسعى فقط إلى التنبؤ بالمستقبل، بل تهدف أيضًا إلى تحسينه وتطويره وفق رؤية مدروسة تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المختلفة.

وفي هذا الإطار، ومع تصاعد مستويات التعقيد من المتوقع أن تزداد أهمية الدراسات المستقبلية في مجال البحوث التربوية، وسيصبح من الضروري اعتماد حلول موجهة نحو المستقبل. وبناءً على ذلك، يتعين على الباحثين أن يكونوا مزودين بمهارات وأساليب الدراسات المستقبلية التي تمكنهم من التعامل مع هذه التحديات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بفاعلية (Monda,2018؛ Sardar, 2012؛ Merritt,2012). ومن ثم فإن امتلاك الباحث التربوي لأساليب الدراسات المستقبلية يُعد ميزة يحقق من خلالها الريادة والتميز في البحث التربوي ولأن التربية بطبيعتها عملية مستقبلية، وكل عملياتها المتتابعة لأجل إعداد الإنسان لمستقبله؛ لذلك كان من الطبيعي أن تتبنّى البحوث التربوية أساليب الدراسات المستقبلية، وفي هذا الزمن المعاصر تحديدًا، فلم يعد يكفِ الفرد التكيّف مع مستقبله، بل عليه محاولة صُنعه وتوجيهه وفق أهدافه وغاياته النبيلة (الحارثي، ٢٠٢٣).

وانطلاقًا من هذه الأهمية المتوقعة سعت بعض الدراسات إلى تشخيص واقع أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية ومن بينها دراسة (الحارثي، ٢٠٢٣؛ البلوي ،٢٠٢١؛ الشهري، ٢٠٢١؛ الحضيف، والعبيد، ٢٠١٩؛ الذبياني، ٢٠١٧؛ Klay & Campos, 2021) وقد كشفت النتائج عن وجود ضعف ملحوظ في توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، فعلى الرغم من استخدام الباحثين بعض المصطلحات التي توحي بالبعد المستقبلي، مثل "تصور مقترح"، "استشراف مستقبلي"، و"رؤية مقترحة"، إلا أن المسار العام لهذه الأبحاث لا ينسجم مع الأسس العلمية للدراسات المستقبلية. ويعكس هذا الأمر ضبابية واضحة في فهم طلبة الدراسات العليا للدراسات المستقبلية، حيث توصلت تلك الدراسات إلى أن البحوث التربوية لا تركز بشكل كافٍ على استشراف المستقبل نظرًا لكون هذا المجال لا يزال ناشئًا وحديثًا.

وفي السياق ذاته، أشارت دراسة الموسى (٢٠١٩) إلى أن معظم رسائل الماجستير والدكتوراه تتبنى استخدام مدخل البحث الكمي، ويتصدر المنهج الوصفي المسحي المقدمة، يليه المنهج الوثائقي، كما أن الاستبانة هي الأداة الرئيسة المستخدمة لجمع المعلومات، كما أظهرت النتائج سيطرة البحث الكمي في المجال التربوي في الجامعات السعودية، مع ندرة الدراسات النوعية كالدراسات المستقبلية.

وبناءً على ذلك أوصت العديد من الدراسات كدراسة: (عسيري، والحجوري، ٢٠٢٥؛ الحارثي، ٢٠٢٣؛ المانع، والخضاري، ٢٠٢١؛ معدن، ٢٠٢١؛ القحطاني، ٢٠٢٠؛ المطيري، ٢٠٢٠) بضرورة اتخاذ أقسام العلوم الإنسانية والاجتماعية إجراءات أكاديمية للحد من النمطية المتبعة في إجراء المشاريع البحثية والرسائل العلمية، وزيادة الاهتمام بالدراسات المستقبلية، وتعزيز توجهات طلبة الدراسات العليا في كليات التربية نحوها؛ لإخراج البحث العلمي من دائرة الجمود والسياقات النظرية إلى رسم خطط استشرافية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتأسيسًا على ما سبق من نتائج الدراسات العلمية التي كشفت عن ضعف توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، بالإضافة إلى محدودية توجهات الباحثين نحو تبنيها رغم أهميتها، وانطلاقًا من توصيات الدراسات السابقة برزت الحاجة إلى تعزيز الاهتمام بهذه الدراسات، وتوجيه طلبة الدراسات العليا نحو توظيفها بفعالية. وإيمانًا من الباحثة بمسؤوليتها العلمية المستمدة من تخصصها التربوي وخبرتها في مجال استشراف المستقبل جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى دور الجامعات السعودية في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء.

أسئلة الدراسة:

١. ما دور إدارة الجامعة في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء؟

٢. ما دور كليات الجامعة في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء؟

٣. ما دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء؟

أهداف الدراسة:

التعرف إلى دور (إدارة الجامعة، كليات الجامعة، أعضاء هيئة التدريس) في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- أهمية وحداثة موضوع الدراسة حيث تعد الدراسات المستقبلية من أبرز التوجهات المعاصرة لتطوير البحوث التربوية.
- الإسهام في إثراء المعرفة العلمية حول توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من خلال إبراز الأدوار المختلفة للجامعات، مما يعزز من تطور هذا المجال.
- قد تقدم الدراسة إضافة نوعية للمكتبة العلمية من خلال تقديم قائمة بأهم الأدوار التي يمكن للجامعات اتباعها لدعم توظيف أساليب الدراسات المستقبلية مما يرفع من جودة الإنتاج في البحوث التربوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأهمية التطبيقية:

- قد تساهم نتائج هذه الدراسة في دعم صناع القرار في مؤسسات التعليم العالي بالمعلومات اللازمة لتعزيز دمج أساليب الدراسات المستقبلية في البرامج الأكاديمية والمناهج البحثية.
- قد تساهم هذه الدراسة في تشجيع الباحثين على استخدام أساليب الدراسات المستقبلية مما يرفع من مستوى الابتكار والإبداع في مجالات البحث التربوي
- قد تُحفّز نتائج هذه الدراسة الباحثين على استكشاف مجالات جديدة يمكن تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية فيها، مما يسهم في إنتاج معارف علمية جديدة تدعم تطوير البحوث العلمية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى دور (إدارة الجامعة، كليات الجامعة، أعضاء هيئة التدريس) التدريس في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة تكونت من ٢٨ خبيرًا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات السعودية والذين تم اختيارهم وفق معايير معينة سيرّد إيضاحها في منهجية الدراسة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في العام الجامعي ١٤٤٦-٢٠٢٥.

الحدود المكانية: كليات التربية في عدد من جامعات المملكة العربية السعودية

مصطلحات الدراسة:

الدراسات المستقبلية Future studies :

يعرفها العلي (٢٠٢٥) بأنها: "العلم الذي يقوم بدراسة الأحداث والظواهر بالعالم العربي، ويقدم تصورات وتنبؤات لاستشراف المستقبل لتلك الظواهر محل الدراسة للتغلب على التحديات والإشكاليات التي تواجه متخذ القرار لتساعده على اختيار البدائل المتاحة في الوقت والزمان المعين" (ص٣).

ويعرفها البحث إجرائيًا بأنها: الدراسات التي تُعنى باستشراف المستقبل وتحليل مشكلاته ذات الطابع المستقبلي، من خلال تحديد اتجاهات تطور الأحداث، ودراسة المتغيرات المحتملة التي قد تؤثر على مسارها، بهدف توجيه مسار التطورات المستقبلية ودعم عملية صنع القرار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري والدراسات السابقة:

إشكالية مصطلح الدراسات المستقبلية في الفكر العربي:

تبرز إشكالية مصطلح الدراسات المستقبلية في الفكر العربي في عدة تحديات تتعلق بالمفهوم والتطبيق كما أشار إليها العلي (٢٠٢٥)، ومعدن (٢٠٢١)، ومنصور (٢٠١٦) في أن الدراسات أظهرت أن هذا المصطلح نشأ في بيئة غربية وتمت ترجمته إلى العربية بعدة أشكال، مما أدى إلى اختلافات في الفهم والتطبيق بين الباحثين العرب. ويعزى هذا إلى عدم الاتفاق على المصطلحات المقابلة في اللغة العربية، حيث تمت ترجمة Futurology بعدة معانٍ مثل علم المستقبل، الدراسات المستقبلية، استشراف المستقبل، بحوث المستقبل، مما خلق نوعًا من التباين المفاهيمي وعدم التجانس في الاستخدام.

إضافة إلى ذلك، تعاني الدراسات المستقبلية في العالم العربي من ضعف الاعتراف المؤسسي بأهميتها، حيث لا تحظى بدعم كافٍ من المؤسسات الأكاديمية والبحثية، مما ينعكس سلبًا على انتشارها كحقل معرفي مستقل .كما أن هناك تحديات تقنية ومنهجية تتعلق بعدم توفر الأدوات البحثية المناسبة، بالإضافة إلى غياب البرامج التدريبية التي تؤهل الباحثين لاستخدام مناهج الاستشراف المستقبلي بشكل فعال.

أما على المستوى الفكري، فيواجه المصطلح إشكالية أعمق تتعلق بغياب الرؤية المستقبلية في العقل العربي، حيث يغلب على البحث العلمي العربي التوجه التقليدي والتركيز على المشكلات الآنية بدلاً من التفكير الاستراتيجي الموجه نحو المستقبل. ونتيجة لذلك، تبقى الدراسات المستقبلية محدودة في نطاقها، وغير مدمجة بشكل كافٍ في الخطط البحثية والسياسات العامة.

بالتالي، فإن حل هذه الإشكالية يتطلب توحيد المصطلحات والمفاهيم، وتعزيز الاهتمام المؤسسي، وتوفير بيئة بحثية تدعم منهجيات الدراسات المستقبلية، مما يسهم في توطين هذا المجال ضمن البحث العلمي العربي.

أهمية الدراسات المستقبلية في التربية:

أكدت دراسة (عبد الغفار، ٢٠١٨؛ الهنداوي، والحموري، والمعايطة، ٢٠١٧) على أهمية الدراسات المستقبلية في دعم المؤسسات التربوية لتحقيق تطلعاتها من خلال استشراف مستقبل البرامج التربوية والأنشطة والتقنيات الحديثة، إلى جانب تحديد الاحتياجات التربوية لهذه المؤسسات والعمل على تحويل الرؤى المستقبلية إلى واقع ملموس. كما أشاروا إلى أن الدراسات المستقبلية تسهم في تعزيز الإبداع والابتكار داخل المؤسسات التربوية، حيث تساعد متخذي القرار على توسيع نطاق رؤيتهم للمستقبل، مما يمكّنهم من اتخاذ قرارات مبنية على أسس علمية دقيقة. علاوةً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على ذلك، أوضحت الدراسات أن الدراسات المستقبلية توفر الإنذار المبكر للقضايا المستجدة، مما يمكّن المؤسسات التربوية من تقييم مدى ملاءمة استراتيجياتها الحالية وإجراء التعديلات اللازمة وفقًا للمتغيرات المستقبلية المحتملة. كما بيّنت أهمية توجيه الباحثين في مجالات التربية نحو القضايا الأكثر إلحاحًا، وذلك من خلال تحديد الاتجاهات المستقبلية لهذه القضايا لضمان وجود تصور شامل عنها، مما يسهم في وضع الحلول الاستباقية المناسبة. وتبرز نتائج الدراسات المستقبلية كأداة رئيسية في صياغة خريطة واضحة للمستقبل التربوي، حيث تمكّن المؤسسات التعليمية من تطوير سياسات تعليمية متكاملة تتماشى مع متطلبات التنمية المستدامة. وبهذا النهج الاستشرافي، تساهم الدراسات المستقبلية في تعزيز تطور المجتمع على مختلف المستويات، مما يدعم تحقيق أهداف التنمية الشاملة وفق رؤية مستقبلية واضحة.

خصائص الدراسات المستقبلية:

تتميز الدراسات المستقبلية بالعديد من الخصائص أبرزها ما ذكره عاشور (٢٠١٨) على النحو الآتي:

١. تبني رؤية شاملة ومتكاملة عند دراسة الظاهرة وتحليلها لضمان الإحاطة بجميع أبعادها.

٢. التعامل مع تعقيد الظواهر من خلال استخدام منهج عابر للتخصصات يسمح بالنظر إلى الظاهرة المركبة في سياقها الكلي.

٣. تحليل الماضي وفهم الحاضر بعمق كأساس للتنبؤ بالمستقبل واستشراف اتجاهاته المحتملة.

٤. دمج الأساليب الكمية والنوعية في الدراسات المستقبلية لتحقيق نتائج أكثر دقة وشمولًا.

٥. الالتزام بالحياد العلمي والموضوعية مع مراعاة الأمانة العلمية في جميع مراحل البحث المستقبلي.

٦. تعزيز التعاون والإبداع الجماعي عبر بناء بيئة بحثية متفاهمة ومتكاملة تدعم العمل المشترك.

٧. اتباع نهج التعلم المستمر والتصحيح التدريجي، حيث تُبنى الدراسات المستقبلية من خلال عمليات تحليل متتابعة تُستخلص منها النتائج بدقة مع مراجعتها وتدقيقها على مراحل.

وفي ذات السياق ذكر داني، والبار (٢٠٢٠) أن الدراسات المستقبلية تستند إلى أربع خصائص رئيسية، هي على النحو الآتي:

١. أنها تُركّز على استخدام الطرق العلمية في دراسة الظواهر الخفية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. أنها أوسع من حدود العلم فهي تتضمن المساهمات الفلسفية والفنية جنباً إلى جنب مع الجهود العلمية.
٣. أنها تتعامل مع خيارات واسعة من البدائل الممكنة، وليس مع إسقاط مفردة محددة على المستقبل.
٤. أنها تتناول المستقبل في أجال زمنية تتراوح بين ٥ سنوات ٥٠ سنة

المعوقات التي تواجه نشر ثقافة الدراسات المستقبلية:

يشير الشبانة (٢٠١٨) وبو شقورة (٢٠١٦) إلى أبرز المعوقات التي يمكن أن تحد من التوجه نحو الدراسات المستقبلية كما يأتي:

١. ضعف الأساس النظري التي تستند إليه الدراسات المستقبلية في التراث العربي
٢. غياب المراكز والمؤسسات المتخصصة بالدراسات المستقبلية
٣. الفجوة بين السيناريوهات المستقبلية المقدمة والرؤى المستقبلية
٤. ضعف التواصل العلمي والأكاديمي مع مراكز البحث العالمية في استشراف المستقبل
٥. ضعف الترجمة العلمية وهو ما ترتب عليه ندرة المراجع المترجمة الغربية وغيرها المتخصصة في الدراسات المستقبلية

الدراسات السابقة:

دراسة العلي (٢٠٢٥): هدفت الدراسة التعرف إلى واقع وإشكالية مصطلح الدراسات المستقبلية لدى الفكر العربي، وكشفت عن المعوقات التي تواجه نشر ثقافة الدراسات المستقبلية في الفكر العربي من خلال إيجاز أهم التجارب العربية في تطبيق الدراسات المستقبلية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات العلمية ذات العلاقة بموضوع الدراسات المستقبلية وواقع تطبيقها بالوطن العربي ومعوقاتها. وتوصلت إلى عدة نتائج منها: أن من أهم الإشكاليات التي تواجه مصطلح الدراسات المستقبلية في الوطن العربي هي قلة الاهتمام بها وعدم الاعتراف بأهميتها وتأثيرها في تحديد المسارات المستقبلية، وإن مصطلح الدراسات المستقبلية نشأته غير عربية وتمت ترجمتها بعدة صور ومعاني للعربية، كما أن الدراسات المستقبلية تعاني من قصور في تطبيقها.

دراسة الحارثي (٢٠٢٣): هدفت الدراسة التعرف إلى واقع متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل وأداة الاستبانة، التي طبقت على عينة عشوائية قوامها (٢٢٤) طالبًا من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك خالد. وتوصلت النتائج إلى ضعف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توظيف الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بسبب نقص الوعي بأساليبها ومناهجها، إلى جانب قلة المقررات الدراسية والتدريبية المتعلقة بها ضمن برامج الدراسات العليا. كما أظهرت الدراسة غياب الدعم المؤسسي والتمويلي للأبحاث التي تعتمد على الدراسات المستقبلية، بالإضافة إلى قصور في الإشراف الأكاديمي، حيث يواجه الطلاب صعوبة في العثور على مشرفين متخصصين في هذا المجال. كذلك، أبرزت الدراسة وجود تحديات منهجية تعيق تطبيق الدراسات المستقبلية في البحث التربوي، مما يحدّ من استخدامها الفعّال.

دراسة الحجوري (٢٠٢٢): هدفت الدراسة إلى التعرف على الدراسات المستقبلية، وواقعها في أقسام التربية الإسلامية بالجامعات السعودية، والكشف عن درجة العوامل المؤثرة في توجهات الباحثين بالجامعات نحوها في أقسام التربية الإسلامية، مع تقديم تصور مستقبلي وفق أسلوب السيناريو. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط باستخدام التصميم التتابعي الاستكشافي، كما استخدمت أداة المقابلة والاستبانة. وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أداة المقابلة وبلغ عددهم (١٠) أعضاء هيئة تدريس، وأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية بالجامعات السعودية في أداة الاستبانة والذي بلغ (٤٤) عضو هيئة تدريس و (١٤) طالبا في الدراسات العليا. وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن العوامل الذاتية والأكاديمية والاجتماعية والثقافية مؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية بدرجة موافق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية. وأن قلة مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية هي أكثر العوامل الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية.

دراسة (Roth & Kaivo-Oja, 2016) هدفت هذه الدراسة إلى تحليل مدى تركيز أبحاث الدراسات المستقبلية على الجوانب الاقتصادية والسياسية مقارنة بالأنظمة الوظيفية الأخرى، مثل الدين، والصحة، والتعليم، والفن، مع اختبار فرضية تفيد بوجود تحيز كبير نحو "الاقتصاد السياسي" عند تصميم نماذج المستقبل. اعتمدت الدراسة على تحليل تكرار الكلمات في ثلاث من أبرز المجلات في مجال الدراسات المستقبلية، وهي Futures, Long Range Planning, and Technological Forecasting and Social Change، وذلك من خلال دراسة المقالات المنشورة منذ إصدارها الأول حتى مارس ٢٠١٥. أظهرت النتائج وجود تركيز واضح على الأنظمة الثلاثية المتمثلة في السياسة، والاقتصاد، والتعليم، في حين تم إغفال تأثير أنظمة أخرى مثل الدين، والفن، والصحة، رغم أهميتها المجتمعية. بناءً على ذلك،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أكدت الدراسة ضرورة تعزيز التنوع في العوامل المستخدمة في الدراسات المستقبلية، والتخلص من التحيز لضمان نماذج أكثر شمولية ودقة في استشراف المستقبل.

دراسة (Kuosa, 2010) تناولت هذه الدراسة تطور الدراسات المستقبلية عبر الزمن، مستعرضة مراحل تحولها من التنبؤات التقليدية القائمة على الفكر الروحي إلى نماذج استشرافية علمية أكثر تعقيدًا. هدفت الدراسة إلى تحليل التحولات الكبرى في المجال، وافترضت ظهور نموذج جديد أكثر تكاملًا وشمولية. اعتمد الباحث على تحليل الأدبيات العلمية والنظريات السابقة في الدراسات المستقبلية، حيث قسم تطور المجال إلى ثلاث مراحل رئيسية: المرحلة الأولى التي اعتمدت على التنبؤ التقليدي من خلال المعتقدات الروحية، والمرحلة الثانية التي شهدت تطور الدراسات المستقبلية الحديثة بعد الحرب العالمية الثانية بالاعتماد على النماذج الرياضية والتفكير المنظومي، وأخيرًا المرحلة الثالثة التي تمثل الدراسات المستقبلية الناشئة، والتي تتجاوز التفكير الحتمي نحو دراسة الأنظمة المعقدة باستخدام التفكير الجدلي والتكامل المعرفي. أكدت النتائج أن تطور الدراسات المستقبلية يتجه نحو تجاوز النماذج التقليدية التي تعتمد على التحكم والتنبؤ، والانتقال إلى أساليب أكثر مرونة تستجيب للتغيرات الديناميكية في المجتمعات الحديثة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي، كما هو الحال في دراسة العلي (٢٠٢٥) والحارثي (٢٠٢٣) والحجوري (٢٠٢٢)، بينما استخدمت دراسة Roth & Kaivo-Oja (2016) تحليل تكرار الكلمات لدراسة تحيز الدراسات المستقبلية نحو الاقتصاد السياسي، في حين اعتمدت دراسة Kuosa (2010) على تحليل الأدبيات العلمية والتطور التاريخي للمجال .وبالنسبة لأدوات البحث، اعتمدت دراستا الحارثي (٢٠٢٣) والحجوري (٢٠٢٢) على الاستبانة والمقابلات لاستطلاع آراء المشاركين، بينما استندت دراستا العلي (٢٠٢٥) و Kuosa (2010)إلى تحليل الأدبيات.

وتفردت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة في استخدامها أحد أساليب الدراسات المستقبلية، وهو أسلوب دلفاي، وذلك بهدف التوصل إلى إجماع بين أفراد عينة الدراسة من الخبراء حول دور الجامعات السعودية في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو الدراسات المستقبلية. ويُعد هذا المنهج من الأدوات الفعالة في الدراسات المستقبلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجيَّة الدِّراسَة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدِّراسَة:

تم استخدام أسلوب دلفاي *Delphi Technique* وهو أحد أساليب دراسات المستقبل والذي يُعرفه فليه والزكي (٢٠٠٣) بأنه: "أداة مسحية لعدة مناقشات بين الخبراء، وتُقدّم من خلال جولات عديدة من الاستبانات لمجموعة منتقاة من الخبراء بهدف التوصل لدرجة من الاتفاق العام بين الخبراء فيما يتعلق بتحديد اتجاهات معينة واحتمالية حدوثها وزمن حدوثها وتأثيرها على الموقع" (ص٦٨). وكانت خطوات تطبيق أسلوب دلفاي في هذه الدراسة وفق المراحل الآتية:

١. تم حصر مجموعة من الخبراء بكليات التربية بالجامعات السعودية المهتمين بالدراسات المستقبلية ومجال استشراف المستقبل.

٢. تم عمل ثلاث جولات في فترات متتالية بأسلوب دلفاي، وكانت الجولات على النحو الآتي:

أ- الجولة الأولى: استخدمت الباحثة استبانة مفتوحة تتضمّن ثلاث محاور وهي: (دور إدارة الجامعة، دور كليات الجامعة، دور أعضاء هيئة التدريس).

ب- الجولة الثانية: اشتملت على العبارات التي تم جمعها من الجولة الأولى وبعد تعديل وحذف المتكرر طُلِب من الخبراء الإجابة بموافق أو غير موافق مع إضافة الملاحظات إن وجدت.

ت- الجولة الثالثة: عبارة عن استبانة مقننة اشتملت على العبارات التي تم الاتفاق عليها من الخبراء في الجولة الثانية، وعبارات تحتاج إلى إعادة تقويم وعبارات تحتاج إلى إجراء التعديلات أو الإضافة، وطُلِب من الخبراء الإجابة مرة أخرى بموافق أو غير موافق.

ثانيًا: مجتمع الدِّراسَة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدِّراسَة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية المهتمين بالدراسات المستقبلية ومجال استشراف المستقبل وممن لهم أبحاث أو مؤلفات أو إشراف على رسائل علمية (ماجستير-دكتوراه) في هذا المجال. والخبير هو "شخص يمتلك مهارات، أو معرفة، أو نفاذ بصيرة، أو قدرات خاصة في مجال معين، ويحظى باعتراف أكاديمي، وقد تكون خبرته نظرية أو عملية، تؤهله للاعتداد بقوله كمصدر خبرة في أحد فروع المعرفة" (الكعبي، ٢٠١٨، ص٧٩). وتم اختيار عينة قصدية من مجتمع الدراسة المتمثل في أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية وبلغ عددهم (٢٨) خبير من تخصصات متنوعة، على النحوّ الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للتخصص

م	التخصص	عدد أعضاء هيئة التدريس	النسبة
١	أصول التربية	٨	%٢٨,٥
٢	الإدارة التربوية	٨	%٢٨,٥
٣	تقنيات التعليم	٤	%١٤,٢
٤	التربية الخاصة	٣	%١٠,٧
٥	علم النفس التربوي	٣	%١٠,٧
٦	مناهج وطرق التدريس	٢	%٧,٤
المجموع		٢٨	%١٠٠

يتبين من الجدول السابق أن (٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٢٨,٥%) من أعضاء هيئة التدريس بكلَا من قسمي أصول التربية والإدارة التربوية، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (٢) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٧,٤%) من أعضاء هيئة التدريس في قسم مناهج وطرق التدريس، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	١٧	%٦٠,٧
إناث	١١	%٣٩,٣
المجموع	٢٨	%١٠٠

يتبين من الجدول السابق أن (١٧) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠,٧%) من الذكور، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (١١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٩.٣%) من الإناث، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

جدول (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للرتبة الأكاديمية

الرتبة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ	١٤	% ٥٠
أستاذ مشارك	١٠	%٣٥،٧
أستاذ مساعد	٤	%١٤,٣
المجموع	٢٨	%١٠٠

يتبين من الجدول السابق أن (١٤) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٠%) من رتبة أستاذ، وهم الفئة الأكبر في عينة الدراسة، في حين أن (٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته (١٤,٣%) من رتبة أستاذ مساعد، وهم الفئة الأقل في عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصادر بناء أداة الدراسة (دلفاي الجولة الأولى المفتوحة):

١. الرجوع إلى الأدبيات من كتب ومراجع علمية متخصصة بموضوع أساليب الدراسات المستقبلية.

٢. الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بأساليب الدراسات المستقبلية.

٣. الاستفادة من أراء الخبراء في الجولة الأولى حيث تضمنت على فقرة خاصة بالملاحظات التي يرغب الخبير بإضافتها.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام التكرارات Frequencies والنسب المئوية Percentages والمتوسطات الحسابية Arithmetic Means لاستجابات عينة الدراسة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

قامت الباحثة بتصميم استبانة مفتوحة للجولة الأولى باستخدام أسلوب دلفاي قُدمت للخبراء المهتمين بالدراسات المستقبلية ومجال استشراف المستقبل، وكانت الأسئلة كالآتي:

١. ما دور إدارة الجامعة في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية؟

٢. ما دور كليات الجامعة في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية؟

٣. ما دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية؟

تحليل نتائج الجولة الأولى:

تم تقديم الجولة الأولى مفتوحة للخبراء، وبعد الأخذ بإجابات الخبراء، تمّ إعادة ترتيبها وتصنيفها، وإعادة صياغة بعضها، والعمل على حذف المتكرر، ودمج المتشابه، حتى تم التوصّل إلى (٣٠) عبارة تُمثّل نتيجة الجولة الأولى الخاصة بدور الجامعات السعودية بتعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية (١١ عبارة لدور إدارة الجامعة، ١٠ عبارات لدور كليات الجامعة، ٩ عبارات لدور أعضاء هيئة التدريس)

تحليل نتائج الجولة الثانية:

بعد تطبيق الاستبانة الخاصة بالجولة الثانية على المشاركين في الدراسة، حيث استجاب (٢٨) خبيرًا، وذلك لتحديد درجة الموافقة على العبارات التي تم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تدوينها من قبل المشاركين في الجولة الأولى، والتي بلغ عددها (٣٠) عبارة، موزعة على المحاور الخاصة بأسئلة الدراسة وتم تحليل هذه العبارات على النحو الآتي:

١. مجموع العبارات التي حصلت على نسبة موافقة ٩٠% فأكثر هي (٢١) عبارة، وهي عبارات ذكرت للاطلاع ولا تحتاج إلى تقويم مرة أخرى.

٢. عبارات نسبة الموافقة عليها أقل من (٨٠%) وعددها (٤) عبارات، وتم استبعادها.

٣. عبارات نسبة الموافقة عليها من ٨٠ إلى أقل من ٩٠% وعددها (٥) عبارات، وتحتاج إلى تقويم.

وفيما يلي تحليل نتائج الإجابات عن الأسئلة على النحو الآتي:

السؤال الأول: والذي نص على "ما دور إدارة الجامعة في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء؟"

تضمن هذا السؤال (١١) عبارة، وكانت نتائجها كما يأتي:

١-عبارات تم قبولها وحصلت على نسبة موافقة (٩٠%) فأكثر، وعددها (٩) عبارات من بين (١١) عبارة، ولا تحتاج إلى تقويم من الخبراء في الجولة الثالثة، أي بنسبة ٨٢% من مجموع عبارات هذا السؤال ويوضح الجدول الآتي تلك العبارات وتكراراتها والمتوسطات الحسابية.

جدول رقم (٤) العبارات التي تم قبولها في الإجابة عن السؤال الأول

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	وضع سياسات بحثية واضحة تعزز تبني أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٢	تضمين الدراسات المستقبلية في الخطط الإستراتيجية للبحث العلمي في الدراسات العليا.	٢٦	٩٢.٨	٢	٧.١٤	٠.٩٣	%٩٢,٨
٣	توفير قواعد بيانات متخصصة تتيح للباحثين الاطلاع على أحدث الدراسات المستقبلية.	٢٧	٩٦.٤	١	٣.٦	٠.٩٧	%٩٦.٤
٤	تخصيص ميزانية لدعم الدراسات المستقبلية.	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٥	دمج مواضيع استشراف المستقبل في مناهج الدراسات العليا لضمان تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات اللازمة في هذا المجال	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٦	تطوير آليات الإشراف العلمي بما يخدم توظيف الطلبة لأساليب الدراسات المستقبلية	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧	استحداث مجلات بحثية متخصصة لنشر البحوث التي تعتمد على الدراسات المستقبلية في التربية.	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٨	تعزيز الشراكات البحثية مع المؤسسات والمراكز العلمية المتخصصة في الدراسات المستقبلية على المستوى المحلي والدولي	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٩	إنشاء مراكز بحثية متخصصة في الدراسات المستقبلية لتميكن الباحثين من تبني أساليب الدراسات المستقبلية في بحوثهم التربوية	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠

٢-عبارات تم حذفها واستبعادها من الجولة الثالثة حيث تراوحت نسب الاتفاق عليها من قبل الخبراء بين ٥٣,٥% إلى ٦٤,٣%، ولا تحتاج إلى تقويم من الخبراء في الجولة الثالثة، أي بنسبة ١٨% من مجموع عبارات هذا السؤال الخاص بدور إدارة الجامعة، ويوضح الجدول الآتي تلك العبارات وتكراراتها والمتوسطات الحسابية.

جدول رقم (٥) العبارات المستبعدة من إجابة السؤال الأول

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	توعية المسؤولين عن برامج كليات التربية بأهمية تطوير سياسات تعليمية تعزز توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية	١٥	٥٣.٥	١٣	٤٦.٤	٠.٥٣	%٥٣,٥
٢	إنشاء لجنة متخصصة في كليات التربية تُعنى بتقديم الاستشارات والإرشاد الأكاديمي للباحثين في مجال الدراسات المستقبلية	١٨	٦٤.٣	١٠	٣٥.٧	٠.٦٤	%٦٤,٣

تشير النتائج إلى وجود إجماع كبير بين الخبراء حول ٩ عبارات التي حصلت على نسبة موافقة ٩٠% فأكثر، مما يعكس وعيًا بأهمية اتخاذ خطوات استراتيجية شاملة لدعم توظيف الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية. وتركز هذه العبارات على وضع سياسات بحثية واضحة، ودمج الدراسات المستقبلية في المناهج، وتخصيص ميزانية لدعم الأبحاث، بالإضافة إلى تطوير آليات الإشراف العلمي وتعزيز الشراكات البحثية واستحداث مجلات ومراكز متخصصة .تعكس هذه النتائج قناعة الخبراء بأن تحقيق تحول حقيقي يتطلب بناء نظام بحثي مستدام وشامل يربط بين البحث الأكاديمي والتطبيق العملي. في المقابل، تم استبعاد عبارتين حصلتا على نسب موافقة تراوحت بين ٥٣,٥% و٦٤.٣% والمتمثلة في توعية المسؤولين وإنشاء لجان استشارية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد تكون هذه الإجراءات ذات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تأثير محدود ولا تحقق تغييرًا جوهريًا، بل قد تزيد من الأعباء الإدارية دون فائدة عملية ملموسة مقارنةً بالحلول الاستراتيجية التي تضمن استدامة الدراسات المستقبلية في البحث التربوي على الإجراءات التنظيمية الجزئية.

السؤال الثاني: والذي نص على "ما دور كليات الجامعة في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء؟"

تضمن هذا السؤال (١٠) عبارات، وكانت نتائجها كما يأتي:

١-عبارات تم قبولها وحصلت على نسبة موافقة (٩٠%) فأكثر، وعددها (٦) عبارات من بين (١٠) عبارات، ولا تحتاج إلى تقويم من الخبراء في الجولة الثالثة، أي بنسبة ٦٠% من مجموع عبارات هذا السؤال، ويوضح الجدول الآتي تلك العبارات وتكراراتها والمتوسطات الحسابية.

جدول رقم (٦) العبارات التي تم قبولها في الإجابة عن السؤال الثاني

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	نشر ثقافة الدراسات المستقبلية بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس	٢٧	٩٦.٤	١	٣.٦	٠.٩٦	%٩٦.٤
٢	إنشاء وحدات بحثية متخصصة داخل كليات التربية تُعنى بالدراسات المستقبلية	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٣	استقطاب الخبراء في الدراسات المستقبلية للاستفادة من خبراتهم	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٤	تقديم دورات متخصصة لتنمية المهارات المستقبلية للباحثين في كليات التربية	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٥	عقد ورش عمل مستمرة لردم الفجوة المعرفية في مجال استشراف المستقبل.	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٦	تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس، مما يمكنهم من تقديم إرشاد أكاديمي أفضل لطلبة الدراسات العليا في مجال الدراسات المستقبلية	٢٧	٩٦.٤	١	٣.٦	٠.٩٦	%٩٦.٤

٢-عبارات حصلت على نسبة موافقة تراوحت بين (٨٠% إلى ٩٠%)، وعددها (٢) من العبارات من بين (١٠) عبارات، وتحتاج إلى تقويم من الخبراء في الجولة الثالثة، أي بنسبة ٢٠% من مجموع عبارات هذا السؤال، ويوضح الجدول الآتي تلك العبارات وتكراراتها والمتوسطات الحسابية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٧) العبارات التي خضعت للجولة الثالثة في الإجابة عن السؤال الثاني

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	رعاية ودعم الكوادر البحثية المتميزة من طلبة الدراسات العليا في مجال البحوث المستقبلية	٢٣	٨٢.١	٥	١٧.٨	٠.٨٢	%٨٢.١
٢	توجيه الحراك البحثي داخل أقسام كليات التربية نحو إجراء الدراسات المستقبلية	٢٤	٨٥.٧	٤	١٦.٢	٠.٨٥	%٨٥.٧

٣- عبارات تم حذفها واستبعادها من الجولة الثالثة حيث تراوحت نسب الاتفاق عليها من قبل الخبراء بين ٧١,٤% إلى ٢٨.٥% ولا تحتاج إلى تقويم من الخبراء في الجولة الثالثة، أي بنسبة ٢٠% من مجموع عبارات هذا السؤال، ويوضح الجدول الآتي تلك العبارات وتكراراتها والمتوسطات الحسابية.

جدول رقم (٨) العبارات المستبعدة من إجابة السؤال الثاني

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	تحديث مادة مناهج البحث العلمي لتشمل مفاهيم وأساليب الدراسات المستقبلية	٢٠	٧١.٤	٨	٢٨.٥	٠.٧١	%٧١.٤
٢	إشراك طلبة الدراسات العليا في المشاريع البحثية الوطنية المتعلقة باستشراف مستقبل التربية والتعليم	٨	٢٨.٦	٢٠	٧١.٤	.٢٨	%٢٨.٥

تشير النتائج إلى أن الخبراء أبدوا موافقة عالية على ٦ عبارات من أصل ١٠ بنسبة ٩٠% فأكثر، مما يعكس توافقًا قويًا على أهمية نشر ثقافة الدراسات المستقبلية داخل كليات التربية، واستقطاب الخبراء، وتقديم دورات تدريبية، وعقد ورش عمل دورية لتقليص الفجوة المعرفية، بالإضافة إلى تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس. في المقابل، حصلت عبارتان على نسبة موافقة بين ٨٠% و٩٠%، مما يشير إلى تباين في وجهات النظر حول رعاية الكوادر البحثية وتوجيه الحراك البحثي نحو الدراسات المستقبلية. أما العبارات المستبعدة، والتي تراوحت نسب موافقتها بين ٢٨.٥% و٧١.٤%، فتضمنت تحديث مادة مناهج البحث وإشراك الطلبة في المشاريع البحثية الوطنية، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن بعض الخبراء لا يرون في أساليب الدراسات المستقبلية مناهج أساسية يمكن تدريسها بشكل منهجي ومستدام،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالإضافة إلى أن المشاريع الوطنية في هذا المجال تتطلب كوادر متخصصة تمتلك خبرة عميقة، مما يجعل من الصعب تحقيق الفاعلية المطلوبة.

نتائج السؤال الثالث: والذي نص على: "ما دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر الخبراء؟"

تضمن هذا السؤال (٩) عبارات، وكانت نتائجها كما يأتي:

١-عبارات تم قبولها وحصلت على نسبة موافقة (٩٠%) فأكثر، وعددها (٦) عبارات من بين (٩) عبارات، ولا تحتاج إلى تقويم من الخبراء في الجولة الثالثة، أي بنسبة ٦٧% من مجموع عبارات هذا السؤال، ويوضح الجدول الآتي تلك العبارات وتكراراتها والمتوسطات الحسابية.

جدول رقم (١٠) العبارات التي قبولها للإجابة عن السؤال الثالث

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	توفير بيئة أكاديمية داعمة تشجع الطلبة على تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية في بحوثهم التربوية	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٢	تحفيز الطلبة على اختيار موضوعات بحثية ذات بعد مستقبلي تساهم في استشراف الحلول التربوية للتحديات المتوقعة	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٣	توفير مصادر علمية متخصصة تدعم فهم الطلبة لمفاهيم الدراسات المستقبلية وأساليبها	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٤	تعريف الباحثين بأساليب الدراسات المستقبلية الشائعة، مثل: أسلوب دلفاي، السيناريوهات	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠
٥	تشجيع البحث التعاوني بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الدراسات المستقبلية	٢٧	٩٦.٤	١	٣.٦	٠.٩٦	%٩٦.٤
٦	تنمية مهارات التنبؤ والتخيل لدى الباحثين لتوظيف أساليب الدراسات المستقبلية في بحوثهم	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠	١	%١٠٠

٢-عبارات حصلت على نسبة موافقة تراوحت بين (٨٠% إلى ٩٠%)، وعددها (٣) عبارات من بين (٩) عبارات، وتحتاج إلى تقويم من الخبراء في الجولة الثالثة، أي بنسبة ٣٣% من مجموع عبارات هذا السؤال، ويوضح الجدول الآتي تلك العبارات وتكراراتها والمتوسطات الحسابية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١١) العبارات التي خضعت للجولة الثالثة للإجابة عن السؤال الثالث

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	إقامة دورات تدريبية لطلبة الدراسات العليا حول آلية الابتكار في البحث العلمي	٢٤	٨٥.٧	٤	١٤.٣	٠.٨٥	%٨٥.٧
٢	تعزيز التفكير الاستشرافي لدى الطلبة باستخدام نماذج التنبؤ وتحليل السيناريوهات	٢٣	٨٣.٨	٥	١٧.٨	٠.٨٢	%٨٢.١
٣	توظيف السيناريوهات المستقبلية في البحوث التربوية لتعزيز قدرات الطلبة على التحليل والتنبؤ بالتحديات المستقبلية	٢٣	٨٣.٨	٥	١٧.٨	٠.٨٢	%٨٢.١

تشير نتائج السؤال الثالث إلى إجماع كبير بين الخبراء على أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، حيث تم قبول ٦ عبارات من أصل ٩ بنسبة موافقة ٩٠% فأكثر، مما يعكس توافقًا على أهمية توفير بيئة أكاديمية داعمة، وتحفيز الطلبة على اختيار موضوعات ذات بعد مستقبلي، وتقديم مصادر علمية متخصصة، إضافة إلى تعريف الباحثين بأساليب شائعة مثل دلفاي والسيناريوهات، وتشجيع البحث التعاوني وتنمية مهارات التنبؤ والتخيل. في المقابل، حصلت ٣ عبارات على نسبة موافقة تراوحت بين ٨٠% و٩٠%، مما يشير إلى تباين في وجهات النظر حول جدوى إقامة دورات تدريبية حول الابتكار وتعزيز التفكير الاستشرافي، وهو ما قد يُعزى إلى اختلاف الآراء حول التطبيق العملي ومدى توفر الموارد اللازمة.

تحليل نتائج الجولة الثالثة:

بعد تطبيق الجولة الثالثة على الخبراء المشاركين بالدراسة حيث بلغ عدد المستجيبين (٢٨) خبير، واشتملت الاستبانة على (٥) عبارات موزعة على محورين كالآتي:

المحور الأول: دور كليات الجامعة في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية واشتمل على عبارتين فقط تحتاج إلى إعادة تقويم وكانت نتائجها كما يأتي:

١-عبارة حصلت على موافقة الخبراء بنسبة من ٨٠% إلى أقل من ٩٠% بالجولة الثانية وتم تقويمها في الجولة الثالثة وحصلت على موافقة الخبراء بنسبة ٩٠% فأكثر وتم قبلوها، وهي موضحة في جدول رقم (١٢) كما يأتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١٢)

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	رعاية الباحثين المتميزين من طلبة الدراسات العليا في مجال الدراسات المستقبلية	٢٣	٨٢.١	٥	١٧.٨	٠.٨٢	%٨٢.١

٢-عبارة حصلت على موافقة الخبراء بنسبة من ٨٠% إلى أقل من ٩٠% بالجولة الثانية وتم تقويمها في الجولة الثالثة وحصلت على موافقة الخبراء بنسبة أقل من ٩٠% وتم استبعادها، وهي موضحة في جدول رقم (١٣) كما يأتي:

جدول رقم (١٣)

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	توجيه الحراك البحثي في التخصصات التربوية نحو إجراء الدراسات المستقبلية	٢٢	٨٥.٧	٦	٢١.٤	٠.٧٨	%٨٧.٦

٣-عبارات تم تعديلها من قبل الخبراء المشاركين في الجولة الثانية وتم تقويمها في الجولة الثالثة وحصلت على موافقة بنسبة أكثر من ٩٠% وتم قبولها، وهي موضحة في جدول رقم (١٤) كما يأتي:

جدول رقم (١٤)

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	تحديد أولويات البحث في مجال الدراسات المستقبلية لكل تخصص تربوي	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠٠	١	%١٠٠
٢	توفير قائمة ببليوجرافية بالخبراء التربويين المهتمين في مجال الدراسات المستقبلية للاستفادة منهم	٢٦	%٩٢,٨	٢	٧,١٤	٠,٩٢	%٩٢,٨

أظهرت نتائج الجولة الثالثة قبول عبارة "رعاية الباحثين المتميزين من طلبة الدراسات العليا في مجال الدراسات المستقبلية "بنسبة موافقة ٩٠% فأكثر بعد إجراء تعديل على الصياغة في ضوء ملاحظات الخبراء في الجولة الثانية، مما يشير إلى إدراك الخبراء لأهمية دعم الكوادر البحثية المتميزة. كما تم قبول عبارة "تحديد أولويات البحث في مجال الدراسات المستقبلية لكل تخصص تربوي "بنسبة ١٠٠%،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعبارة "توفير قائمة ببليوجرافية بالخبراء التربويين "بنسبة ٩٢،٨% مما يعكس توافقًا حول أهمية توفير موارد معرفية واضحة. في المقابل، تم استبعاد عبارة "توجيه الحراك البحثي نحو الدراسات المستقبلية "بنسبة موافقة ٨٧,٦%، حيث رأى الخبراء أن التوجيه المباشر قد لا يكون فعالاً ما لم يُعزز بسياسات دعم شاملة، بالإضافة إلى عدم إيمان بعض الخبراء بضرورة توجيه الحراك البحثي نحو هذه الأساليب، حيث يعتبرها البعض معززة للنتائج في بعض المجالات لكنها غير مناسبة بشكل كبير في مجالات أخرى.

المحور الثاني: دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية واشتمل على (٣) عبارات تحتاج إلى إعادة تقويم. وكانت نتائجها كما يأتي:

١-عبارة حصلت على موافقة الخبراء بنسبة من ٨٠% إلى أقل من ٩٠% بالجولة الثانية وتم تقويمها في الجولة الثالثة وحصلت على موافقة الخبراء بنسبة ٩٠% فأكثر وتم قبلوها، وهي موضحة في جدول رقم (١٥) كما يأتي:

جدول رقم (١٥)

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	تمكين الطلبة من تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية الأكثر استخدامًا، مثل أسلوب دلفاي	٢٨	١٠٠	٠	٠.٠٠	١	%١٠٠

٢-عبارة حصلت على موافقة الخبراء بنسبة من ٨٠% إلى أقل من ٩٠% بالجولة الثانية وتم تقويمها في الجولة الثالثة وحصلت على موافقة الخبراء بنسبة ٩٠% فأقل وتم استبعادها، وهي موضحة في جدول رقم (١٦) كما يأتي:

جدول رقم (١٦)

الرقم	العبارة	درجة الموافقة				المتوسط	النسبة
		موافق		غير موافق			
		ت	%	ت	%		
١	إقامة دورات تدريبية لطلبة الدراسات العليا حول تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية في البحث العلمي	٢٢	٨٥.٧	٦	٢١.٤	٠.٧٨	%٧٨
٢	توظيف السيناريوهات المستقبلية في البحوث التربوية لتعزيز قدرات الطلبة على التحليل والتنبؤ بالتحديات المستقبلية	٢٣	٨٣.٨	٥	١٧.٨	٠.٨٢	%٨٢.١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تُشير النتائج إلى أنه تم قبول عبارة "تمكين الطلبة من تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية مثل أسلوب دلفاي "بنسبة ١٠٠%، مما يدل على تأييد قوي لتزويد الطلبة بمهارات عملية واضحة. ومع ذلك، تم استبعاد عبارتين، الأولى حول "إقامة دورات تدريبية حول تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية "بنسبة ٧٨%، والثانية حول "توظيف السيناريوهات المستقبلية لتعزيز قدرات الطلبة "بنسبة ٨٢,١%، وقد يُعزى ذلك إلى أن هذه الأنشطة التدريبية تتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين، مما قد يؤدي إلى توجيه الحراك البحثي نحوها بشكل مفرط على حساب مجالات أخرى، وهو ما يعزز صدق النتائج السابقة التي أشارت إلى أهمية تخفيف الأعباء الإدارية لأعضاء هيئة التدريس ليتفرغوا للإشراف الفعّال. كما يتماشى ذلك مع رفض الخبراء لفكرة توجيه الحراك البحثي نحو الدراسات المستقبلية بشكل مباشر، حيث يرون أن هذه الأساليب قد تكون مناسبة في مجالات محددة لكنها غير صالحة بشكل عام في كافة التخصصات التربوية.

ملخص النتائج:

تعرض الباحثة النتائج التي توصلت إليها الدراسة حول دور الجامعات السعودية في تعزيز توجه طلبة الدراسات العليا نحو توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية، على النحو الآتي:

أولًا: دور إدارة الجامعة

- وضع سياسات بحثية واضحة تعزز تبني أساليب الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية
- تضمين الدراسات المستقبلية في الخطط الإستراتيجية للبحث العلمي في الدراسات العليا.
- توفير قواعد بيانات متخصصة تتيح للباحثين الاطلاع على أحدث الدراسات المستقبلية.
- تخصيص ميزانية لدعم الدراسات المستقبلية.
- دمج مواضيع استشراف المستقبل في مناهج الدراسات العليا لضمان تزويد الطلبة بالمعرفة والمهارات اللازمة في هذا المجال
- تطوير آليات الإشراف العلمي بما يخدم توظيف الطلبة لأساليب الدراسات المستقبلية
- استحداث مجلات بحثية متخصصة لنشر البحوث التي تعتمد على الدراسات المستقبلية في التربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تعزيز الشراكات البحثية مع المؤسسات والمراكز العلمية المتخصصة في الدراسات المستقبلية على المستوى المحلي والدولي
- إنشاء مراكز بحثية متخصصة في الدراسات المستقبلية لتميكن الباحثين من تبني أساليب الدراسات المستقبلية في بحوثهم التربوية

ثانيًا: دور كليات الجامعة

- نشر ثقافة الدراسات المستقبلية بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس
- إنشاء وحدات بحثية متخصصة داخل كليات التربية تُعنى بالدراسات المستقبلية
- استقطاب الخبراء في الدراسات المستقبلية للاستفادة من خبراتهم
- تقديم دورات متخصصة لتنمية المهارات المستقبلية للباحثين في كليات التربية
- عقد ورش عمل مستمرة لردم الفجوة المعرفية في مجال استشراف المستقبل.
- تخفيف الأعباء التدريسية والإدارية لأعضاء هيئة التدريس، مما يمكنهم من تقديم إرشاد أكاديمي أفضل لطلبة الدراسات العليا في مجال الدراسات المستقبلية
- رعاية الباحثين المتميزين من طلبة الدراسات العليا في مجال الدراسات المستقبلية
- تحديد أولويات البحث في مجال الدراسات المستقبلية لكل تخصص تربوي
- توفير قائمة ببليوجرافية بالخبراء التربويين المهتمين في مجال الدراسات المستقبلية للاستفادة منهم

ثالثًا: دور أعضاء هيئة التدريس

- توفير بيئة أكاديمية داعمة تشجع الطلبة على تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية في بحوثهم التربوية
- تحفيز الطلبة على اختيار موضوعات بحثية ذات بعد مستقبلي تساهم في استشراف الحلول التربوية للتحديات المتوقعة
- توفير مصادر علمية متخصصة تدعم فهم الطلبة لمفاهيم الدراسات المستقبلية وأساليبها
- تعريف الباحثين بأساليب الدراسات المستقبلية الشائعة، مثل: أسلوب دلفاي، السيناريوهات
- تشجيع البحث التعاوني بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الدراسات المستقبلية
- تنمية مهارات التنبؤ والتخيل لدى الباحثين لتوظيف أساليب الدراسات المستقبلية في بحوثهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تمكين الطلبة من تطبيق أساليب الدراسات المستقبلية الأكثر استخدامًا، مثل أسلوب دلفاي

التوصيات:

- تدريب طلبة الدراسات العليا على استخدام أساليب الدراسات المستقبلية مثل أسلوب دلفاي، وبناء السيناريوهات من خلال عقد ورش عمل متخصصة
- تعزيز ثقافة الدراسات المستقبلية بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس من خلال حملات توعوية وندوات علمية
- إعداد أدلة إرشادية لطرق تطبيق الأساليب المستقبلية في البحوث التربوية، وتوفيرها للطلبة والباحثين

المقترحات:

- معوقات توظيف أساليب الدراسات المستقبلية في بحوث الدراسات العليا: دراسة ميدانية في الجامعات السعودية
- أثر استخدام أساليب الدراسات المستقبلية على جودة المخرجات البحثية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية

بوشقورة، هيبة. (٢٠١٦). الدراسات المستقبلية في العلوم السياسية مقاربة مفاهمية ومنهجية. مجلة دفاتر المتوسط ٣(٢)، ٣٥٧-٣٨١.

الحارثي، محمد. (٢٠٢٣). واقع متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بجامعة الملك خالد. جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، مجلة التربية، ١٩٩(٢)، ٢٩٨-٣٢٩.

الحجوري. سويلم. (٢٠٢٢). الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية المؤتمر الدولي الأول الجامعة الملك خالد بعنوان "التعليم والأدوار المتجددة في الفترة من ٦-٧ ٥٢٣-٥٠٠. نوفمبر.

الحضيف، نجلاء، والعبيد، إبراهيم. (٢٠٢١). متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية: دراسة باستخدام أسلوب دلفاي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (٢٣)، ٣٨٣-٤٢٢.

الخضاري، محمد، والمانع، عبد الله. (٢٠٢١). متطلبات تنمية مهارات المستقبل في الجامعات السعودية من خلال وظائف الجامعات الثلاث. إدارة: البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، ٣٧(٦)، ١٣٣-١٧١.

خلالفة، هاجر. (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية العربية بين الرؤى النظرية وتطبيقاتها العملية *المجلة الجزائرية للأمن والتنمية*، ٩(٢). ١١٨-١٣٠.

داني إيمان والبار، أمين. (٢٠٢٠). الاستشراف في الدراسات السياسية والاستراتيجية. المجلة الجزائرية للأمن التنمية، ٩ (١٦)، ٨٤-٩٧.

الدوسري، هدى. (٢٠١٧). العوامل ذات العلاقة في توجهات طالبات الدراسات العليا التربوية نحو الدراسات المستقبلية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود (دراسة ميدانية). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الذبياني، محمد. (٢٠١٧). دراسات المستقبل أسسها الفلسفية واستخداماتها في البحوث التربوية في البلدان العربية. مجلة دراسات العلوم التربوية، (٤٤)، ١٦٥- ١٩٢.

الشبانة، خالد. (٢٠١٨). استشراف المستقبل: دراسة تأصيلية تحليلية نقدية. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.

عاشور، سليم. (٢٠١٨). الدراسات المستقبلية مقاربة تاريخية ومفاهيمه ومنهجية. مجلة البحوث السياسية والإدارية، ٧ (١)، ٢٠٧-٢٢٧.

عبد الغفار، فتحي صبرون. (٢٠١٥). استشراف المستقبل: الدراسات المستقبلية. دار أزمنة النشر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العتيبي ، بدر، الحجوري، مرام. (٢٠٢٥). متطلبات تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية. "مقبول للنشر".

عسيري، سارة. (٢٠١٨). مهارات اقتصاد المعرفة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ومدى تضمنها في محتوى كتاب الأحياء. مجلة البحث العلمي، كلية البنات جامعة عين شمس، ١٩ (١)، ٤٧١-٥١٢

عسيري، محمد، الحجوري، مرام. (٢٠٢٥). تصور مقترح لدور الجامعات السعودية في تعزيز ثقافة الابتكار التعليمي لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظر الخبراء: دراسة استشرافية. المجلة الدولية للبحث والتطوير، عدد خاص بالمؤتمر الدولي الخامس للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، ٦١-٧١.

العلي، عبد الله. (٢٠٢٥). الدراسات المستقبلية في الفكر العربي: الواقع والتحديات. كلية الملك فهد الأمنية، المجلة العربية للإدارة (تحت النشر)، ٤٥(٣)، ١-١٨.

القحطاني، سعيد. (٢٠٢٠). مستوى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة الخليج العربي "النظرية والتطبيق". المجلة الدولية للتطوير والتفوق، ١١(٢١)، ١-١٦.

كفافي، حنان، محمد، إيمان. (٢٠٢٠). تصور مقترح لتنمية ثقافة الدراسات المستقبلية لدى طلاب الدراسات العليا بكليات التربية جامعة الأزهر. مجلة التربية. كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر، ١ (١٨٧) يوليو ٣٠٤.

المطيري، ياسر. (٢٠٢٠). الدراسات المستقبلية وأثرها في صنع القرار الاستراتيجي. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاستراتيجية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

معدن، شريفة. (٢٠٢١). الدراسات المستقبلية والاستشرافية في مواجهة مشكلات المنطقة العربية -ثورات الربيع العربي أنموذجا-. مجلة دراسات وأبحاث، ١٣(١)، ٨٠١-٨١٥.

منصور، محمد. (٢٠١٦). توطين الدراسات المستقبلية في الثقافة العربية الأهمية والصعوبات والشروط. مصر: مكتبة الاسكندرية، وحدة الدراسات المستقبلية. (bibalex.org)

الموسى، إسماعيل. (٢٠١٩). معوقات البحث الكيفي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية. مجلة البحث العلمي في التربية كلية البنات جامعة عين شمس، ١ (٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النجار، يحي. (٢٠١٩). الرؤية المستقبلية لتطوير البحوث التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية "جامعة الأقصى أنموذجًا". ٢٦ (١١٧)، ٩٥-١٢٠.

الهنداوي، أحمد الحموري، صالح المعايطة رولا. (٢٠١٧). استشراف المستقبل وصناعته. قنديل.

هيفاء، البلوي. (٢٠٢١). سيناريوهات مستقبلية لمراكز الفكر (Think Thanks) في جامعات المملكة العربية السعودية (دراسة استشرافية). رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود.

المراجع الأجنبية

Desmennu, A, and Owoaje, E. (2018). Challenges of Research Conduct among Postgraduate Research Students in an African University. Educational Research and Reviews, 13(9), 336-342.

Klay, W. E., Campos, P. D. (2021). Teaching Futures Studies from Disciplinary and Student Perspectives. World Futures Review 13(3-4),237-249. https://doi.org/10.1177/19467567211030378

Kuosa, T. (2010). *Evolution of futures studies*. Futures, 42(8), 812-826. https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.04.001

Merritt, E. (2012) Exploring the Educational Future, Journal of Museum Education, V.37, No.3.99-106.

Monda, E. (2018). social futuring in the context of futures studies. Society and economy, V.40, No.1, 77-109.

Roth, S., & Kaivo-Oja, J. (2016). Is the future a political economy? Functional analysis of three leading foresight and futures studies journals. *Futures*, 81, 15-26. https://doi.org/10.1016/j.futures.2015.06.001

Sardar, Z. (2012). Transmodern Journeys: Futures Studies and Higher Education. In: Curaj, A., Scott, P., Vlasceanu, L., Wilson, L. (eds) European Higher Education at the Crossroads. Springer Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6.48

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نموذج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي وفاعليته في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية والميل نحوها لدى طالبات المرحلة الثانوية

A Proposed Teaching Model Based on Cognitive Complexity in Reading Comprehension Skills and its Effectiveness in Developing the Aesthetic Preference for Informational Texts in English Language and Attitude Towards Reading Them Among Female Students of Secondary Stage

إعداد

مشاعل بنت إبراهيم عبدالله الشمسان

Mishaal Ibrahim Abdullah Al-Shamsan

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة القصيم

د. لطيفة بنت عبدالله خالد الحربي

Dr. Latifa Abdullah Khalid Al-Harbi

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المشارك - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2025.429655

استلام البحث : ١٤ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٩ / ٥ / ٢٠٢٥

الشمسان، مشاعل بنت إبراهيم عبدالله و الحربي، لطيفة بنت عبدالله خالد (٢٠٢٥). نموذج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي وفاعليته في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية والميل نحوها لدى طالبات المرحلة الثانوية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٤٦٥ – ٥١٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

نموذج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي وفاعليته في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية والميل نحوها لدى طالبات المرحلة الثانوية

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي وفاعليته في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الانجليزية والميل نحوها لدى طالبات المرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (43) طالبة من طالبات الأول الثانوي، منهم (22) طالبة مجموعة تجريبية و(21) طالبة مجموعة ضابطة. ولجمع البيانات، أعدت الباحثة مقياسي التفضيل الجمالي والميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية باللغة الانجليزية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق جوهرية بالمتوسطات الحسابية في مقياس التفضيل الجمالي في النصوص الانجليزية وأبعاده تُعزى لنموذج التدريس القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ كما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بالمتوسطات الحسابية في مقياس الميل نحو قراءة التصوص المعلوماتية في النصوص الانجليزية وأبعاده تُعزى لنموذج التدريس القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ وأظهرت النتائج أن حجم الأثر جاء بشكل مرتفع في تحسين التفضيل الجمالي والميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الانجليزية لطالبات الأول الثانوي. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتدريب الطالبات على استراتيجيات التعقيد المعرفي في الفهم القرائي، إضافة إلى إثراء مناهج اللغة الانجليزية باستراتيجيات التعقيد المعرفي في الفهم القرائي.

الكلمات المفتاحية: التعقيد المعرفي في الفهم القرائي، استراتيجيات التعقيد المعرفي، التفضيل الجمالي، والميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية، اللغة الانجليزية.

ABSTRACT:

The study aimed to investigate the effectiveness of a proposed cognitive complexity-based teaching model on reading comprehension skills and its efficacy in developing aesthetic preference for informational texts in English language and their attitude towards them among secondary school female students. The study used the semi-experimental approach with two

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

experimental and control groups. Its sample consisted of 43 students from the first year of secondary school, including 22 students in the experimental group and 21 students in the control group. To collect data, the researcher prepared scales for aesthetic preference and inclination towards reading informational texts in English. The study results showed significant differences in the mean scores of aesthetic preference scale in English texts and their dimensions attributed to the cognitive complexity-based teaching model benefiting reading comprehension and in favor of the experimental group; the results also indicated significant differences in the mean scores of inclination towards reading informational texts in English and their dimensions attributed to the cognitive complexity-based teaching model benefiting reading comprehension and in favor of the experimental group. The results showed a high effect size in enhancing aesthetic preference and inclination towards reading informational texts in English for first-year secondary school female students. Based on the results, the study recommended training students on cognitive complexity strategies in reading comprehension, as well as enriching English language curricula with cognitive complexity strategies in reading comprehension.

Keywords: Cognitive Complexity in Reading Comprehension, Cognitive Complexity Strategies, Aesthetic Preference, attitude towards Reading Informational Texts, English Language.

المقدمة:

تعتبر اللغة الانجليزية في الوقت الحالي أهم اللغات الأجنبية التي تدعو المؤسسات التربوية لتعلمها وإتقانها، لاعتماد الدول كافة على هذه اللغة كلغة تواصل بين المجتمعات، عدا عن اعتبارها اللغة الرئيسية في كافة المنظمات والهيئات الدولية، والمواقع الالكترونية. كما تؤكد اليونيسف (٢٠١٨) أن اللغة هي أداة تفاعل المجتمعات، وعلى كل طفل أن يتعلم لغته الأم لتكون جسر التواصل، بالإضافة إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ضرورة تعلم لغة ثانية في سلم النظام التعليمي بحيث يصبح ناقلاً للثقافات والتبادل المعرفي. كما أصبحت اللغة الانجليزية متطلب أساسي في الالتحاق بالجامعات والقبول في الوظائف المحلية والعالمية، كذلك يساهم تعلم اللغة بشكل عام في تنمية وتطوير المهارات اللغوية لدى الطلبة (الرويلي، ٢٠٢٣).

ولقد اهتمَّت وزارة التعليم في المملكة العربيَّة السعوديَّة بمناهج اللُّغة الإنجليزيَّة منذ العام (١٣٤٨)، حيث ورد في المادة الخمسين من سياسة التعليم "تزويد الطلبة بلغة أخرى من اللغات الحية على الأقل بجانب لغتهم الأصلية، للتزود من المعارف والفنون والابتكارات النافعة، والعمل على نقل علومنا ومعارفنا إلى المجتمعات الأخرى، وإسهاماً في نشر الإسلام وخدمة الإنسانية" (سياسة التعليم، ١٣٩٠).

كما قد حظيت مقررات اللغة الإنجليزية بالنصيب الوافر من تحدياته، بمراحل انتقالية تطورية، بداية من العام (١٣٦٤) إلى عامنا هذا، بجانب مشروع تطوير اللغة الانجليزية، والذي من أهم أهدافه: التطوير المهاري اللغوي للغة الإنجليزية لدى الطلاب السعوديين، عن طريق تدريبهم على استثمار عقولهم بالبحث عن المعرفة (العنزي، ٢٠١٩).

ولتعلم اللغة يجب على الطالب أن يتقن أربع مهارات لغوية؛ مهارة القراءة، والكتابة، والاستماع والتحدث، ويأتي التعلم البصري في مقدمة التعلم إذ هو الناقل من النص المرئي الذي ينقل المعرفة من النص إلى الدماغ عبر مهارة القراءة؛ فمهارة القراءة هي مفتاح التعلم واستقبال المعلومات والمعارف المختلفة، والقارئ الماهر يستطيع تمييز العلوم المختلفة ووضعها في أوعية علمية معرفية مناسبة لقدرته على تحليل النصوص المقروءة ضمن عمليات معرفية مروراً بالعمليات المعرفية البسيطة والمعقدة وهو الفهم القرائي (معبوج، ٢٠١٨).

ومع ذلك يجد العديد من المتعلمين صعوبة في الفهم القرائي للنصوص الإنجليزية، مثل عدم قدرة المتعلم على استيعاب الفكرة الرئيسة من النص، أو يجد صعوبة في تحليل الجمل المعقدة، أو ضعف في استخدام استراتيجيات القراءة للوصول إلى مستوى الفهم القرائي، وفي هذا الصدد أشارت العديد من الدراسات كدراسة Rohani (2019) أن مشكلات الفهم القرائي للنصوص القرائية الإنجليزية تتمثل في ثلاث جوانب رئيسية: مشكلة ذاتية تتعلق بالطالب، كنقص في المفردات الإنجليزية، وفي ذلك ذكر Ulfa (2012) أنّ دافعية الطلبة للتعلم ضعيفة في حال وجود نصوص غير جاذبة وممتعة بصرياً، فقد يتعين عليهم البحث عن المفردات في القاموس للحصول على المعنى وربطه بالنص فيضيع الفهم القرائي في جهد الطالب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمحاولة فهم النص، وهناك مشكلات تتعلق بأسلوب المعلم في التدريس، حيث ذكر (Sahmdan & Ajam, 2020) أنّ التدريس التقليدي لا يزال مطبقا في كثير من الفصول الدراسية وأن المعلم لم يطبق أي أسلوب لفهم النص المقروء كما أن الأسلوب الذي طبقه لم يكن مناسبا للنص. كذلك أن بعض النصوص المقروءة تحتاج إلى طريقة مختلفة في التفسير والفهم. لذلك يجب أن يلم المعلم بالمهارات والكفايات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التدريس المناسبة التي يمكن أن تحفز الطلاب على الاستمتاع بقراءة نصوص اللغة الإنجليزية. وأخيرا مشكلة تتعلق بالمنهج والكتاب المدرسي غير مناسب لمستوى الطالب، بالإضافة إلى تنسيقه وتناغمه بين المرئي والمكتوب وطريقة عرضه للطالب (Kendeou et al.,2014).

فالمتعلم يستطيع أن يفهم ويشعر بالسياق الذي يدور حوله النص وبالتالي يعبر عن رأيه بوضوح وصراحة ويكشف عن الأفكار الإبداعية والقيم الجمالية التي يتضمنها النص، وإبراز الجوانب الجمالية من مختلف الزوايا والاستمتاع بالفهم القرائي (Huang,2020). ويتبين أن التفضيل الجمالي هو أحد الركائز الأساسية في الفنون القرائية حيث يعمل على إبراز الجوانب الجمالية في النص التي تجذب انتباه المتعلم وقدرته على التحليل واستنتاج الأفكار الإبداعية التي يتضمنها (الجرف، ٢٠٠٣). كذلك يتميز النقد في التفضيل الجمالي بالجودة والمنهجية، ويجب ألا ينحاز الناقد للنص أو لفكرة ما في النص، لأن ذلك يخل بعناصر النقد. كما يمنح التفضيل الجمالي للمتعلم توازناً فكرياً، فالجمال هو مصدر الحب والراحة النفسية والجسدية والتفاؤل والإيجابية والرقي الفكري والتميز والإبداع والبعد عن القلق والتوتر والطاقة السلبية. فالتفضيل الجمالي يجعل المتعلم يدقق في كل الأفكار ويحلل النص إلى معانٍ متعددة ويعبر عن رأيه بوضوح ويربط الأحداث، وعدم الاكتفاء بالمعنى السطحي للنص (Wimmer et al., 2023).

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بتعليم اللغة الإنجليزية ومهاراتها كلغة اجنبية وخاصة بالفهم القرائي لما لها من أهمية في اكتساب المعارف والعلوم المختلفة، ففي ندوة أقيمت في جامعة الطائف بعنوان " مستقبل تعليم اللغة الانجليزية في ضوء ٢٠٣٠" التي عقدتها جامعة الطائف بالتعاون مع جامعة كامبردج البريطانية، واستعرض فيها الأسباب والمعوقات وراء تدني الفهم القرائي في اللغة الانجليزية لدى أكثر من أربعمائة ألف طالب وطالبة في المملكة العربية السعودية، وأوصت الندوة بعقد دورات تطوير مهني لأعضاء هيئة التدريس بشكل مستمر، وتوفير مقررات ومناهج اللغة الانجليزية تحوي مجموعة من المواد التي تربط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطالب بدراسة اللغة في جميع سنوات دراسته من المدرسة إلى الجامعة (جامعة الطائف، ٢٠١٩).

وبناء على ما سبق يتضح أن الفهم القرائي عملية عقلية تتضمن استخدام مهارات التفكير، فمن وجهة نظر علماء النفس والتربية أن القراءة لا تقتصر على تعرف الحروف والكلمات ونطقها نطقاً سليما، بل تتعدى إلى الفهم والتذكر والاستنتاج والتحليل والربط بين النصوص المرئية والخروج بمعرفة خاصة بالمتعلم، ثم النقد والتفاعل والمتعة في تذوق المعاني الجمالية في اللغة (Marpaung & Sihombing, 2021).

وأشار Jung (2016) أن الطلاب ذو التعقيد المعرفي العالي أكثر كتابة وتحدث من أقرانهم ذوي التعقيد المعرفي الأقل، حيث يحدث النمو المعرفي عندما يتعرض الأفراد لسياقات معقدة تتطلب طرقًا جديدة للتفكير، وأوضح بياجيه (١٩٧٧)، في نظريته عن التطور المعرفي، أن الاتزان هو عملية النمو المعرفي عن طريق استيعاب المعارف الجديدة مع معارفهم السابقة. خلال عملية الاستيعاب وربط المعارف ببعضها يمر المتعلم بمرحلة عدم الاتزان، عندما لا يكون من السهل دمج المعلومات الجديدة مع المعلومات الموجودة سابقة. ومع استيعاب المعلومات يتم إنشاء مخططات جديدة واستعادة التوازن. وبالاتفاق مع نظرية بياجيه في التطور المعرفي، قد نجد أن طرق التدريس البنائية داعمة في تنمية التعقيد المعرفي لدى الطلاب. حيث تتبع النظرية البنائية المبادئ التي يقوم بها الأفراد بإعادة هيكلة المعرفة الموجودة مسبقًا بناءً على ربط الخبرات والمعرفة السابقة بالتجارب الجديدة. ولذلك، يجب على المعلم التركيز على تنظيم بيئة تفاعلية للطلاب مرتبطة بالمواقف والمشكلات الواقعية والابتعاد عن التدريس والمحاضرات التقليدية (Castillo, 2018).

وفي ضوء ما تم ذكره في مقدمة الدراسة تحاول الدراسة الحالية التعرف إلى فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي وفاعليته في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية والميل نحوها لدى طالبات المرحلة الثانوية.

مشكلة الدراسة:

تسعى المملكة العربية السعودية من خلال التوجهات الحديثة ورؤية ٢٠٣٠ إلى تحسين مخرجات التعليم، وبالرغم من الجهود التي تبذلها المملكة في تحسين مخرجات التعليم ومخرجات تعلم اللغة الانجليزية، إلا أن المستوى من تعلم اللغة الانجليزية ما زال دون المستوى المطلوب، ففي تقرير مؤشر EF EPI) EF English Proficiency index) العالمي لكفاءة اللغة الانجليزية؛ وهو عبارة عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقرير عام لترتيب الدول الناطقة بغير اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في العالم، حيث أظهرت النتائج للثلاث أعوام ٢٠٢٠ و٢٠٢١ و٢٠٢٢ على التوالي انخفاض مستوى الكفاءة لدى الطلبة في اختبار مؤشر الكفاءة في اللغة الانجليزية على مستوى العالم، حيث جاء ترتيب المملكة العربية السعودية ١٠٨ من أصل ١١٣ دولة، حيث صنفت المملكة ضمن واحدة من أقل الدول كفاءة في إجادة اللغة الإنجليزية (EF English proficiency Index, 2023).

فالطلبة ضعيفي القراءة لا يستطيعون اكتساب المعلومات المتضمنة في النصوص، حيث أنهم لا يستطيعون تحليل وتنظيم المعلومات الواردة في النص، وبالتالي هناك عجز لديهم في فهم المقروء (الغامدي، ٢٠٢٣)، كما أشار Kendeou et al. (2014) أن الطلبة ضعيفي القراءة يعانون من سوء الفهم، وطول الوقت المخصص لإنجاز المهمة القرائية، وبحسب Jung (2016) أن أهم أسباب التحصيل الجيد تدريب الطلبة على مهارة القراءة التي تساعدهم على البحث والتنقيب عن المعرفة من مصادرها، ومن توظيفها في معارف أخرى إذ بحسب رأيه أن القراءة مفتاح التعلم.

وفي ضوء المشكلات البحثية فقد توجه العديد من الباحثين للبحث عن أساليب تدريس اللغة الانجليزية ومهارات الفهم القرائي، وفي توصياتها جاء اتباع الأساليب المعرفية في تدريس القراءة كونها من المهارات التي تحتاج إلى عمليات عقلية تنتقل من البسيطة إلى المعقدة فقد أوصى كل من Anggia & Habok (2023) باستخدام أسلوب التعقيد المعرفي في تعزيز مهارات الفهم القرائي، لذلك تحاول الدراسة الحالية التعرف على فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية والميل نحوها لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٢- ما فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

٣- ما فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في تنمية الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تصميم النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٢- التعرف على فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٣- التعرف على فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في تنمية الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

وتتمثل أهمية الدراسة في ناحيتين:

الأهمية النظرية:

١. قد تزود الدراسة الحالية المكتبات العربية بأدب نظري عن نظرية التعقيد المعرفي في تعليم مهارات الفهم القرائي في اللغة الإنجليزية.
٢. قد تفيد نتائج الدراسة المعلمين والقائمين على مناهج اللغة الانجليزية بمعرفة أهمية التفضيل الجمالي وعلاقته بتعلم مهارات الفهم القرائي والميل نحوها.
٣. قد تبين النتائج للمعلمين أهمية التعقيد المعرفي في تدريس مهارات الفهم القرائي في اللغة الانجليزية.

الأهمية التطبيقية:

١. قد تفيد نتائج الدراسة بتزويد المعلمين بنموذج تدريسي قائم على "التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي"، عند استخدام مهارات واستراتيجيات التعقيد المعرفي في تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مهارة القراءة والنصوص الموجودة في كتب اللغة الإنجليزية.
٢. كما قد تسهم النتائج للتربويين القائمين على المناهج بتزوديهم أدوات قياس التفضيل الجمالي والميل بالإضافة إلى اسلوب تدريس حديث وهو "التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي" في تدريس اللغة الانجليزية.
٣. قد تكشف الدراسة لمطوري المناهج في وزارة التعليم أهمية "التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي".
٤. قد توجه الدراسة اهتمام المسؤولين في المركز الوطني للتطوير المهني، وادارات التدريب بوزارة التعليم، ومشرفي اللغة الإنجليزية لاستحداث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

برامج تدريبية لمعلمي اللغة الإنجليزية على النموذج التدريسي المقترح القائم على "التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي".

مصطلحات الدراسة:

١- النموذج التدريسي (Teaching Model):

التعريف الاصطلاحي:خطة توجيهية تستند إلى نظرية تعلم محددة لتحقيق مجموعة من نواتج التعلم واجراءات وانشطة مسبقة تسهل على المعلم عملية تخطيط أنشطته التدريسية على مستوى الاهداف والتنفيذ والتقويم (جامع، ٢٠١٠، ٢٠٩).

تعرف الباحثة النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي (A Proposed Teaching Model Based on Cognitive Complexity in Reading Comprehension Skills) اجرائياً: بأنه خطة توجيهية قائمة على نموذج التعقيد المعرفي في تدريس مهارات الفهم القرائي في دروس القراءة في كتاب Mega goal 1 حيث يقوم النموذج على مهارات التفكير التحليل والاستدلال والاستنتاج لتحقيق نواتج التعلم من تنمية التفضيل الجمالي والميل نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

٢- التعقيد المعرفي في القراءة (Cognitive Complexity in Reading):

التعريف الاصطلاحي: يعرف التعقيد المعرفي على أنه البنية المعرفية المعقدة التي يملكها الأفراد أو التركيبة المعرفية المعقدة التي يتصورها الفرد (Mayer & Dale, 2010, 24).

وتعرف منظمة achieve (٢٠١٩) التعقيد المعرفي في القراءة بأنه: "ما يتطلبه النص والأسئلة من الطلاب لاستخدام مهارات التفكير العليا في القراءة مثل التحليل والاستدلال للوصول إلى الفهم العميق والقدرة على ربط المعلومات والاستدلالات للوصول إلى الإجابة الصحيحة." ص٢.

وتعرفه الباحثة اجرائياً بانه: الأسلوب التدريسي الذي يبنى على مستوى تفاعل تعقيد النص مع المهارات المعرفية لدى طالبات المرحلة الثانوية والقدرة على فهم النص باستخدام مهارات التفكير العليا في القراءة مثل التحليل والاستدلال والاستنتاج.

٣- التفضيل الجمالي (Aesthetic Preference):

التعريف الاصطلاحي: يعرفه (عبد الحميد، ٢٠١٦، ٧٢) "هو الشعور الذي يتولد لدى الانسان عندما يتعرض لخبرة محببة تجعل من النزعة السلوكية لديه يحب أو يقبل أو ينجذب نحو فئة معنية من أعمال الفن ويقبل على تنفيذه".

وتعرفه الباحثة اجرائياً بانها: الدرجة التي ستحصل عليها طالبات المرحلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثانوية لقراءة النصوص المعلوماتية عينة الدراسة على مقياس التفضيل الجمالي المعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

٤-النصوص المعلوماتية (Informational Texts):

التعريف الاصطلاحي: هو النص الذي هدفه تزويد القارئ بالمعلومات أو التفسير أو الإبلاغ، ويتضمن ثلاث عوامل المرسل (الكاتب) - المستقبل (القارئ)- الوعاء (المجلة، الكتاب، الصحيفة... الخ) (قطب، ٢٠٢١، ٤).

تعرفه الباحثة اجرائياً: هي النصوص الموجودة في دروس القراءة في كتاب Mega Goal 1 والتي تقدم معلومات وحقائق بعيداً عن احداث أو شخصيات والغرض منها هو تزويد الطالبات بالمعلومات وتفسيرها والتمييز بين الحقائق.

٥-الميل (Attitude):

التعريف الاصطلاحي: يُعرف بأنه النشاطات التي نرغب بممارستها، ونستمتع بالقيام بها" (بركات، ٢٠١٧، ١٢٤).

وتعرفه الباحثة اجرائياً بانه: الدرجة التي ستحصل عليها طالبات المرحلة الثانوية لقراءة النصوص المعلوماتية عينة الدراسة على مقياس الميل نحو القراءة المعد لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: الاطار النظري

المبحث الأول: التعقيد المعرفي:

يُعدُّ أسلوب التعقيد المعرفي من الأساليب المعرفية التي حظيت باهتمام الباحثين في عدة مجالات، وهو من الأساليب التي تُغيّر في إدراك الفرد وتقويمه للأحداث، فهناك بعض الأفراد يستعملون أبعادًا قليلة في ملاحظتهم وتقييمهم للمُثيرات الموجودة بالبيئة، كما أن هناك بعض الأفراد الذين ينظرون إلى أبعاد عديدة، أو اختلافات في وجهات نظرهم وتقويمهم للمُثيرات (Vannoy, 1965).

والتعقيد المعرفي مصطلح يُشير إلى مستوى التعقيد والصعوبة لمعالجة المعلومات وفهمها واستيعابها، حيث يُستخدم في العلوم المعرفية وعلم النفس وعلم الاجتماع؛ لوصف التحدّيات التي يواجهها الفرد في التعامل مع المعلومات والأفكار المعقّدة (Wu et al, 2020).

كما عرّفه فيغوتسكي (Vygotsky 1978)- عالم أمريكي في علم النفس المعرفي- أنه مقدار التحصيل الذي يتطلّبه الفرد لفهم المعلومات المُعقّدة ومعالجتها، والتعامل مع التفاصيل والعلاقات بين العناصر المختلفة في النص أو الوضع. كما يُشير التعقيد المعرفي في علم النفس المعرفي إلى "القدرة على التحكُّم في العمليات المعرفية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتعددة، والتفاعل بينها بطريقة متزامنة ومنسّقة لتحقيق أهداف معينة" (Silverman, 1955). وفي علم الاجتماع يُعرّف التعقيد المعرفي بأنه: القدرة على التعامل مع الأفكار والأنظمة والمفاهيم المعقّدة بشكل فعّال، والتفكير بصورة نقدية وإبداعية، وتحليل العلاقات المعقّدة بين العوامل المختلفة (Pearlin, 1962).

ويُعرّفه الموسوي (٢٠٢١) بأنه: قدرة الفرد على التفكير بصورة متعددة الأبعاد ومرنة، والتعامل مع المعلومات المتعدّدة والمتنوّعة، وفهم العلاقات الضمنية والتعامل مع الأفكار المُعَقَّدَة والتحدّيات الذهنية.

وتُعرّف الباحثة التعقيد المعرفي بأنه: القدرات العقلية التي يمتلكها الفرد، التي تساعده على معالجة المعلومات في عمليات معرفية تتم في الدماغ، بالاستعانة بالحواس الخارجية التي تساعده على إرسال شيفرات للدماغ بعد التمييز والتحليل؛ ومن ثمّ معالجتها ضمن العمليات المعرفية؛ ليتم قراءة الشيفرات في بنى مترابطة، وتكوين مفهوم واحد لتقديم استجابة للمُثيرات البيئية فيما حولنا.

أبعاد التعقيد المعرفي:

دأب علماء النفس على فهم أبعاد التعقيد المعرفي، وما الجوانب التي تقيس قدرة الفرد على التعقيد المعرفي؛ لكن اتفق معظمهم على بُعدين أساسيين يتمتّع بهما الفرد في التعقيد المعرفي، حيث يرى لي وآخرون (Lee et al,2020) أن التعقيد المعرفي (Total Cognitive complexity) يُشير إلى القدرة على التمييز بين الصفات، حيث يقيس مقياس (Dodd,2010) التعقيد المعرفي ببُعديه: التمايز (Differentiation)، والتكامل (Integration).

البُعد الأول: التمييز المعرفي (Differentiation):

يُعرّف التمييز المعرفي بأنه: الكيف والكمّ في قدرة الفرد على تمييز الأبعاد في إدراك المُثِيرَات من حوله، والقدرة على التفاعل مع هذه المُثِيرَات، والقدرة على الاستجابة لها في ضوء تمييزها وتحليلها إلى مفاهيم ورموز؛ ومن ثمّ تحويلها إلى استجابات صحيحة، ويمكن أن تكون خاطئة، ويتم التمييز من خلال العمليات العقلية المعرفية في دماغ الإنسان المرتبطة بكافة حواسه الخارجية (الشمطي وخروفة، ٢٠٢٣).

ويتمتّع الأفراد ذوو مهارات التمييز المعرفي بقدرة أفضل على معالجة المعلومات كالآتي:

أ.القدرة على تحليل المعلومات بشكل أعمق وأكثر تفصيلًا، حيث يمكنهم تحليل الأبعاد المختلفة للمعلومات وفهم العلاقات بينها بشكل أفضل؛ ويسمح هذا لهم بالحصول على رؤى أعمق وفهم أفضل للموضوعات المُعَقَّدَة.

ب.استنتاج العلاقات المُعَقَّدَة والتنبؤ بالنتائج بناءً على المعلومات المتاحة، ويكون لديهم مهارات تفكير استنتاجي متقدّمة، والقدرة على اتخاذ قرارات مدروسة بناءً على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليل شامل للمعلومات.

جـ. القدرة على ربط المعلومات وتوصيل النقاط بين المفاهيم المختلفة؛ إذ يمكنهم إدراك النماذج والاتجاهات، وفهم كيف يتفاعل كل جزء مع الآخر، وإنشاء صورة أكثر اكتمالًا وتكاملًا للمعلومات.

د. يمتلكون مهارات تفكير نقدي متقدّمة؛ مما يُتيح لهم تقييم المعلومات بشكل مُنصف وتحليلها بناءً على معايير محددة، ويستطيعون التحقّق من صحة المعلومات واستنتاج الأدلّة المقدّمة بشكل مستنير (Wilkinson & Dewell, 2019).

البُعد الثاني: التكامل (Integration):

يُعرّف التكامل المعرفي بـ: قدرة الفرد على دمج المعارف السابقة والجديدة وربطها ككل متكامل، وتشكيل العلاقات التي تعطي الحكم على شبكة هذه المعارف، وأن الأفراد ذوي التعقيد المعرفي قادرون على دمج المعلومات بشكل أكثر كفاءة، وأكثر قدرة على التكيّف مع الغموض، وأكثر ميلًا للبحث عن كميات كبيرة من المعلومات، وقدرة على زيادة فاعلية دمج المعلومات المكتسبة وتكاملها في عملية صنع القرار، وقد يكونون من أفضل المخطّطين الإستراتيجيين بالمقارنة مع ذوي التعقيد المعرفي الأقل (lee et al, 2020).

فالأفراد ذوو التعقيد التكاملي قادرون على تكوين وجهة نظر ومفهوم واحد من استقبال عدد من وجهات النظر وكمّ المعلومات، بالمقارنة مع الأفراد ذوي التعقيد المعرفي التكاملي المنخفض، الذين يُوجّهون طاقاتهم في البحث عن المعلومات والتعامل مع وجهات نظر متعددة (Mei et al,2012) كما يمتلك الأفراد ذوو التعقيد المعرفي التكاملي عدة مهارات (Knauff & Wolf,2012)؛ تتمثّل في:

١. التحليل العميق: يتطلب التعقيد المعرفي مهارات التحليل العميق لفهم المفاهيم الـمُعَقَّدَة والعلاقات بينها وتحليلها، وينطوي ذلك على تحليل الأجزاء المكوّنة للمشكلة أو المفهوم، وفهم كيفية تفاعلها وتأثيرها في بعضها بعضًا.

٢. تكامل المعلومات: يشمل التعقيد المعرفي تكامل المعلومات من مصادر متعددة، وتوصيل النقاط بين المفاهيم المختلفة، ويتطلّب ذلك ربط المعلومات وتحديد العلاقات بينها، وإدراك النماذج والاتجاهات المختلفة.

٣. التعقيد في توليف الأفكار: يعني التعقيد المعرفي توليف الأفكار المختلفة وتوصيلها؛ لصنع مفهوم أكثر تعقيدًا واستدلالًا بناءً على هذه الأفكار المرتبطة، ويتطلّب ذلك القدرة على التفكير الإبداعي والاستنتاج الشامل.

٤. التفكير النقدي: يشمل التعقيد المعرفي التفكير النقدي لتقييم المعلومات وتحليلها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بشكل منطقي ومُنصف، وينطوي ذلك على التحقّق من صحة المعلومات، وتقييم المصادر وتحليل الأدلَّة المُقدّمة.

٥. الانتقال بين المستويات العقلية: يعمل التعقيد المعرفي على الانتقال بين المستويات المختلفة من التفكير، بدءًا من التفكير الواقعي والمحدود إلى التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي والاستنتاجي.

التعقيد المعرفي في التّعلُّم:

يتضمّن التعقيد المعرفي أشكالًا من العمليات والعوامل التي تؤثر في تعقيد عملية الإدراك والتفكير، وتُعدُّ هذه الأشكال جوانب متعددة ومترابطة تتداخل معًا وتؤثر في قدرة الفرد على فهم المعلومات ومعالجتها بشكل فعّال. وفيما يأتي بعض أشكال التعقيد المعرفي المألوفة في عملية التَّعلُّم Marpaung, & Sihombing, (2022).

١. تعقيد المفاهيم: يُشير إلى صعوبة فهم المفاهيم المُعَقَّدَة والأفكار الصعبة، وقد تتضمّن هذه التحدّيات الفهم العميق للمفاهيم النظرية أو المعرفية المتقدّمة في مجال معين.

٢. تعقيد المعلومات: يتعلّق بكمية البيانات أو المعلومات المُتاحة وتنظيمها بشكل مناسب، فعندما تكون المعلومات غير منظّمة أو مُتشعّبة؛ فقد يواجه الفرد صعوبة في استيعابها ومعالجتها.

٣. تعقيد العلاقات: يتعلّق بفهم العلاقات المُعَقَّدَة بين العناصر المختلفة، وقد ينطوي ذلك على القدرة على ربط الأفكار ببعضها، وفهم العلاقات السببية أو التبادلية بين المُتغيّرات.

٤. تعقيد الاستدلال والتفكير النقدي: يشمل القدرة على استخلاص استنتاجات معقولة من المعلومات المتاحة وتحليلها بشكل نقدي، ويتطلّب هذا نقل المعرفة السابقة وتقييم المعلومات بشكل منهجي.

٥. تعقيد التوجيه الذاتي: يتعلّق بقدرة الفرد على تنظيم عملية الإدراك والتفكير وإدارتهما، ويشمل ذلك: القدرة على ضبط الانتباه وتنظيم الأولويات، واستخدام إستراتيجيات فعّالة للتعامل مع تحدّيات التعقيد المعرفي.

مُكوّنات التعقيد المعرفي:

يُمثّل التعقيد المعرفي عمليات التفكير والمهارات المعرفية التي يمتلكها الشخص، وهناك بعض المكوّنات التي تساعد الفرد على تكوين التعقيد المعرفي وتؤثر في كيفية إدراكه للتفاصيل الدقيقة، وتحليل وجهات النظر المتعدّدة والتنقّل في ضمن مواقف متعددة ومتنوّعة؛ إذ تؤدي هذه المكوّنات دورًا رئيسًا في تشكيل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهارات عملية التعقيد المعرفي (Kendeou,2014)

- المفاهيم والتعريفات (Definitions & Concepts): تصف عملية التعقيد المعرفي تعقيد عملية الإدراك العقلية على محور بساطة التعقيد، وقد دُرس في مجالات مثل: علم الشخصية والمنظمات، وتفاعل الإنسان مع الحاسوب.
- الإدراك (Cognitive): يُتيح التعقيد المعرفي المرتفع للأفراد إدراك الفروق والتفاصيل الدقيقة، على سبيل المثال: قد يلاحظ شخص ذو تعقيد إدراكي عالٍ تفاصيل معقّدة في موقف أو محادثة.
- التواصل (Communication): يُعدّ تطوير التعقيد المعرفي أمرًا بالغ الأهمية للتواصل الفعّال، وتؤثر عوامل مثل: التجارب الشخصية، والتعليم، وتعرّض الأفراد إلى وجهات نظر متنوّعة في تعقيد الإدراك.
- عمليات التفكير (Thinking process): ينطوي التعقيد المعرفي على معالجة المعلومات على مستويات مختلفة، والنظر في وجهات النظر المتعددة، ويُتيح للأفراد التفكير بشكل نقدي واتخاذ قرارات مستنيرة.
- تصنيف بلوم (Bloom Taxonomy): في السياقات التعليمية يُطبّق التعقيد المعرفي باستخدام تصنيف بلوم، الذي يُصنّف مستويات المعرفة من التعقيد إلى حلّ المشكلات.
- المهارات المعرفية (Cognitive skills): تتضمّن المهارات المعرفية وظائف مثل: الانتباه، ومعالجة الصوت والذاكرة القصيرة الأجل، حيث تؤدي هذه المهارات دورًا حيويًّا في قدرتنا على التفكير والتّعلُّم وتذكّر المعلومات.

أهمية التعقيد المعرفي:

تتمثّل أهمية التعقيد المعرفي في وجود ارتباط بين المجال النفسي للفرد والمجال العقلي وعمليات التفكير، وتكمن أهميته في دوره بتوجيه السلوك البشري على مستوى الفرد أو الجماعة من خلال العمليات المعرفية التي تتطلّبها المُثِيرَات السلوكية للاستجابة لها، حيث ذكر (Wilkinson & Dewell, 2010 ; Mayer & Dale,2019) أهمية التعقيد المعرفي:

١. مستوى السلوكيات الاجتماعية: وهي درجة وكمية المفاهيم ووجهات النظر التي يستجيب بها الفرد عند وجود مُثيرات بيئية ضمن نطاق معين، فتركيبة العقل البشري قادرة على استخدام وحدة التحليل في أولى المعالجات؛ للوصول إلى الإدراك المعرفي.
٢. تشكيل انطباعات مختلفة عن الآخرين في مواقف اجتماعية مختلفة، وتطوير استجابات سلوكية ملائمة لهذه الانطباعات، في ضوء العديد من المُتغيّرات مثل:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجنس، والخبرة، والسياق البيئي، ويتحسّن التعقيد المعرفي عند اكتساب الفرد تجارب وخبرات ومواقف جديدة مع مرور الزمن.

٣. مرونة وقدرة على تفسير وفهم المحيط البيئي الذي يساعد على اتخاذ القرارات من ذوي التعقيد المعرفي البسيط.

٤. القدرة على معالجة أكبر قدر من البيانات، عبر استخدام مجموعة كبيرة من البدائل المطروحة، والذي يسمح لهم باختيار البديل الأفضل بالتحليل المنطقي للأحداث مقارنة بالأفراد ذوي التعقيد المعرفي المنخفض.

٥. يساعد التعقيد المعرفي على البحث عن المعلومات المتنوّعة وبكميات كبيرة، وتكوينها في تراكيب جديدة مختلفة تُعطي معنى للمعلومات من خلال تشكيل المفاهيم.

٦. يُحقّق التعقيد المعرفي اتصالًا فعّالًا وإيجابيًّا بين الأفراد، من خلال تحديد طريقة التواصل بينهم في ضوء الاختلافات في تفسير المواقف والحالات، وتحديد مضمون الرسالة بين الأفراد في ضوء تحليلهم للمواقف وتقدير الاختلافات.

أهمية التعقيد المعرفي في التعليم:

التعقيد المعرفي ذو أهمية كبيرة في مجال التعليم والتّعلُّم؛ إذ يُحفّز عمليات التفكير المعرفي البسيطة والمتقدّمة، وفيما يأتي بعض النقاط التي أشار إليها (Yilmaz, 2011)، وتُسهم في تنمية التعقيد المعرفي:

١. يُسهم في تعزيز التفكير العميق والقدرة على التحليل لدى الأفراد، فعندما يتعرّض الطلاب لموضوعات ومفاهيم معقّدة؛ فإن هذا يتطلّب منهم التفكير بشكل أعمق، وتحليل العلاقات والتفاصيل الدقيقة؛ مما يُعزّز تطوير قدراتهم العقلية.

٢. يُشجّع على تطوير المهارات العليا في التفكير، مثل: التحليل، والتركيب، والتفكير النقدي والإبداعي، ويتعيّن على الأفراد فهم الأفكار والمفاهيم ومعالجتها بشكل أعمق وأكثر تعقيدًا؛ مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم العقلية بشكل شامل.

٣. يُشجّع على التَّعلُّم النشط والذاتي: عندما يواجه الطلاب تحدّيات معرفية معقّدة؛ يتم تحفيزهم للبحث والتحقيق واكتشاف المعرفة بأنفسهم؛ مما يؤدي إلى تعزيز رغبتهم في التَّعلُّم، وتطوير مهاراتهم في الاستقصاء والاستنتاج والتحليل.

٤. يرتبط التعقيد المعرفي بتحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب: عندما يتعامل الطلاب مع مفاهيم معقّدة، ويتطلّب منهم فهمها وتحليلها؛ فإنهم يبنون قاعدة قوية من المعرفة والفهم العميق؛ الأمر الذي يُسهم في تحقيق نتائج أفضل بالاختبارات التحصيلية.

٥. يساعد الطلاب على الاستعداد للحياة العملية، من خلال قدرتهم على حلّ المشكلات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعملية اتخاذ القرار بعد الاختيار من بين البدائل المتاحة؛ وبالتالي يفيدهم في اتخاذ القرار المهني والمستقبلي.

التعقيد المعرفي والفهم القرائي:

حظي الفهم القرائي باهتمام كبير وملحوظ من قِبل الباحثين والتربويين، ووفقًا لمجلس رؤساء المدارس الحكومية CCSSO (٢٠١٤)؛ فإن التعقيد المعرفي في أثناء الفهم القرائي يتطلّب من جميع الطلاب أن يظهروا مجموعة من المهارات التحليلية في القراءة والكتابة تتم خلال مستويات متعددة، وذلك استنادًا إلى عمق النص وتعقيده، ففي المستوى الأول يقوم المتعلمين جمع المعلومات واستخدام المهارات مثل: الاسترجاع واستدعاء معرفة سابقة؛ للوصول إلى الحقائق والتعريفات، وهي المستوى الأول من مهارة القراءة، يليها المستوى الثاني يتم فيها مهارة تكوين المفهوم؛ وهنا يُتطلّب من المتعلمين اتخاذ القرارات بشأن المفهوم الذي يتبادر إلى تفكيرهم من الوهلة الأولى، ويتم في هذه الحالة التقاء المستويين الأول مع الثاني على شكل مفهوم، ومن ثمّ تتطلّب مستويات التفكير العليا التخطيط والتحليل والتفكير الإستراتيجي، وفي النهاية نصل إلى المستوى المعرفي، الذي يتطلّب تفكيرًا معقّدًا على مدى فترة زمنية للتفكير الموسّع.

تبدأ عملية الفهم القرائي في العمليات العقلية من الكلمة وشكلها ونسخها في الذاكرة، والاستدلال من خلال الكلمة وفهمها على المصطلحات عبر المعرفة النحوية؛ وبالتالي تحقيق الفهم المعرفي والقرائي، وتتم هذه العمليات في أقل من جزء من الثانية (Brevik et al, 2016).

استراتيجيات التعقيد المعرفي في الفهم القرائي:

أولًا: إستراتيجية (KWL): وهي أداة تعليمية تساعد الطلاب على تحسين فهمهم القرائي للنصوص، وتُعزّز من مشاركتهم الفعّالة في عملية التَّعَلُّم، وتعني Sholeh et al, 2020):

١. ماذا أعرف (Know):

- يبدأ الطالب بتقديم ما يعرفه بالفعل عن الموضوع.
- يستخدم المعرفة المُسبقة لبناء الأساس وتوجيه الاستفسارات.

٢. ما أريد أن أعرف (Want):

- يحدّد الطالب ما يرغب في معرفته واستكشافه.
- يساعد على توجيه البحث والاستفسارات الإضافية.

٣. ما تعلّمت (Learned):

- بعد القراءة أو البحث، يعود الطالب إلى التقييم.
- يُسجّل ما تعلّمه من الموضوع، وكيف تغيّرت معرفته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيًا: إستراتيجية (SQ3R): وهي إستراتيجية تدريس نص القراءة الانجليزي المعقّد بمجال تعليم اللغة لغير الناطقين، وتتكوّن من سلسلة من الإجراءات والعمليات المهمة؛ وتُنفَّذ عبر خمس مراحلAmiruddin, 2002

Survey	أن يلقي الطالب نظرة عامة، ويُجري قراءة مسحية؛ للحصول على الفكرة العامة من النص.
Questions	يسأل الطالب أسئلة تتعلّق بالنص وبما يريد أن يعرفه عنه.
Read	يقرأ الطالب النص؛ بحثًا عن إجابات للأسئلة التي طرحها.
Recite	أن يناقش الطالب أبرز الأفكار التي استخلصها من النص، سواء بشكل شفهي أو كتابي.
Review	أن يُقيّم الطالب ما توصّل إليه وما استفاد منه، وأن يجعله مرجعًا موثّقًا للمدى البعيد

ثالثًا: إستراتيجية تعقيد النص: تشمل مجموعة من الخطوات والتقنيات التي يمكن استخدامها لفهم النصوص وتحليلها بشكل أفضل، وتُساعد هذه الإستراتيجيات المُتعلّم على التعامل مع نصوص معقّدة، والتغلّب على التحدّيات التي قد تواجهه في أثناء القراءة. وتمرّ الإستراتيجية بالخطوات الآتية (Jung, ٢٠١٦):

القراءة الصامتة ومراقبة الفهم Close Reading & Annotation	من المتوقع من الطلاب في هذه الاستراتيجية أن يقوموا بالآتي: – يُطلب من الطلاب تحليل النص بعناية لاكتشاف التفاصيل والمعاني الخفية. يُشجعون على تفكيك النص إلى عناصره المختلفة لفهمه بشكل أعمق. – يُحث المعلم الطلاب على كشف المعاني الخفية التي قد تكون مختبئة داخل النص. قد يُطلب منهم فك شيفرة الرموز أو التعبيرات التي تحمل معانٍ عميقة. – الهدف من هذه الاستراتيجية هو مساعدة الطلاب على الوصول إلى فهم أعمق لموضوع النصوص المعلوماتية. يُشجع الطلاب على التفكير بشكل نقدي واستكشاف الأفكار والمفاهيم بعمق.
التفكير الناقد والتساؤلات Critical thinking and questioning	من المتوقع أن يقوم الطلاب في هذه الاستراتيجية بالآتي: – يُتوقع من الطلاب طرح أسئلة تحفز التفكير النقدي حول النص، مما يساعدهم على استكشاف الأفكار بعمق وتحليلها بشكل متقدم. – يُحث الطلاب على تقييم نية الكاتب والغرض من النص، وكذلك على فهم الرسالة التي يحاول الكاتب توصيلها. – يُتوقع من الطلاب تقييم الأدلة المقدمة في النص والتحقق من مصداقيتها وقوة تأييدها للأفكار المطروحة. – يُشجع الطلاب على تقييم الآثار والتبعات المحتملة للأفكار المقدمة في النص، وفهم كيفية تأثير هذه الأفكار على المجتمع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	أو العالم بشكل عام. من خلال هذه الاستراتيجية، يُتوقع من الطلاب أن يكونوا قادرين على تطوير مهارات التفكير النقدي، والتحليل العميق، والتقييم الشامل للنصوص والأفكار التي تُطرح أمامهم.
التحليل المقارن Comparative analysis	من المتوقع أن يقوم الطلاب في هذه الاستراتيجية بالآتي: – يُطلب من الطلاب مقارنة النص المعطى مع أعمال أخرى أو أحداث في العالم الحقيقي، مما يساعدهم على استخلاص تشابهات واختلافات وبناء رؤى متعمقة. – يُشجع الطلاب على ربط الأفكار والمفاهيم بين النص المدروس وبين سياقات أخرى، مما يساعدهم على فهم أعمق للعلاقات والتأثيرات المحتملة. – يُتوقع من الطلاب دمج وتوليد المعلومات المستمدة من عملية المقارنة لتعزيز فهمهم وبناء رؤى جديدة. – يُتوقع من الطلاب أن يوسعوا آفاقهم ويكتسبوا رؤى أوسع عن الموضوع المدروس من خلال ربطه بسياقات أخرى. – يمكن للطلاب تعزيز فهمهم وتطوير مهاراتهم في التحليل والتفكير النقدي من خلال ربط المعلومات ببعضها البعض واستنتاج العلاقات والتأثيرات بينها.
تحليل بنية النص Analyzing text structure	في هذه الاستراتيجية، من المتوقع من الطلاب القيام بالأمور التالية: – يُطلب من الطلاب تحليل هيكل النص بما في ذلك التنظيم العام للفقرات وكيفية ترتيب الأفكار، مما يساعدهم على فهم تسلسل الأفكار وتطورها. – يُحث الطلاب على دراسة الانتقالات بين الفقرات والجمل، وكيفية استخدامها لربط الأفكار وإنشاء تدفق منطقي في النص. – يُتوقع من الطلاب تحليل استخدام الأساليب الأدبية مثل الرموز، والاستعارات، والتشبيهات، والتكرار، وغيرها، وكيف تساهم هذه الأساليب في نقل المعاني وجذب انتباه القارئ – يُتوقع أن يساعد فهم كيفية بناء النص واستخدام الأساليب الأدبية الطلاب على تعزيز فهمهم للنص وتقدير أسلوب الكاتب. من خلال هذه الاستراتيجية، يتوقع من الطلاب أن يكونوا قادرين على تحليل بنية النص، وفهم كيفية بنائه واستخدام الأساليب الأدبية، مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم في فهم النصوص وتقدير الأساليب الأدبية المستخدمة.
عكس الفهم وترابطه Reflective writing and application	في هذه الاستراتيجية، من المتوقع من الطلاب القيام بالآتي: – يُحث الطلاب على كتابة تأملاته وأفكاره حول النص وكيف ترتبط هذه الأفكار بتجاربهم الشخصية أو بالعالم من حولهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	– يُشجع الطلاب على ربط النص بتجاربهم الشخصية ومشاعرهم وأفكارهم الخاصة، مما يساعدهم على فهم النص بشكل أعمق وأكثر شمولاً. – تطبيق الاستراتيجيات التحليلية والكتابية على مجموعة متنوعة من النصوص والمواضيع، مما يساعدهم على تطوير فهم شامل وشمولي. – يُتوقع من الطلاب توسيع آفاق التفكير الخاصة بهم وفهم العلاقات بين النص والعالم من حولهم. من خلال الكتابة التأملية، يمكن للطلاب توظيف النصوص بشكل أعمق وأكثر إدراكًا، وربطها بتجاربهم الشخصية والعالم الذي يحيط بهم، مما يساعدهم على تعميق فهمهم وتطوير مهاراتهم الانفعالية والتحليلية في الكتابة والتفكير.

يعتمد نجاح هذه الإستراتيجيات في التعقيد المعرفي في الفهم القرائي على كيفية تعامل الـمُتَعَلِّم مع النص القرائي المعقّد، بحيث يجب أن يدرك المتعلمون لماذا يقرأون النص، وما الهدف من المعلومات في مضمونه، وما الترابطات الموجودة في النص، وإلى ماذا ستقود الـمُتَعَلِّم، وعلى المتعلمين أن يدركوا المراحل المتسلسلة عند قراءة النص: أي بعد القراءة ومسح الكلمات في الذاكرة ماذا عليهم أن يفعلوا بعد ذلك؛ وتقييم النص ونقضه، ويُفسّر هذا لماذا يميل كثير من متعلمي اللغات الأجنبية عمومًا إلى ضرورة معرفة كل كلمة من كلمات النص القرائي، في حين يمكنهم إتمام مهمتهم التي تقوم على مسح النص والوصول إلى المبتغى دون فهم كل الكلمات الواردة فيه فيما بعد، وفي مراحل مُتقدّمة، فمعرفة ماذا يجب عليهم أن يفعلوا؛ يجعلهم يركّزون على المهمة المطلوب العمل عليها، ومن ثمّ تقييم فهمهم القرائي عبر سرد الأمثلة المماثلة في أمثلة ومواقف مختلفة.

المبحث الثاني: الفهم القرائي:

مفهوم الفهم القرائي:

تناول العديد من الباحثين والتربويين والمختصين تعريف الفهم القرائي، حيث يعرف الفهم القرائي: الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة واستخدامها فيما بعد في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (Ganie & Rangkuti,2019). وأشار سبنجر وآخرون (Spencer et al, 2019) إلى أن الفهم القرائي: عملية عقلية تقوم على تفسير المعاني المتضمّنة في النص المقروء بناء على خبرة تفاعلية بين الخبرة السابقة للقارئ والمعلومات الجديدة المتضمّنة في النص المقروء.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الفهم القرائي:

تُعدُّ مهارة الفهم القرائي إحدى أبرز مهارات تعلّم اللغة وتطويرها، وتتمثّل أهمية الفهم القرائي في تعلّم اللغة فيما يأتي (السرطاوي والرواش، ٢٠١٦؛ موسى والشيمي، ٢٠٢٣):

١. فهم النصوص: تساعد مهارة الفهم القرائي الأفراد على فهم النصوص المكتوبة بطريقة صحيحة، ويمكن للقراءة المفهومة أن تُسهم في فهم الأفكار والمعلومات المُقدّمة في النصوص المختلفة، سواء كانت ثقافية أو علمية أو أدبية أو غيرها.

٢. توسيع المفردات: من خلال قراءة النصوص المتنوّعة؛ يتعرّض القارئ إلى مجموعة واسعة من المفردات والتعابير، ويمكن لمهارة الفهم القرائي أن تُسهم في زيادة قدرة الشخص على استيعاب الكلمات والعبارات المختلفة واستخدامها في التعبير عن أفكاره وتواصله بطريقة فعّالة.

٣. تطوير القدرة على التحليل والاستنتاج: عند قراءة النصوص؛ فإن فهمها يتطلّب القدرة على تحليل المعلومات واستنتاج المعاني والأفكار الكامنة فيها. وتُعزّز مهارة الفهم القرائي هذه القدرة على التفكير النقدي والتحليلي، وتساعد الأفراد على استخلاص الأفكار الرئيسة والتفاصيل الدقيقة من النصوص.

٤. تحسين المهارات اللغوية الأخرى: ترتبط مهارة الفهم القرائي ارتباطًا وثيقًا بالمهارات اللغوية الأخرى، مثل: الكتابة والاستماع والتحدّث. ومن خلال قراءة النصوص المختلفة يتعلّم الأفراد نماذج لغوية وقواعد جديدة، ويستطيعون تطبيقها في كتابة نصوصهم الخاصة وفهم المحادثات والمناقشات.

٥. توسيع المعرفة والثقافة: تُعزّز مهارة الفهم القرائي توسيع دائرة المعرفة والثقافة العامة للأفراد. وعبر قراءة النصوص الأدبية والثقافية يتعرّف الأفراد على ثقافات جديدة وتاريخ وحضارات مختلفة؛ مما يُسهم في تطوير آفاقهم العقلية واستيعابها وتوسيع آفاقهم الثقافية.

مستويات الفهم القرائي:

يعدّ الفهم القرائي أحد مهارات القراءة وهدفها التعليمي الأول، ويمرّ المُتَعَلِّم ببُعدين لتحقيق الفهم القرائي:

البُعد الأول: الأفقي: ويتناول فهم الكلمات والجملة والفقرة والموضوع، وفهم الفكرة العامة والأفكار التفصيلية.

البُعد الثاني: الرأسي: ويتناول مستويات الفهم مثل: المعنى الحرفي والضمني، وما بين السطور، والاستنتاج والنقد والتفاعل والإبداع. وفي هذا الصدد مستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات؛ كالآتي:Kirby, 2017; Palacios, 2007

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأول: المستوى الحرفي: الفهم الحرفي (النصي) (فهم السطور): ويعني التقاط المعنى الحرفي الرئيس المباشر للكلمة أو الجملة أو الفكرة الرئيسة من السياق، في هذا المستوى، يركز المتعلم على استيعاب المعاني السطحية للنص، يتضمن ذلك فهم الكلمات والجمل والفقرات بشكل مباشر دون الحاجة لتفسيرات أو تفسيرات عميقة. على سبيل المثال: "الطفل يلعب في الحديقة"، حيث يدل هذا على نشاط الطفل.

الثاني: المستوى التفسيري: الفهم الاستنتاجي أو التفسيري (ما بين السطور): أي المعاني الضمنية التي لم تُذكر في النص المعلوماتي صراحة، في هذا المستوى؛ يتعمق القارئ في فهم المعاني الضمنية والمخفية في النص. يقوم بربط المعلومات واستنتاج المعاني التي قد لا تكون واضحة بشكل مباشر. على سبيل المثال: "بينما كانت تبتسم، كانت عيناها تعكس الحزن"، مما يشير إلى تضارب بين مشاعر الشخص.

الثالث: المستوى النقدي أو التطبيقي (ما وراء السطور): يهتم بإصدار الحكم على المادة المقروءة من حيث صدقها ودقتها، والتمييز بين الآراء والحقائق والبرهنة على الحقائق؛ ومن ثمّ تُسهم مهارات الفهم القرائي في إكساب الطلاب مهارات النقد الموضوعي، وتعويدهم على إبداء الرأي وإصدار الأحكام المقرونة بما يؤديها، والتعمّق في النص المقروء، وإدراك العلاقات الجديدة، والتنبؤ من خلال المعلومات المُقدّمة في النص المقروء. في هذا المستوى؛ يقوم القارئ بتحليل وتقييم المعلومات بشكل نقدي، ويقدم آراءه وتفسيراته الخاصة استنادًا إلى المعلومات المقروءة. على سبيل المثال: "المؤلف يستخدم الرمزية لتعزيز الموضوع الرئيسي للقصة ولإضافة عمق إلى تجربة القارئ".

مهارات الفهم القرائي:

تُحفّز مهارات الفهم القرائي دافعية المتعلمين على الإقبال بشغف على القراءة، والإحساس بالمتعة القرائية، وتُشجّعهم على حب الاستطلاع للمزيد من القراءة؛ مما يُساعد على توسيع حصيلته المعرفية والإدراكية وصقل ثقافتهم، وهذا ما أكّده فتحي يونس بقوله: "إن اقتصار مفهوم القراءة على معنى النطق والفهم ليس كافيًا؛ لأنه يؤدي إلى تربية مواطن يُقدّس الكلمة المكتوبة ولا يستطيع نقدها ومناقشتها؛ ولذا ينبغي أن يركّز مفهوم القراءة على جميع أنماط التفكير والحكم والتحليل وحلّ المشكلات (Cheng & Wu,2017) ، كما أشار (السرطاوي والرواش، ٢٠١٦) إلى أن مهارات الفهم القرائي تتمثّل في:

١. فكّ التشفير: يتعلّق بفهم المعاني الأساسية والتفاصيل الدقيقة للنصوص المكتوبة.

٢. القراءة بطلاقة: تحسين مفرداتك وقدرتك على قراءة النصوص بسلاسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. تكثيف المفردات: زيادة معرفتك بكلمات جديدة واستخدامها بشكل فعّال.
٤. فهم بناء الجملة وكيف تتماسك: فهم كيف تتكوّن الجمل، وكيف يترابط النص.
٥. إعمال المنطق لاستعادة المعارف السابقة: استخدام المنطق لاسترجاع المعلومات السابقة وتوظيفها في فهم النص.
٦. تحفيز ذاكرة العمل والانتباه: تطوير قدرتك على الانتباه والاحتفاظ بالمعلومات في أثناء القراءة.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

يتأثر الفهم القرائي بمجموعة من العوامل، التي إما أن تحدّ أو تُنمّي من مهارات الفهم القرائي، وهي بحسب (صودان، ٢٠٢٠) كما يأتي:

١. الثروة والرصيد اللغوي للمُتعلّم: وهي حصيلة الخبرات التي احتك بها المُتَعَلِّم في أثناء مراحله الدراسية والعالم المحيط به، وهي حصيلة ما أُكتسب من مهارتي القراءة والكتابة والاستماع.
٢. الدافعية نحو القراءة: الحالة الشعورية بالميل والاهتمام والدوافع نحو التَّعَلُّم والقراءة خلال مراحل الدراسة جميعها؛ فهي من أبرز العوامل التي تضمن استمرارية المُتَعَلِّم لإتقان الفهم القرائي؛ كونه عملية مُعقّدة ومركبة، وتأتي حصيلة سنين وخبرات؛ وبالتالي فالحفاظ على دور الدافعية والميل يُعدّان وقود الاستمرارية للمتعلّم للوصول إلى أعلى مراتب الفهم القرائي والطلاقة.
٣. الخبرات السابقة: إن تعرّض المُتَعَلِّم للخبرات المتنوّعة في المراحل الدراسية والبيئة المحيطة؛ يُكوّن لديه الخبرة في فهم النصوص، وتفسيرها وتقسيمها وإدراكها؛ فيصبح الفهم القرائي أكثر سهولة مع مروره بالخبرات المتنوّعة.
٤. النصّ المعلوماتي: إن كتابة النص المعلوماتي بشكل انسيابي سهل واضح ومترابط؛ يُساعد المُتَعَلِّم على القابلية للتّعلّم والفهم - خاصة في المراحل الأولى من تعلّم مهارة القراءة- ففي هذه المراحل يبدأ المُتَعَلِّم بتكوين الأفكار واقتباس المعاني، ثم تتطوّر إلى التحليل والتفسير وهكذا؛ وهنا يجب على المناهج الدراسية أن تأخذ بمبدأ النمو الرأسي طيلة المراحل الدراسية (حاني وآخرون، ٢٠٢٤).

هذه العوامل تعتبر أساسية في تطوير وتعزيز مهارات الفهم القرائي لدى المتعلمين، وتبرز أهمية البيئة التعليمية والتعلم الذاتي في هذا السياق. وعلى المعلم أن يكون دقيق في اختيار استراتيجات التعلم التي تساعد في تحسين هذه العوامل والتي تساعد على تقدم عملية الفهم القرائي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المبحث الثالث: التفضيل الجمالي (Aesthetic Preference):

مفهوم التفضيل الجمالي:

اختلف الباحثون والكُتّاب في تعريف التفضيل الجمالي في ضوء الاتجاهات التي ينتمون إليها وثقافتهم، والعلوم التي هم بصدد دراستها، مثل: الفن بكل أنواعه، والاقتصاد، والتسويق، والأدب، وعلم النفس، وفيما يأتي عرض لمجموعة من التعاريف لهذا المصطلح.

يُعرّفه (عبد الحميد وآخرين، ١٩٩٧، ص ٢٤٣ – ٢٤٤) بأنه: "النزعة التي تجعل الشخص يُفضّل أو ينجذب نحو فئة معينة من الأعمال الفنية دون غيرها. ويمكن أن يكون هذا مرتبطًا بالمذاق الشخصي والتجارب الثقافية؛ إذ يعتمد الجمال على النظرة الشخصية والتفضيلات الفردية والاتجاهات". ويُعرّفه ويمر وآخرون (Wimmer et al,2023) بأنه: الوعي والإدراك والحساسية للجمال إما لفظيًّا أو النشوة لرؤية المُثير أو سماعه.

علاقة التفضيل الجمالي بالعلوم الأخرى:

يُعدُّ التفضيل الجمالي موضوعًا مُثيرًا للجدل والاهتمام في مجالات متعددة؛ كونه يعتمد على التذوق الفني والتقدير الجمالي، كما أنه يرتبط بالعديد من العلوم مثل: الفن، وعلم النفس، والفلسفة كالآتي:

التفضيل الجمالي والفن:

١. يُعدُّ التفضيل الجمالي جزءًا أساسيًّا من تجربة الفن، حيث يختلف الأفراد فيما يعجبهم ويعدوّنه جميلًا.

٢. يستخدم الفنانون التفضيل الجمالي لاتخاذ قرارات حول كيفية تصميم أعمالهم الفنية.

التفضيل الجمالي وعلم النفس:

١. يدرس علم النفس التفضيل الجمالي من منظور عقلي ونفسي، ويتعلّق هذا بكيفية استجابة الدماغ للجمال، وكيف تُقدّر الأشياء من حيث الجمال.

٢. تؤدي العوامل الثقافية والتربوية والتدريبية دورًا في تشكيل التفضيلات الجمالية.

التفضيل الجمالي والفلسفة:

١ يتساءل الفلاسفة عن مفهوم الجمال وكيف يمكن تحديده: هل الجمال موضوعي أو نسبي؟

٢. يناقش الفلاسفة - مثل كانت وهيدغر- مفهوم الجمال والتفضيل الجمالي من منظور أخلاقي وجمالي (العنكوشي والبديري، ٢٠١٣؛ وحيد، ٢٠٢٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مكوّنات التفضيل الجمالي وعناصره:

- **الحساسية الجمالية (**Aesthetic Sensitivity):

هي الانطباع الإيجابي الذي تُحدثه حواسنا تجاه ما هو جميل في البيئة من حيث: الشكل، واللون، والتنظيم حسب القيمة الجمالية للمُثيرات، وأن الفرد قادر على تلمّس الجمالية باستخدام الإحساس البصري للوهلة الأولى بالانجذاب أو النفور، كما أنها تُشير إلى المستوى الذي يظهره الفرد بوصفه دليلًا على الاستجابة للمُثيرات ذات الصلة بأنماط خارجية مُتسقة (Nadal, 2007).

- **الحكم الجمالي (Aesthetic judgment):**

هو الاتفاق بين قرار الفرد ومقاييس الخبراء على جمالية مُثير معين، ويعني: مدى تحقيق الفرد لمعايير التفضيل الجمالي الموضوعة من قِبل الخبراء؛ حتى يعدّ الفرد يمارس الحكم الجمالي في ضوء مُتغيّري العصر والثقافة، كما أنها تُعبّر عن التطابق في حكم الشخص على القيمة الجمالية لعمل من الأعمال الفنية، مع معيار خارجي مناسب لقيمتها الجمالية، والمعيار الخارجي المُستخدَم هنا مصدره حكم الخبراء (Zangwill, 2021).

- **الخبرة الجمالية (Aesthetic experience):**

هي حالة معينة من الاندماج مع مُثير أو موضوع جمالي، لا لسبب إلا لمواصلة التفاعل معه؛ نتيجة لما نشعر به من متعة واكتشاف وارتياح أو قلق، بتأثير من هذا التفاعلات؛ إذ تتضح الصورة الديناميكية، والتفاعل الإيجابي الذي يطبع الخبرة الجمالية في أثناء عملية التذوّق (sam, 2013).

العوامل المؤثرة في التفضيل الجمالي:

يتأثر الذوق الجمالي بعوامل متنوّعة تشمل: خصائص الفرد، والمُثير الفني، والسياق الزماني والمكاني. ومن العوامل الشخصية والديموغرافية مثل: الجنس، والوضع الاجتماعي والعمر، والعوامل المعرفية التي تشمل: العمليات الذهنية والخبرات السابقة، والخبرة والتدريب الفني الذي يُعمّق الإحساس بالجمال، وأخيرًا الحالة النفسية ومميزات الشخصية التي تؤثر في التفضيلات الجمالية (Zangwill, 2021)؛ فكل هذه العوامل تُسهم في تحديد كيفية تفاعل الأفراد مع الأعمال الفنية وتقييمها، وفيما يأتي بيان هذه العوامل:

عوامل المتلقي:

١. عوامل ديمغرافية:

مثل: الجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والعمر، حيث إن لها تأثيرًا في كيفية استجابة الأفراد للفن، وقد أشارت دراسة إلى أن النساء يملن إلى الاهتمام بالفن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أكثر من الرجال، ويُفضلن الفن التجريدي (Hamari, 2022Jylhä &

٢. الخبرة والتدريب:

تؤدي الخبرة الفنية دورًا محوريًّا في تعميق فهمنا وتقديرنا للفن، فالأشخاص الذين يتلقّون تدريبًا فنيًّا؛ يكون لديهم إدراك أعمق للقيم الثقافية والجمالية؛ مما يؤدي إلى تقدير أكبر للأعمال الفنية المُعَقَّدَة وغير التقليدية (Yeh et al, 2021).

٣. الحالة النفسية ومميزات الشخصية:

إنَّ الحالة المزاجية للمتلقي والعواطف المرتبطة بالعمل الفني تُسهم بشكل كبير في كيفية تقييمنا للفن، وتدعم الأبحاث النفسية هذا الطرح، وأنّ الأشخاص ذوي الميول للتعقيد في الفن يميلون إلى الدقة والتعاطف والقيم الأخلاقية؛ مما يؤثر في تفضيلاتهم الجمالية (Świątek et al., 2024).

عوامل خصائص المُثِير:

يتأثر التفضيل الجمالي بخصائص المُثِير الشكلية والضمنية مثل: الخطوط والألوان والأشكال، بالإضافة إلى المعاني الرمزية المرتبطة بالمُثيرات مثل: العلامات التجارية والمصمّمين. ووفقًا لنظرية الجشطلت؛ فندرك الأشكال والأصوات ككل متناسق، وليس بوصفها عناصر منفصلة، حيث يُفضّل الدماغ الأشكال المنتظمة والمُتماثلة. كما أن التقييمات الجمالية تتأثر بعوامل مثل: مدة التعرّض للمُثير وتكراره ووضوحه. وتؤدي الأُلفة بالمُثير أو جدته دورًا في تشكيل تفضيلاتنا الفنية، كما تشير العيثاوي والفريداوي (٢٠١١) في التذوق الأدبي إلى أنه يمكن للقراءات المتكررة أن تغير تقييم النص. وأخيرًا، يُعدّ التعقيد والغموض والبساطة من الخصائص الأساسية التي تُدرس في المُثِيرَات الجمالية، ويُعدّ التعقيد والغموض والبساطة من بين أبرز خصائص المُثِير (Hamari, Jylhä & 2022

عامل تباعد الزمان والمكان:

تتغيّر معايير الذوق الجمالي مع تقدّم الزمن وتطوّر المجتمعات، فما كان يُعدّ جميلًا في العصور الغابرة؛ قد لا يُنظر إليه بالطريقة نفسها اليوم. وتُسهم تأثيرات التقدّم العلمي والثقافي، إلى جانب الاختراعات الجديدة في تحوّل الأذواق؛ حتى ضمن حياة الفرد الواحد، يتطوّر الذوق من الطفولة إلى الشباب، ومن ثمّ إلى الشيخوخة، ويعكس التغيرات الشخصية والتجارب الحياتية المتنوّعة (فطوم، ٢٠١٦).

العوامل البيئية والثقافية:

تؤثر العوامل البيئية التي نعيش فيها والثقافية والعادات والتقاليد في الجمال وتذوقنا له، فالمفاهيم الجمالية، ومفاهيم الدقة والتناظر والتوازن والترابط والحركة، وغيرها من المصطلحات الفنية، ومقدار الإبداع الفني؛ تعدّ نتاجًا للمؤثرات الحضارية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فـي الطبيعـة وسـمات جمـال فـي الكـون يـدركها الإنسـان، وتـنعكس فـي أعمالـه الفنيـة. وتعكس المؤثرات الحضـارية والتيـارات الجماليـة التـي تسود فـي مجتمـع مـا الصـورة الفنية ومحتواها الابداعي (فطوم، ٢٠١٧).

التفضيل الجمالي في الفهم القرائي:

تُشير القراءة الجمالية إلى نهج القراءة الذي يركّز على التفاعل مع النصوص بطريقة ذات مغزى وشخصية، بدلًا من التركيز على فك تشفير الكلمات واستخراج المعلومات الحرفية فقط، ويتضمّن ذلك إيجاد ارتباطات مع العواطف والموضوعات والعناصر الفنية في النصوص؛ مما يسمح بفهم وتفسير أعمق Treiman & (Allaith, 2013).

إستراتيجيات تنمية التفضيل الجمالي في الفهم القرائي:

على المعلمين استخدام الإستراتيجيات التي تُنمّي التفضيل الجمالي والحسي لدى المتعلمين في أثناء تعليمهم القراءة، والوصول إلى القراءة الجمالية، ومنها (السمان، ٢٠١٤):

١. مناقشة المشاعر والانفعالات: يمكن للمعلمين إطلاق المناقشات حول المشاعر التي تُثار لدى الطلاب في أثناء قراءة النصوص، ويمكنهم طرح أسئلة مثل: "ماذا شعرت عندما حدث ذلك؟" أو "هل يمكنك أن تتعاطف مع الشخصية؟ ولماذا؟" ويُساعد هذا الطلاب على توسيع فهمهم للنصّ، وتطوير قدراتهم على التعبير عن الانفعالات والمشاعر.

٢. الاستكشاف الفني: يمكن للمعلمين توجيه الطلاب لاستكشاف العناصر الفنية في النص مثل: الوصف، والرمزية، والأسلوب اللغوي، ويُمكّن الطلاب من تحليل الصور البصرية، أو استكشاف الأشكال الشعرية في النصوص؛ ويُساعد هذا الطلاب على تطوير مهاراتهم في التفكير النقدي والفهم العميق والتعبير.

٣. القراءة الصوتية والأداء: يمكن للمعلمين ترتيب جلسات للقراءة الصوتية للنصوص، أو يُطلب من الطلاب أداء مشاهد أو قصائد من النصوص؛ ويُعزّز هذا الانخراط العاطفي والتفاعل مع النص، ويساعد الطلاب على تطوير مهارات القراءة الصوتية والتعبير الشفهي.

٤. الكتابة الإبداعية: يمكن للمعلمين توجيه الطلاب إلى الكتابة الإبداعية المُستوحاة من النصوص التي يقرؤونها، كما يمكن أن يُطلب من الطلاب كتابة قصة مستمدّة من الشخصيات أو الأحداث في النص، أو كتابة قصيدة تُعبّر عن مشاعرهم تجاه النص، حيث يُعزّز هذا التعبير الإبداعي، وتوجيه الانتباه إلى التفاصيل والتعمّق في فهم النص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المبحث الرابع: الميل نحو القراءة (Reading interests):

تُعدُّ الميول أبرز خصائص الشخصية ومظاهرها من الناحية الوجدانية؛ لذلك فهي من أصعب الظواهر دراسة في علم النفس، كما تُعبّر الميول عن خصائص الفرد التي تؤثر في تكيّفه تربويًّا واجتماعيًّا، من خلال اتجاهاته وقيمه ودوافعه وأي مُتغيّرات أخرى تجتمع لتكوّن الميول واتخاذ القرار (عبيد وزهير، ٢٠٢١).

مفهوم الميل:

تعرف الميول بالحب والكراهية نحو الأشياء، والسرور أو عدمه، أما من الناحية الموضوعية فتمثّل الاستجابة الخارجية أو ردود الأفعال نحو الأشياء، كما أن الميل: يُمثّل استجابة الفرد، وهي إما استجابة إيجابية أو سلبية نحو شخص أو مُثير ما، حيث تظهر الاستجابة بالشكل الوجداني، ثم تُفسّر مُوضوعيًّا بالقياس والملاحظة.(Dewi & Prawita, 2024) وتعرف ميسون (٢٠١١) الميول بأنها: الترابط الانفعالي بين المشاعر والاهتمام الملاحظ في سلوك الفرد تجاه المُثِير. ومن خلال التعريفات؛ يتضح أن الميل يأخذ صورتين: صورة وجدانية عاطفية، وأخرى موضوعية قابلة للملاحظة والقياس.

أنواع الميول:

تشمل الميول العقلية، والدينية، والخلقية، والاجتماعية، والفنية، أو الميول التعليمية والمهنية وميولًا أخرى تبدو في هوايات الفرد؛ لذلك قام العديد من الباحثين بدراسات عديدة لتصنيف الميول وتوصّلوا إلى تصنيفات كثيرة متنوّعة (Strong)، وتصنيف (Kuder)، وتصنيف (Holland) وغيرها، التي صنّفت الميول إلى مجالات حسب اهتمامات الفرد ومجالات النشاطات. ومن هذه التصنيفات كذلك تصنيف (Super)، الذي قسّم الميول إلى أربعة أنواع حسب طرق ملاحظتها وقياسها (عمر، ٢٠١٠)؛ وهي:

- الميول المُعبّر عنها لغويًّا: إذ يُعبّر الفرد عن ميله أو عدم ميله لشيء معين بمجرد القول بأنه يحب هذا أو لا يحبّ ذلك.
- الميول الظاهرة: وهي الميول التي تتضح عن طريق أنواع النشاط أو العمل التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية.
- الميول المُختبرة: وهي ما تبنيه الاختبارات الموضوعية، ويُفترض في هذه الاختبارات أن الفرد إذا كان لديه الميل نحو ناحية معينة؛ فإنه سيكون عليمًا بها، وستكون معلوماته عنه وافية.
- الميول الحصرية: وهي تعبيرات أو تصريحات الفرد حول ما يحبّ وما لا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يحب؛ لكنها تختلف عن الأولى في طريقة قياسها، حيث تُقاس هذه التصريحات باختبارات قوائم الميول، بحيث تُعطى درجات خاصة وتُقارن مع تصريحات الآخرين (ميخائيل، ٢٠١٧). ويتضح من كل ما سبق من تصنيفات؛ تعدّد أنواع الميول وشمولها على مجالات وميادين متعددة، وهذا المدى الواسع في موضوعاتها يحدث فروقًا بين الأفراد؛ بل إن تباين الميول يحدث لدى الفرد بحدّ ذاته نتيجة لعدة عوامل تؤثر في نشأة ميول معينة وتطوّرها دون غيرها لدى الفرد خلال حياته؛ مما يظهر الحاجة الماسّة للمساعدة على تحديدها والكشف عنها في جلسات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني.

مظاهر الميول:

تمتاز الميول بالعديد من المظاهر والخصائص التي تُسهم في تشكيل سلوكيات المتعلم؛ مما يجعل منها خاصية صعبة القياس من قِبل علماء النفس، ومن هذه المظاهر (مشري، ٢٠٢١) ما يأتي:

- المدى الزمني: تتطوّر الميول مع نمو الفرد، وقد تتغير أو تختفي تدريجيًّا، فبعض الأنشطة التي يفضّلها الأطفال كاللعب بالدُّمى وألعاب السيجة...إلخ؛ قد تُصبح غير مرغوبة في المراهقة. كما أن التغيرات في الميول ليست مفاجئة كالتغيرات الجسمية التي تحدث قبل المراهقة. وقد تستمر الأنشطة المفضلة في الطفولة بالمراهقة؛ لكن بشكل أكثر تعقيدًا كالألعاب الرياضية، والقراءة، والاهتمام بوسائل الإعلام (المنيزل، ٢٠٠٩).
- الاتساع: الميول يمكن أن تكون شاملة وتؤثر في مختلف جوانب النشاط النفسي، أو محدودة بمجال معين، وعلى سبيل المثال، فإن الميل الميكانيكي قد يظهر في رغبة عامة بفهم الآلات وإصلاحها، أو يكون محصورًا في هواية محددة مثل: الاهتمام بالساعات الدقيقة (عمر، ٢٠١٠).
- الشدة: تتدرّج ميول الإنسان بين الحب والكره، مرورًا بمرحلة الحياد، وتشير الشدة هنا درجة القوة أو الانتماء لميول أو اتجاهات معينة. في سياق النفس أو علم السلوك، كما قد تشير الشدة إلى قوة العلاقة أو الانتماء لنوع معين من الميول أو الاتجاهات وبذلك تباين ميولنا، وتتقلّب بين الأصالة والعرضية، وتُشكّل ملامح شخصيتنا وتُحدّد مسارات قراراتنا في الميل أو عدمه (مشري، ٢٠٢١).

العوامل المؤثرة في الميول:

تعدّ معرفة نشأة الميول والعوامل المؤثرة فيها عاملًا مهمًّا في قياسها وتحديدها، وأداة مساعدة للفرد إما لتنميتها أو تغييرها في ضوء ملاحظتها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقياسها؛ لكنّ الباحثين وعلماء النفس اختلفوا في تحديد هذه العوامل في ضوء اختلاف النظريات والاتجاهات والمدارس التي ينتمون إليها، فمنهم من يعتمد على التفسير البيئي للميول (العوامل البيئية)، الذي يشمل محيط الفرد: أسرته ومستواها الاقتصادي الاجتماعي ومدرسته، ومجتمعه وقيمه واتجاهاته وميوله، وأصله الاجتماعي، وخبراته. ومنهم من يرى أن الميول تتكوّن نتيجة لعوامل وراثية (بيولوجية) تشمل استعداداته وقدراته، ونواحي نموه العقلي والمعرفي والجسمي.... إلخ (Boşca, 2011). ومنهم من يجمع بين الرأيين؛ فيرى أن الميول تتكوّن نتيجة تفاعل العوامل الوراثية مع العوامل البيئية (مشري، ٢٠٢١) وفي المجمل اتفق الباحثون على أن العوامل الآتية هي المشتركة في تأثيرها على تشكيل الميول (الغامدي، ٢٠١٩؛ علام، ٢٠١١):

- العمر الزمني: يؤثر العمر الزمني في ميل الفرد، حيث تتسم كل مرحلة من مراحل الفرد العمرية بأن لها ميولًا ونزعات وطابعًا خاصًّا، وتختلف في الشكل والمضمون، وتتطوّر وتتغير الميول بتغيير الأفكار والاتجاهات لدى الفرد بتطوّر اهتماماته. وفي الوقت نفسه يكون الفرد قادرًا على التغيير والتعديل في ضوء نضجه، وتصبح الميول أكثر تنظيمًا. ويعود استمرار الميول إلى فترة المراهقة إلى أسباب مختلفة، حيث لا تكون غاية في حدّ ذاتها بدرجة كبيرة كما هو الحال في مرحلة الطفولة، وإنما تصبح وسائل يُحقّق من خلالها المراهق حاجات اجتماعية مختلفة وتُحقّق الكفاءة قبل المهنية. ويؤدي نضج الفرد وخبرته دورًا كبيرًا في تطوّر ميوله من الطفولة إلى المراهقة، حيث يرى Super أن الفرد يتعلّم قبول أشياء معينة وأنشطة أو رفضها (علام، ٢٠١١).
- الجنس: يؤدي الدور الهرموني والفسيولوجي دورًا أساسيًّا في تحديد الميول لدى الذكور والإناث، خاصة مع مرحلة البلوغ، حيث تبدأ الاهتمامات بالبلورة والتوجّه نحو طابع معين، ويميل الإناث إلى المظاهر والجماليات، في حال يميل الذكور إلى الحالة المادية والمهنية.
- العوامل البيئية: هنا يغلب معيار الجماعة على الميول وتطورها، فالعامل الرئيس في الاستجابة: تقبّل أو حب أو كره أو النفور؛ يعود إلى معيار الجماعة والثقافة التي تسود مجتمع الفرد.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: في هذا العامل تتبلور الميول المهنية أكثر من الميول العامة، فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي يميل بالفرد إلى اختيار المهن التي تناسب مستواه الاجتماعي والاقتصادي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الميل نحو القراءة (Reading interests):

تتشكّل الميول والاتجاهات من التعليم والممارسة الذي يمارسه المُتَعَلِّم في طفولته، وتُعدّ حكاية القصص وقراءتها قراءة جهرية من وسائل تنمية الميل إلى القراءة، وكذلك تحدّث الإخوة الكبار والآباء عن الكتب والمجلات والقصص التي ترد في الصحف اليومية، وإتاحة الفرصة للأطفال كي يشاركوا في هذه الأحاديث؛ شريطة أن تكون كل هذه المناشط القرائية تلقائية وطبيعية ولست مُخطّطة مُسبقًا للضغط على الأطفال كي يقرؤوا (علي، ٢٠٢١).

والميل نحو القراءة (interest in reading) يُعرّفه ديفي وبراويتا Dewi & Prawita, 2024) بأنه: الاستجابات المُتعلّمة التي تُعبّر عن الاهتمام بممارسة القراءة، وهي نتاج تفاعل بين الحاجات النفسية ووسائل إشباعها؛ وبناء على ذلك فإن مفهوم الميل إلى القراءة مفهوم مركب له مكوّنات ثلاثة: معرفية ووجدانية وممارسة، أما الميول القرائية (Reading interests) فتعني ميول الفرد القرائية في مجالات معينة، كالمجال التاريخي أو الأدبي أو العلمي (الغول، ٢٠٠٦).

ثانياً: الدراسات السابقة:

- **دراسات تناولت التعقيد المعرفي في الفهم القرائي:**

دراسة جولد مان (Goldman,2024): هدفت الدراسة التعرف التعقيد في القراءة، تطبيقات الأبحاث والمارسة، استخدمت الدراسة المنهج النوعي في تحليل خمس دراسات تم تكبيقها للكشف على العوامل المؤثرة في الفهم القرائي والقراءة المعقدة، واظهرت النتائج ان القراءة ليست كمثل جميع مجالات التعلم البشري، فهي عملية معقدة ومتعددة الأبعاد. وتحتاج إلى مجموعة من العمليات المعرفية والميتامعرفية التي تتشكل بواسطة الأهداف والسياقات الاجتماعية والثقافية التي يتم من خلالها تنفيذها، وتعكس التفاوتات التنموية واللغوية والعرقية بين المتعلمين. إن معالجة هذه التعقيدات أمر حاسم لتحقيق تعليم وتقييم عادل لفهم القراءة يلبي احتياجات سكان متنوعين بشكل متزايد.

دراسة Anggia & Habok (2023): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تعديلات تعقيد النصوص في اختبار فهم القراءة باللغة الإنجليزية لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المستوى الجامعي. تكونت عينة الدراسة من ١٠٠٠ طالب وطالبة من طلبة الدراسات العليا في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) باختلاف مستويات إتقان اللغة الإنجليزية تتراوح من A1 إلى C2. تم استخدام منهجية البحث التجريبي حيث تم تطوير وتنفيذ اختبار فهم القراءة الأصلي، ثم تم إجراء التعديلات المناسبة على تعقيد النصوص في الاختبار. وقد أظهرت النتائج أن تعديلات تعقيد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النصوص في الاختبار أثرت إيجابياً على أداء الطلاب في فهم القراءة. وجد أن النصوص ذات التعقيد المناسب تسهم في تحفيز الطلاب وتعزيز قدراتهم على فهم النصوص بشكل أفضل. كما أظهرت النتائج أن قدرة الاختبار على التمييز بين المشاركين بناءً على تصنيفهم. وبينت أن صعوبة اختبار القراءة والفهم لا تعتمد فقط على تعقيد النص ولكن تعتمد أيضا على صعوبة المهمة. في ضوء النتائج توصى بتضمين تعديلات تعقيد النصوص في اختبار فهم القراءة لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المستوى الجامعي. يساهم ذلك في تحسين كفاءة تعلم الطلاب وتطوير قدراتهم في فهم القراءة باللغة الإنجليزية.

دراسة Wu et al. (2020): وضحت هذه الدراسة تطور فهم القراءة السردية والاستعراضية وتحديد العوامل الإدراكية التي تساهم بشكل متميز في الفهم لكل النصوص لدى عينة من الأطفال خلال دراسة طولية من الصف الأول إلى الصف الرابع، والذين بلغ عددهم ٩٤ طفلا، أظهرت النتائج أن الوضع الاقتصادي والاجتماعي اقوى المتغيرات التي تؤثر على تطور فهم القراءة للمقاطع السردية مقارنة بالمقاطع الاستعراضية عبر جميع النقاط الزمنية. كما أشارت النتائج أن كمية المفردات المكتسبة في الصف الأول تؤثر على نتائج الفهم في الصف الرابع (عملية الاستدعاء) لكل من المقاطع السردية والاستعراضية، بينما توقع كفاءة قراءة الكلمات في الصف الأول تساعد على نتائج الفهم في الصف الرابع للمقاطع الاستعراضية فقط. بالإضافة إلى ذلك، كانت كفاءة قراءة الكلمات مرتبطة بنمو فهم القراءة للمقاطع الاستعراضية، كما أشارت النتائج أن الذاكرة العاملة والتخطيط والتنظيم والتحول والتثبيط هي أكثر العوامل تأثيرا في تطور القراءة في المقاطع عبر الزمن أي التعقيد بالنص. وعلاوة على ذلك، أي أن العمليات الادراكية تسهم ليس فقط بفهم النص الاستعراضي في الصف الرابع، ولكنه أيضًا ينظم معدل نموه: الأطفال ذوو التحول والتثبيط الأقوى يظهرون معدلات نمو أسرع. تلخص هذه النتائج أن فهم القراءة الاستعراضية أكثر صعوبة من فهم القراءة السردية ووأن فهم القراءة مرتبط بمهارات إدراكية فريدة.

الدراسات التي تشير إلى العلاقة بين التعقيد المعرفي والتفضيل الجمالي في قراءة النصوص:

دراسة Wimmer et al (2023): أشارت هذه الدراسة إلى تحليل دراستين سابقتين لمعرفه العوامل التي تساعد المشاركين على التركيز في الخصائص الجمالية لمعالجة النص. تكونت عينة الدراسة من ١٥٩ مشاركًا من الناطقين باللغة الإنجليزية. اختبرت التجربة الأولى دور السرد والمعلومات النفسية حول الشخصيات النصية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتركيز المشاركين معها. حيث أظهرت النتائج تركيز المشاركين على الخصائص الجمالية أقوى عند قراءة النص السردي من النص التفسيري. ولم تتأثر هذه العلاقة بين تركيز المشاركين والنص السردي بالمعلومات المتعلقة بالشخصيات في النص، أو خصائص المشاركين. اختبرت التجربة الثانية لنفس العينة دور السرد والأدب وإدراك المشاركين للسمات الأدبية في النص. أدت قراءة النص السردي إلى تركيز أقوى على خصائص النص الجمالية مقارنة بقراءة نص تفسيري. يؤثر السرد الأدبي على الدرجة التي يركز بها المشاركين على خصائص النص الجمالية، بعيدًا عن الشخصيات في النص وخصائص المشاركين.

دراسة كولكسن ونوجيكيني (Kulikauskienė, K. & Naujokienė, 2022): هدفت الدراسة التعرف على أثر عادات القراءة على تفضيل القراءة، في سياق خبرات القراء، كما هدفت الدراسة التعرف على العوامل المؤثرة على التفضيل القراءة وخبرات القراءة، من خلال التحليل العلمي للأدب التربوي والدراسات التجريبية في متغيرات الدراسة، أن عادات القراءة يمكن بأدوات القراءة، تكرار القراءة، والوقت الذي يقضي به الفرد في ممارسة القراءة، كما أشارت النتائج أن عادات القراة وتفضيلها يتأثر بعدة عوامل منها داخلية (العمر، الجنس، وقت الفراغ) وعوامل خارجية (الأزمات، وعوامل التكنولوجيا).

دراسة haung et al (2020): هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة الأسس المعرفية لتطوير التفضيل الجمالي من خلال دراسة تفضيل التناظر كمثال. طبقت الدراسة على ٣٢ طفل من أطفال رياض الأطفال من عمر (٤-٦) سنوات، تم تنفيذ تجربة استنادًا إلى استخدام الصور المتناظرة وغير المتناظرة لاختبار تفضيل التناظر. تم تجميع البيانات من مجموعة واسعة من المشاركين من مختلف الفئات العمرية والخلفيات الثقافية. أظهرت النتائج أن هناك رغبة عامة لدى الأفراد في تفضيل الأشكال المتناظرة على الأشكال غير المتناظرة. وأشارت الدراسة إلى وجود أساس معرفي يعتمد على تجربة الأشكال التناظرية وتفضيلها. تم تفسير هذه النتائج من خلال النماذج العصبية والعوامل المعرفية المتداخلة التي تعالج الأشكال وتحولها إلى تفضيل جمالي.

التعليق على الدراسات السابقة:

١. من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة، تطرقت غالبية الدراسات إلى اثر التعقيد المعرفي للنصوص في تحسين مهارات القراءة.
٢. تختلف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في تصميم نموذج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي وتنمية التفضيل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجمالي للنصوص المعلوماتية والميل نحوها – وفي حدود اطلاع الباحثة- لم تتناول أي من الدراسات هذه المتغيرات في دراسة واحدة.

٣. تتفق جميع الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي.

٤. ستستفيد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري وبناء الأدوات ومناقشة النتائج.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة المذنب للعام الدراسي (١٤٤٦ه)، والبالغ عددهن (١١٣٣) طالبة في المرحلة الثانوية وفق إحصائية إدارة التخطيط والتطوير في إدارة تعليم المذنب لعام (١٤٤٦هـ)

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينة قصدية من طالبات السنة الأولى الثانوي، وقد تم اختيار عينة قصدية من مدرسة (الثانوية الثالثة) وهي من المدارس التابعة لإدارة التعليم في محافظة المذنب والتي تعمل فيها الباحثة لسهولة تطبيق التجربة وقد تمت موافقة الإدارة على تطبيق التجربة، وتم اختيار (٤٣) طالبة من شعبتين من صفوف السنة الأولى الثانوي بالطريقة القصدية ممن يتكافئن في التحصيل في القراءة في منهج اللغة الانجليزية، من خلال نتائج اختبار اللغة الانجليزية لمهارة القراءة للشعبتين، وقد تم تعيين شعبة كمجموعة تجريبية تكونت من (٢٢) طالبة درست دروس القراءة باستخدام التعقيد المعرفي القراءة، والشعبة الأخرى كمجموعة ضابطة بلغت (٢١) طالبة تدرس بالطريقة الاعتيادية.

المادة التعليمية وأدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم شامل المادة التعليمية (جميع النصوص المعلوماتية في دروس القراءة من كتاب (Mega Goal ١) وهي: كتاب الطالب.

أدوات الدراسة:

الأداة الأولى: مقياس التفضيل الجمالي:

تم تحديد أبعاد التفضيل الجمالي ومظاهره من خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة واختيار ما يتناسب مع مستوى طالبات الصف الأول الثانوي، تم صياغة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فقرات المقياس والمكونة من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، ثم تم عرضه على المحكمين للتحقق من صدق المحتوى للمقياس، وتم اعادة صياغة بعض الفقرات، وتم إضافة فقرتين اضافيتين بناءً على توصيات المحكمين، وبذلك تكون المقياس في الصورة الأولية من ٣٢ فقرة موزعة على ٣ أبعاد رئيسة وهي:

البعد الأول: الحساسية الجمالية للنصوص المعلوماتية يتكون من ١٠ فقرات.

البعد الثاني: الخبرة الجمالية في النصوص المعلوماتية يتكون من ١١ فقرة.

البعد الثالث: الحكم الجمالي ويتكون من ١١ فقرة.

صدق مقياس التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية:

تم التحقق من صدق مقياس التفضيل الجمالي بطريقتين:

أ- الصدق الظاهري:

بهدف التحقق من صدق مقياس التفضيل الجمالي، تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (١٥) محكم من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية في الجامعات السعودية وغيرها، بهدف التحقق من الصدق الظاهري، وتم الأخذ بملاحظتهم بعين الاعتبار، حيث تم الإجماع على صلاحية فقرات الاختبار لما أعد لقياسه، كما تم اضافة فقرتين في ضوء توصيات المحكمين لقياس التفضيل الجمالي، ونقل بعض الفقرات من بُعد إلى آخر لعدم ملائمتها لقياس البعد الذي تنتمي إليه، كما تم اعادة صياغة بعض الفقرات، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٢) فقرة.

ب- صدق البناء:

لغاية التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التفضيل الجمالي تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، قوامها (15) طالبة، واسْتُخْرِجت معاملات ارتباط كل سؤال مع الدرجة الكلية لمقياس التفضيل الجمالي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التفضيل الجمالي.

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	.574*	11	.560*	22	.715*
2	.717*	12	.490*	23	.506*
3	.506*	13	.583*	24	.481*
4	.482*	14	.589*	25	.689*
5	.689*	15	.578*	26	.560*
6	.844*	16	.639*	27	.650*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

7	.454*	17	.663*	28	.540*
8	.591*	18	.844 *	29	.369*
9	.686*	19	.601*	30	.340*
10	.759*	20	.444*	31	.673*
		21	.554*	32	.634*

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير النتائج في الجدول (١) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس التفضيل الجمالي مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين **(**340. ، 844.**)** وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة **(**α=0.05**)** (عودة، 2010).

ثبات أداة الدراسة:

أ- ثبات الاتساق الداخلي

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التفضيل الجمالي بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٥) طالبة ومن خارج عينة الدراسة، وتم احتساب معامل عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الاتساق الداخلي، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفضيل الجمالي بين (0.90 -0.94)، وهي تعد معاملات مرتفعة، والجدول (٣-٢) يوضح قيم معامل كرونباخ ألفا للابعاد.

ب- **ثبات الاعادة**

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٥) طالبة، وتم اعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور ١٤ يوم من التطبيق الأول، وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفضيل الجمالي بين مرتي التطبيق (0.87 - 0.84)، وهي تعد معاملات مرتفعة، والجدول (٢) يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون للابعاد:

جدول (٢): قيم معامل كرونباخ ألفا لمقياس التفضيل الجمالي

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
1	**الحساسية الجمالية للنصوص المعلوماتية**	10	.94	.84
2	**الخبرة الجمالية في النصوص المعلوماتية**	11	.93	.86
3	**الحكم الجمالي**	11	.92	.87
	المجمـوع	**32**	**.90**	**.88**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأداة الثانية: مقياس الميل نحو القراءة:

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها والمنهج المتبع، استخدمت الدراسة الحالية مقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية، والذي تم إعداده بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة تم استخدام مقياس الميل نحو القراءة من إعداد علي (٢٠١٢) والذي يتكون بصورته الأصلية من (٦٠) فقرة موزعة على ستة أبعاد رئيسة (الوعي بأهمية القراءة، الاستمتاع بالقراءة، الاهتمام بالقراءة، القراءة كعادة، طبيعة القراءة، طريقة تدريس القراءة) وتمتع المقياس بدلالة صدق وثبات مرتفعين.

وقد تم تعديل بعض فقرات المقياس لتتلائم مع أهداف الدراسة الحالية، وحذف بعض الفقرات والأبعاد، وتم بناء المقياس بصورته الأولية. كما تم تحديد أبعاد الميل نحو القراءة المناسبة من المقياس بعد الاطلاع على الأدبيات السابقة واختيار ما يتناسب مع اهداف الدراسة، ومستوى طالبات الصف الأول الثانوي، وتضمن المقياس على (٣٣) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، ثم تم عرضه على المحكمين للتحقق من صدق المحتوى للمقياس، وتم حذف واضافة لبعض الفقرات في ضوء تعديلات المحكمين، كما تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وبذلك تكون المقياس في الصورة النهائية من ٣٨ فقرة موزعة على ٤ أبعاد رئيسة وهي:

البعد الأول: الوعي بأهمية القراءة يوتكون من ١٠ فقرة.

البعد الثاني: الاستمتاع بالقراءة ويتكون من ١٠ فقرات..

البعد الثالث: الاهتمام بالقراءة: ويتكون م ١٠٩ فقرات.

البعد الرابع: القراءة كعادة ويتكون من ٨ فقرات.

أ- الصدق الظاهري:

بهدف التحقق من صدق مقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية، تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين البالغ عددهم (١٥) محكم من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية في الجامعات السعودية وغيرها، بهدف التحقق من الصدق الظاهري، وتم الأخذ بملاحظتهم بعين الاعتبار، حيث تم الإجماع على صلاحية فقرات الاختبار لما أعد لقياسه، كما تم حذف بعض الفقرات بلغ عددهم (٦) فقرات لعدم ملائمتهم لقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية ، كما تم نقل بعض الفقرات من بُعد إلى آخر لعدم ملائمتها لقياس البعد الحالي، كما تم اعادة صياغة بعض الفقرات، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) فقرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب- صدق البناء:

لغاية التحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية تم تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، قوامها (15) طالبة، واسْتُخْرِجت معاملات ارتباط كل سؤال مع الدرجة الكلية لمقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية
1	.574*	11	.560*	21	.715*	31	.506*
2	.717*	12	.560*	22	.506*	32	.481*
3	.506*	13	.490*	23	.481*	33	.689*
4	.482*	14	.583*	24	.689*	34	.560*
5	.689*	15	.589*	25	.560*	35	.508*
6	.844*	16	.578*	26	.650*	36	.419*
7	.454*	17	.639*	27	.540*	37	.423*
8	.591*	18	.663*	28	.369*	38	.658 *
9	.686*	19	.844 *	29	.340*		
10	.759*	20	.601*	30	.715*		

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

تشير النتائج في الجدول (٣) أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لفقرات مقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.207، 0.717) وهي قيم جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) (عودة، 2010).

ثبات أداة الدراسة:

أ- ثبات الاتساق الداخلي

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي لفقرات مقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٥) طالبة ومن خارج عينة الدراسة، وتم احتساب معامل عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا لاستخراج الاتساق الداخلي، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية بين (0.90 - 0.94)، وهي تعد معاملات مرتفعة، والجدول (٢) يوضح قيم معامل كرونباخ ألفا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للابعاد.

ب- ثبات الاعادة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ قوامها (١٥) طالبة، وتم اعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مرور ١٤ يوم من التطبيق الأول، وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين مرتي التطبيق، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس ال الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية بين مرتي التطبيق (0.87 - 0.84)، وهي تعد معاملات مرتفعة، والجدول (٤) يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون للابعاد:

جدول (٤):قيم معامل كرونباخ ألفا لمقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا	معامل ارتباط بيرسون
1	الوعي بأهمية القراءة	10	.94	.84
2	الاستمتاع بالقراءة	10	.93	.86
3	الاهتمام بالقراءة	10	.92	.87
4	القراءة كعادة	8	.89	.90
المجموع		**38**	**.90**	**.88**

متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة المستقلة والتابعة فيما يأتي:

المتغير المستقل: تمثل في اسلوب التدريس وله مستويان: (اسلوب التدريس بالتعقيد المعرفي في الفهم القرائي، الطريقة الاعتيادية).

المتغيرات التابعة: اشتملت الدراسة على متغيرين تابعين، تمثلت في (التفضيل الجمالي لنصوص المعلوماتية، والميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية).

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

للإجابة عن السؤال اعداد نموذج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي لدروس القراءة في كتاب MEGA Goal 1 للفصل الدراسي الأول، إذ تكون البرنامج من (٨) حصص موزعة على أسبوعين دراسيين بواقع حصتين لكل درس من دورس القراة في كتاب MEGA Goal 1. وتم بناء النموذج التدريسي في ضوء المكونات الآتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الهدف العام:

تم بناء البرنامج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في ضوء الهدف العام للدراسة وهو التعرف على فاعلية البرنامج القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الانجليزية والميل نحو القراءة لدى طالبات المرحلة الثانوية، **واتخذ البرنامج الشكل الآتي:**

- اسم البرنامج:

برنامج تدريسي مقترح قائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الانجليزية والميل نحو القراءة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- أهداف البرنامج

الهدف الأول: يهدف البرنامج إلى تنمية التفضيل الجمالي في النصوص المعلوماتية في اللغة الانجليزية.

الهدف الثاني: كما يهدف البرنامج إلى تنمية الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الانجليزية.

تظهر النتائج أن النموذج التدريسي المقترح فاعلية في تحسين الفهم القرائي والتفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية. إن التركيز على التعقيد المعرفي واستراتيجيات التدريس المتنوعة يعدان عناصر مهمة في تعزيز التجربة التعليمية لدى الطالبات، وتعزي الدراسة النتيجة إلى أن بناء البرنامج المقترح على أسس وفلسفة ومنهجية علمية فإن البرنامج المقترح أسهم في وضع الطالبات في محك التفكير المعقد والعميق وغير الاعتيادي في طرق التدريس التقليدية التي تحث فقط على الفكرة الرئيسة في النص، فمن خلال البرنامج ومهارات الفهم القرائي استطاعت الطالبات البحث في النصوص بشكل ظاهري وضمني مما أسهم في التحسن الملحوظ في مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات. استطاعت الطالبات تحليل النصوص بشكل أعمق واستخراج المعاني الرئيسية والأفكار الداعمة، كما أن اهدف الجلسات في تعزيز التفضيل الجمالي للنصوص؛ اسهمت في زيادة نسبة الطالبات اللواتي أبدين تفضيلًا أكبر للنصوص المعلوماتية، مما يدل على أن النموذج ساهم في تعزيز تقديرهن للجماليات الأدبية والفنية في النصوص المقروءة. كما تعزي الدراسة النتيجة التحليل العميق والجمالي ساعد الطالبات برغبة أكبر في قراءة نصوص إضافية، مما يشير إلى تأثير النموذج في تحفيز حب القراءة واستكشاف المزيد من المحتوى، كما أن الاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعقيد المعرفي واستراتيجياته المستخدمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في النموذج التدريسي ساعدت الطالبات على التفكير النقدي والتحليل، حيث تمكنت العديد منهن من طرح تساؤلات عميقة حول المحتوى وتقييم المعلومات بشكل أفضل. كما شهدت الحصص الدراسية تفاعلًا أكبر بين الطالبات، حيث استخدمت استراتيجيات مثل الحوار والمناقشة، مما خلق بيئة تعليمية نشطة ومشجعة، ومن خلال الأنشطة الجماعية، تعلمت الطالبات أهمية التعاون والعمل ضمن فريق، مما عزز العلاقات بينهن وزاد من روح الجماعة. كما أن يتضح أن البناء المنهجي للنموذج التدريسي ساهم في توسيع آفاق الطالبات من خلال التعرض لنصوص تعكس ثقافات متنوعة، مما ساعد على تعزيز فهمهن للعالم من حولهن، بناءً على النتائج، يتضح أن النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي كان له تأثير إيجابي كبير في تحسين مهارات الفهم القرائي والتفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية لدى طالبات المرحلة الثانوية، مما يسهم في تحسين رغبتهن وميلهن لقراءة النصوص الانجليزية بشكل جمالي وأكثر فعالية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على: ما فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في تنمية التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية وأبعاده القبلي والبعدي، وذلك كما في الجدول (٥).

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية في اللغة الانجليزية وأبعاده القبلي والبعدي لدى طالبات المرحلة الثانوية

الأبعاد	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المتوسطات المعدلة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الحساسية الجمالية	التجريبية	22	1.90	1.23	4.80	1.48	4.70
	الضابطة	21	1.98	1.45	2.74	1.07	2.80
الخبرة الجمالية	التجريبية	22	2.53	1.51	4.76	1.04	4.89
	الضابطة	21	2.24	1.41	2.90	1.40	2.00
الحكم الجمالي	التجريبية	22	2.10	1.22	4.10	1.19	4.40
	الضابطة	21	1.36	1.54	1.80	1.25	1.68
درجة المقياس الكلي	التجريبية	22	2.17	1.90	4.63	1.09	4.69
	الضابطة	21	1.86	1.01	2.48	1.20	1.32

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات طالبات الأول الثانوي عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية وفقاً لمتغير النموذج التدريسي، وقد أظهرت المتوسطات ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي، كما بلغت قيمة المتوسطات المعدلة (4.69) للمجموعة التجريبية و(1.32) للمجموعة الضابطة للدرجة الكلية لمقياس التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية، وللكشف عن دلالة هذه الفروق في المتوسطات الحسابية، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANCOVA) باستخدام اختبار "ولكس لمبدا" (Wilk's Lambda) عند مستوى الدلالة (α =0.05). نتائج اختبار ويلكس لمبدا لتحليل التباين متعدد المتغيرات (MANCOVA) موضحة كما في الجدول (٦).

جدول (٦): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لمقياس التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية وأبعاده البعدي لدى طالبات الأول الثانوي

المتغيرات	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
نموذج التدريسي قيمة ولكس لامبدا=0.033	الحساسية الجمالية	498.215	1	498.215	843.67	0.00*	0.95*
	الخبرة الجمالية	604.632	1	604.632	800.46	0.00*	0.95*
	الحكم الجمالي	587.279	1	587.279	670.65	0.00*	0.94*
	الكلي	587.564	1	587.564	88.45	0.043	0.84*
الخطأ	الحساسية الجمالية	22.440	38	0.591			
	الخبرة الجمالية	28.703	38	0.755			
	الحكم الجمالي	33.276	38	0.876			
	الكلي	90.45	38	0.87			
الكلي	الحساسية الجمالية	561.907	42				
	الخبرة الجمالية	682.698	42				
	الحكم الجمالي	658.419	42				
	الكلي	1176.76	42				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α =0.05).**

يبين الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 =α) تعزى للنموذج التدريسي على مقياس التفضيل الجمالي للنصوص المعلوماتية الكلي وأبعاده (الحساسية الجمالية، والخبرة الجمالية والحكم الجمالي) وجاءت الفروق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لصـالح المجموعـة التجريبيـة التـي درسـت باسـتخدام النمـذوج التدريسـي القـائم علـى التعقيد المعرفي في الفهم القرائي، كما أظهرت النتائج في الجدول (٤-٢) وجود أثر كبير وفق نتائج حجم الأثر مربع إيتا لنمذوج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي على مقياس التفضيل الجمالي ككل إذ بلغت قيمة حجم الأثر (0.84) على الدرجة الكلية للمقياس، في حين بلغ حجم الأثر على مستوى أبعاد التفضيل الجمالي والذي يسهم فيه نمذوج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي في تحسين أداء الطالبات في القراءة ب(0.95) في بعد الحساسية الجمالية، و(0.95) في الخبرة الجمالية، و(0.94) في بعد الحكم الجمالي، وهو حجم أثر مرتفع جداً .

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات على مقياس التفضيل الجمالي ككل وأبعاده (الحساسية الجمالية، الخبرة الجمالية، الحكم الجمالي) تعزى للنموذج التدريسي وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التدريس القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي، كما أظهرت النتائج وجود أثر كبير لنموذج التدريس القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي، أي أنّ التدريس باستخدام نموذج التدريس القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي يسهم بدرجة كبيرة في تنمية التفضيل الجمالي وأبعاده (الحساسية الجمالية، الخبرة الجمالية، الحكم الجمالي)

وتعزي الدراسة النتيجة إلى أن استراتيجيات نموذج التعقيد المعرفي في الفهم القراءة تعد استراتيجيات تسلسلية تساعد الطالبات على الفهم وتذوق النص بطريقة علمية تقود من الفهم إلى الاتقان والتذوق الجمالي داخل النص. كما أنّ نموذج التدريس القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي والتي من أهم استراتيجاتها القراءة المغلقة والعميقة حيث على الطالبة وضع هدف للوصول إلى مفهوم النص بإجراء تصور حول النص المطروح ومحاولة لتلمس النواحي الجمالية في النص والمتعة التي يمكن أن تنالها الطالبة نتيجة استخدام استراتيجات النموذج التعقيد المغرفي لما فيه من تعمق في فهم النصوص المعلوماتيةفهذه الاستراتيجيات بمثابة أدوات نفسية توجه الفرد نحو استخدام خطوات منظمة وتكتيكية وسليمة منقحة، تساعده في تكوين تصور كامل عن النص وفهم الفكرة الرئيسة الظاهرة والضمنية، حيث أن الاستراتيجيات القراءة الصامتة Close Reading & Annotation توجه الطالبات نحو تحليل النص بعناية لاكتشاف التفاصيل والمعاني الخفية. كما تشجع الاستراتيجيات على تفكيك النص إلى عناصره المختلفة لفهمه بشكل أعمق، وكشف المعاني الخفية التي قد تكون مختبئة داخل النص. قد يُطلب منهم فك شيفرة الرموز أو التعبيرات التي تحمل معانٍ عميقة. فهي بالتالي تقود الطالبات إلى الوصول إلى فهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أعمق لموضوع النصوص المعلوماتية خاصة في النصوص الانجليزية التي تشكل عائقاً للطالبات في الدافعية للفهم والميل أو تذوق جمالية النصوص وبناءها، حيث أن الفهم يحول دون رغبة الطالبات في الاستمتاع بقراءة النصوص الانجليزية. في حين استراتيجية التفكير الناقد والتساؤلات Critical thinking and questioning تُشجع الطالبات على التفكير بشكل نقدي واستكشاف الأفكار والمفاهيم بعمق. فالاسئلة التي طرحتها المعلمة او تم توجيه الطالبات على طرحها على أنفسهن اثناء قراءة النص المعلوماتي القرائي في كتاب اللغة الانجليزية تحفز التفكير النقدي حول النص، مما يساعدهم على استكشاف الأفكار بعمق وتحليلها بشكل متقدم، كما أصبح لديهن القدرة على استطلاع نية الكاتب والغرض من النص، وكذلك على فهم المغزى من النص التي يحاول الكاتب توصيلها.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على: ما فاعلية النموذج التدريسي المقترح القائم على التعقيد المعرفي في مهارات الفهم القرائي في تنمية الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية وأبعاده القبلي والبعدي، وذلك كما في الجدول (٧).

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية وأبعاد القبلي والبعدي لدى طالبات الأول الثانوي

المستويات	المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		المتوسطات المعدلة
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الوعي بأهمية القراءة	التجريبية	22	1.03	.79	4.75	.84	4.69
	الضابطة	21	1.96	.70	3.11	1.15	3.16
الاستمتاع بالقراءة	التجريبية	22	1.78	.73	4.57	.50	4.56
	الضابطة	21	1.85	.76	1.70	.95	1.70
الاهتمام بالقراءة	التجريبية	22	1.46	.50	4.17	.77	4.15
	الضابطة	21	1.51	.64	2.25	1.02	2.28
القراءة كعادة	التجريبية	22	1.30	.79	4.20	.71	4.10
	الضابطة	21	1.32	.65	1.40	.89	1.34

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الميل نحو قراءة النصوص	التجريبية	22	1.39	1.16	4.42	1.53	4.37
	الضابطة	21	1.66	1.71	2.11	1.38	2.12

يبين الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطالبات على العلامة الكلية لمقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية، وعلى أبعاد وفق متغير نموذج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي، وقد أظهرت المتوسطات ارتفاع متوسطات المجموعة التجريبية على الضابطة على الاختبار البعدي، ولمعرفة إن كان هناك دلالة إحصائية للفروق بين المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين المتعدد (MANCOVA) كما في الجدول (٨):

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANCOVA) على مقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية وأبعاده البعدي لدى طالبات المرحلة الثانوية

مصدر التباين	مستويات الحس الهندسي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر η^2
النموذج التدريسي قيمة ولكس لامبدا = ٠.٠٩٨	الوعي	5.492	1	5.492	9.166	.004*	.881
	الاستمتاع	45.531	1	45.531	101.448	.000*	.693
	الاهتمام	13.671	1	13.671	47.606	.000*	.514
	القراءة كعادة	107,89	1	107,89	28.342	0.00*	0.80
الخطأ		26.963	40	.599			
		20.197	40	.449			
		12.922	40	.287			
	الكلي	55.761	40	0311.			
الكلي		59.527	42				
		78.436	42				
		54.909	42				
	الكلي	112.43	42				

*** ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$).**

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى لنموذج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي على مقياس الميل الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية وأبعاده (الوعي بالقراءة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستمتاع بالقراءة، الاهتمام بالقراءة، القراءة كعادة) وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست النموذج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي، وذلك بالرجوع إلى المتوسطات الحسابية لمجموعتي الدراسة على الاختبار البعدي الواردة في الجدول (٨) وأظهر الجدول حجم أثر (مربع إيتا) للدرجة الكلية لمقياس الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية بلغ (0.80) وابعاده (الوعي بالقراءة، الاستمتاع بالقراءة، الاهتمام بالقراءة، القراءة كعادة) (881.، 693.، 514.) على التوالي. وهذا يعني أن التعلم باستخدام نموذج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي،يُسهم ب (0.80) من ميل الطالبات نحو قراءة النصوص المعلوماتية للنصوص الانجليزية، وتسهم (88%) بتحسين وعيهن نحو القراءة، و(69%) من استمتاع الطالبات في قراءة نصوص اللغة الانجليزية، و(51%) من ميل الطالبات نحو الاهتمام في قراءة نصوص اللغة الانجليزية. و(٦١%) بتغيير نمط القراءة إلى عادة يومية وتعد هذه النسب كبيرة جداً كما جاء في عودة (٢٠١٠).

أظهرت نتائج السؤال الثالث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) تعزى لنموذج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي على مقياس الميل الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة الإنجليزية وأبعاده (الوعي بالقراءة، الاستمتاع بالقراءة، الاهتمام بالقراءة، القراءة كعادة) وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست لنموذج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي، وأظهرت النتائج أنّ حجم أثر (مربع إيتا) للدرجة الكلية لمقياس الميل الميل نحو قراءة النصوص المعلوماتية في اللغة جاء مرتفع. وهذا يعني أن التعلم باستخدام نموذج التدريسي القائم على التعقيد المعرفي في الفهم القرائي،يُسهم ب (0.80) من ميل الطالبات نحو قراءة النصوص المعلوماتية للنصوص الانجليزية، وتعزي الدراسة النتيجة استخدام نموذج التدريس القائم على التعقيد المعرفي يعتبر عاملًا مؤثرًا على الفهم القرائي والميل نحو القراءة كونها ساعدت الطالبات على فهم أعمق للمحتوى بدلاً من الحفظ السطحي، مما يساعد في تحسين الفهم القرائي، كما أن النموذج يعمل على تعزيز المهارات العقلية مثل التحليل والتفكير النقدي، وهذا ينعكس إيجابيًا على الفهم القرائي والميل نحو قراءة النصوص كما انه فضل تنوع وتعقيد الأساليب التعليمية في هذا النموذج، يمكنه تحفيز الطالبات ليصبحن أكثر مشاركة واهتمامًا بمواضيع القراءة. كما أن نموذج التعقيد المعرفي على تنمية مهارات البحث والتعلم الذاتي، مما يؤثر إيجابيًا على الميل نحو القراءة والوعي بأهميتها في الحياة من خلال التركيز على فهم العلاقات بين المفاهيم والمعلومات، يساهم نموذج التعقيد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعرفي في بناء فهم شامل وعميق للمواضيع وبالتالي تصب =ح القراءة عادة لجني الفائدة منها والبحث عن الاحتياجات بغض النظر عن نوع الاحتياج او نقص المعلومات التي تريد الطالبة البحث عنه.

التوصيات:

من خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، تم وضع التوصيات الآتية:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة ما يلي:

- تدريب طالبات المرحلة الثانوية على استراتيجيات التعقيد المعرفي في الفهم القرائي.
- إثراء المناهج الدراسية خاصة دروس القراءة بنموذج التعقيد المعرفي واستراتيجياته لما لها من تحفيز العمليات العقلية على فهم المقروء والميل نحو قراءة النصوص.
- إجراء المزيد من البحوث تتناول نموذج التعقيد المعرفي للتحقق من فاعليتها على موضوعات مختلفة باللغة الانجليزية مثل الاستماع، وعلى مواد دراسية أخرى.
- تحليل محتوى مناهج اللغة الإنجليزية والتحقق من تضمين استراتيجيات التعقيد المعرفي في الدروس.
- ضرورة تضمين استراتيجات التعقيد المعرفي وخاصة استراتيجية تحليل بنية النص لما ما قد تجمعه من عدة استراتيجيات في استراتيجية واحدة لأهميتها في تذوق والحساسية والوعي والحكم على جمالية النصوص بعد فك تركيبها وفهمها ومساهمتها في تحسين ميل الطالبات نحو القراءة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أحمد، رقية. (٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*،ع١٧.

بركات، محمد. (٢٠١٧). *تحليل الشخصية* (ط٢). مصر للطباعة. القاهرة.

جامع، حسن.(٢٠١٠). *تصميم التعليم*. دار الفكر. عمان.

جامعة الطائف. (٢٠١٩). *مستقبل تعليم اللغة الإنجليزية في ضوء ٢٠٣٠* . جامعة الطائف تناقش مستقبل تعليم اللغة الإنجليزية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ (tu.edu.sa).

الجرف، ريما .(٢٠٠٣). تصميم دروس القراءة في كتب القراءة للمرحلتين المتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية - دراسة تحليلية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ع(٨٦)، ١٣-٥٢.

حاني، أ؛ وشحاتة،ح. وداود، سز (٢٠٢٤). فاعلية استخدام استراتيجية "SQ3R" في تنمية القراءة المتعمقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية*. ع٣٤، ٢٨٥-٣١٩.

دنبغ، أبرار، وبني خالد، حمزة (٢٠٢١) استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، ع١٥،.478-453

الرويلي، ليلى. (٢٠٢٣). دور الواقع المعزز في تنمية مهارات القراءة والكتابة في اللغة الانجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. ١٧(٨)، ١٨٠-٢٢٢.

السرطاوي، عمران والرواش، فؤاد. (٢٠١٦). *القراءة مفهومها - مهاراتها- تدريسها - تقويمها*. ماليزيا: كاحي للتجارة والتوزيع.

السمان، مروان (٢٠١٤). إستراتيجية توليفية قائمة على المدخل الجمالي للقراءة لتنمية مهارات القراءة التأملية والإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين عقليًا، *مجلة القراءة والمعرفة*، ٨١-١٢٨.

شاهين، عبدالرحمن. (٢٠٢٠). مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية-نظام المقررات-في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*. ٣٦(١)، ٤١٧-٤٥٦.

الشديفات، أشجان وأبو النادي، هالة. (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات الفهم القرائي الإبداعي لدى تلاميذ الصف السادس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الابتدائي في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*. ٢٨ (١٠٩). ٣١٧-٣٥٣.
الشمطي، عمر، وخروفة، رغد. (٢٠٢٣). تأثير التعقيد المعرفي في تحسين فاعلية فرق العمل. *مجلة اقتصاديات الأعمال*، ٤(٣)، ٨١-١٠٠.
صودان، محمد. (٢٠٢٠). قراءة في كتاب "النص القرائي وإشكالية الفهم والإفهام: مُقترحات نظرية وتطبيقية لتدريس الأدب بالتعليم الثانوي. *مجلة النداء التربوي*، ٢٥(٢٦)،.63-58.
عبد الحميد، شاكر (٢٠١٦). *التفضيل الجمالي-دراسة في سيكولوجية التذوق الفني*. ط٢. عالم المعرفة.
عبد الحميد، شاكر. (٢٠١٦). *التفضيل الجمالي- دراسة سيكولوجية للتفضيل الجمالي*. دار عالم المعرفة، الكويت.
عبيد، شيرين وزهير عيسى (٢٠٢١). *أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس مدينة القدس*. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين: جامعة القدس المفتوحة.
علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١). *القياس والتقويم التربوي والنفسي*، ط٥، القاهرة، دار الفكر العربي.
علي، رقية. (٢٠١٢). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس القراءة على تنمية بعض مهارات الفهم القرائي والميل نحو القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، ع١٧، ٣٢٣-٤٠٥.
عمر، محمود أحمد. (٢٠١٠). *القياس النفسي والتربوي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
العنزي، عبدالله . (٢٠١٨). *تحليل مقرر اللغة الانجليزية المطور (Lift Off) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجوف.
العنكوشي، حليم والبديري، حلا. (٢٠١٣). التفضيل الجمالي لخصائص المُثِير المرئي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في الديوانية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، ١٢(١)،٢٥٢- ٢٦٧.
الغامدي، أحمد. (٢٠١٩). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالميول المهنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*. (٨)، ١٧٥-٢١٦.
الغامدي، راشد .(٢٠٢٣). أسباب تدني مستوى تحصيل تلاميذ المرحلة المتوسطة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأكاديميين والمعلمين والمشرفين. *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم*. ع (٢). ٤٠-١١٤.
الغول، منصور.(٢٠٠٦). بعض مظاهر الميل نحو القراءة وأثرها في التحصيل العام لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس اربد الثانوية. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*. ع، ٢٠٥-٢٢٢.
فطوم، ح. (٢٠١٧). التفضيل الجمالي -المفهوم والمتعلقات. *مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*.ع١، ٤٤-٦٩.
مشري، سلاف. (٢٠٢١). الميول المهنية: قراءة في مفهومه وتطبيقاته في الإرشاد المدرسي والمهني. *مجلة آفاق العلوم*. ٧(٣)، ٥٥٨-٥٧٢.
معبوج، أسماء. (٢٠١٨). واقع استراتيجيات تدريس مهارة القراءة في اللغة الإنجليزية المستخدمة من قبل المعلمات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك.*مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*. ١٠(١)، ٢١٠-٣٣٥.
المنيزل، عبد الله فلاح. (٢٠٠٩). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*. الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
الموسوي، عباس. (٢٠٢١). *الأنماط النفسية للإدرام المعرفي (الاستقبال)*. جريدة جامعتنا (جامعة الكوفة)، ع٥٧، ص٧.
موسى، ياسر والشيمي، رضوى. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام خرائط التفكير لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التَّعَلُّم وبطء التَّعَلُّم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ١٤٦(٣)، 315- 352.
ميخائيل، أمطانيوس. (٢٠١٧). *مقاييس الشخصية والاتجاهات والميول*. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع: لبنان.
وحيد، سالمين. (٢٠٢٢). فلسفة التفضيل الجمالي للتذوق الفني لطلبة كليات الفنون. *مجلة التراث والتصميم*. DOI:10.21608/jsos.2022.146933.1251.
Achieve (2019). *Webinar: Achieve's Reading Cognitive Complexity Framework*
Achieve. (2019). *A Framework to Evaluate Cognitive Complexity in Reading Assessments*, Reading Cognitive Complexity Framework_Final_110519.pdf (achieve.org
Amiruddin, A. (2022).The Influence of SQ3R Technique and Students' Reading Interest towards Students' Reading Comprehension Achievement, *Journal of Social Work and Science*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Education, 3(1):60-66, DOI:10.52690/jswse.v3i1.273.

Anggia, H. & Habok, A. (2023). Textual complexity adjustments to the English reading comprehension test for undergraduate EFL students. *Heliyon*, 9(1), 1-12, DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e12891.

Anggia, H. Habok. (2023). Textual complexity adjustments to the English reading comprehension test for undergraduate EFL students. *Heliyon*, 9(1), 1-12, DOI:10.1016/j.heliyon.2023.e12891.

Arts. Heriyawati, D. F., Saukah, A., Widiati, U. (2018). Working memory capacity, content familiarity, and university EFL students' reading و comprehension. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 21-27. doi: 10.17509/ijal.v8i1.11458

Boşca, l. (2011), The Role of Culture in Shaping Aesthetic Taste and Atitude, *Euromentor Journal*, Volume Ii, N° 1 Bucharest.

Brevik, L. Olsen, R. & Hellekjar, G. (2016). The complexity of second language reading: Investigating the L1-L2 relationship. *Reading in a Foreign Language*, 28(2), 161-182.

Castillo, J. H. (2018). Cognitive Complexity in Counseling and Counselor Education: A Systematic and Critical Review. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11(1). Retrieved from https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol11/iss1/3

Cheng, Y. H., & Wu, X. C. (2017). The relationship between SES and reading comprehension in Chinese: A mediation model. *Frontiers in Psychology*, 8, 1 - 7. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00672

Dewi, A. & Prawita, N. (2024). Improving Young Learners' Interest in Reading. *Yavana Bhāshā: Journal of English Language Education*. 2(2), 46-54.

Dodd, S. (2010). *Behavioral Complexity and Effectiveness Among Cooperative Extension Service Professionals: A Test of The Leaderplex Model*, Phd Dissertation, Texas Tech University.

English Proficiency index. (EF EPI) (2023). Worlds ranking of English skill. EF EPI 2023 – EF English Proficiency Index,

Ganie, R., ., D., & Rangkuti, R. (2019). Reading Comprehension Problems on English Texts Faced By High School Students in Medan. *KnE Social Sciences*, 3(19), 684–694.

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

https://doi.org/10.18502/kss.v3i19.4896.

Goldman, S. R. (2024). Reading is complex: Implications for research and practice. *Educational Psychologist*, *59*(4), 315–325. https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418062

Huang, Y., Lyu, J., Xue, X., & Peng, K. (2020). Cognitive basis for the development of aesthetic preference: Findings from symmetry preference. *PloS one*, 15(10), e0239973. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239973.

Jung, J. (2016). Effects of task complexity on L2 reading and L2 learning. *English Teaching*. 71(4). 141-166.

Jylhä, H. and Hamari, J. (2022), "Demographic factors have little effect on aesthetic perceptions of icons: a study of mobile game icons", *Internet Research*, Vol. 32 No. 7, pp. 87-110. https://doi.org/10.1108/INTR-07-2020-0368

Kendeou, P.; van den Broek, P.; & Helder, A & Karlsson, J. (2014). A Cognitive View of Reading Comprehension: Implications for Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice.* 29(1),10-16. 10.1111/ldrp.12025.

Kirby, J. R. (2007). Reading comprehension: Its nature and development. In Encyclopedia of Language and Literacy Development. *Canadian Language and Literacy Research Network,*

Knauff, M. & Wolf, A.G. (2010). Complex cognition: the science of human reasoning, problem-solving, and decision-making. *Cogn Process* 11, 99–102 (2010). https://doi.org/10.1007/s10339-010-0362-z

Kulikauskienė, K. & Naujokienė, L. (2022). Reading Habits And Preferences: The Context Of Reader's Experience. Professional Studies: *Theory And Practice*. 27. 95-105. 10.56131/pstp.2023.27.1.125.

L. S. Vygotsky. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes Paperback* – March 7.

Lee, J.H., Ostwald, M.J., Gu, N. (2020). *Measuring Cognitive Complexity. In: Design Thinking: Creativity, Collaboration and*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Culture. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56558-9_4

Marpaung, M. & Sihombing, H. (2021). The Complexity Of Reading Comprehension Processes: A Review From Reader, Text, And Cognitive Process Perspectives. *LITERA*. 1(1), 53-64.

Mayer, B. W., & Dale, K. (2010). The impact of group cognitive complexity on group satisfaction: A person-environment fit perspective. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 12(1), 24-47.

Mei Zhang , Ziqiang Xin & Chongde Lin (2012) Measures of Cognitive Complexity and Its Development in Chinese Adolescents, *Journal of Constructivist Psychology*, 25:2, 91-111, DOI: 10.1080/10720537.2012.651071.

N., Sam M.S., "AESTHETIC PREFERENCE," in PsychologyDictionary.org, April 7, 2013, https://psychologydictionary.org/aesthetic-preference/ (accessed March 18, 2024).

Nadal, M. R. (2007). *Complexity And Aesthetic Preference For Diverse Visual Stimuli*, Doctoral Thesis, Departament de Psicologia Universitat de les Illes Balears.

Palacios, N. (2017). Why all teachers matter: The relationship between long-term teacher and classroom quality and children's reading achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 31, 178 - 198. http://dx.doi.org/10.1080/02568543.2016.1272509

Pearlin, L. I. (1962). Alienation from Work: A Study of Nursing Personnel. *American Sociological Review*, 27(3), 314–326. https://doi.org/10.2307/2089793

Peng, P., & Goodrich, J.M. (2020). The Cognitive Element Model of Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S77–S88. https://doi.org/10.1002/rrq.336

Sahmdan, S. & Ajam, A. (2020). Investigating learners' Obstacles in second language Reading comprehension, *Jumal Blingual*, 10(2), 1-8.

Sholeh, A., Rosalina, N. E., Weganofa, R. (2020). The

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Implementation of KWL (Know, Want to Know, and Learned) to Improve Students' Reading Comprehension. *IJEE* (*Indonesian Journal of English Education*), 7(1), 22-31. doi:10.15408/ijee.v7i1.15541.

Silverman, S. S. (1955). *The psychological adjustment of all-day school (Yeshiva) students: a psychological study of 7th and 8th year all-day school students attending public schools*. Dissertation Abstracts, 15,231.

Spencer, M., Gilmour, A.F., Miller, A.C. et al. Understanding the influence of text complexity and question type on reading outcomes. *Read Writ* 32, 603–637 (2019). https://doi.org/10.1007/s11145-018-9883-0.

Świątek, A.H., Szcześniak, M., Stempień, M. et al. (2024). The mediating effect of the need for cognition between aesthetic experiences and aesthetic competence in art. *Sci Rep* 14, 3408 (2024). https://doi.org/10.1038/s41598-024-53957-6

Treiman, R., Allaith, Z. (2013). Do reading habits influence aesthetic preferences?. *Read Writ* 26, 1381–1386,. https://doi.org/10.1007/s11145-012-9424-1.

Ulfa, S. (2012). Improving Students' Achievement in Reading Comprehension Through Learning Together Method. *Journal of english language teaching of FBS Unimed*, 1(1), 1-9, DOI:10.24114/reg.v1i1.340.

Vannoy, J. S. (1965). Generality of cognitive complexity-simplicity as a personality construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, *2*(3), 385–396. https://doi.org/10.1037/h0022270

Wilkinson, B. & Dewell, J. (2019). Cognitive complexity: Differentiation and integration in counseling practice and training. *Journal of Counseling & Development*. 97(3), 317-324. https://doi.org/10.1002/jcad.12271.

Wimmer, L., El-Salahi, L., Lee, H. W. J., & Ferguson, H. J. (2023). Narrativity and Literariness Affect the Aesthetic Attitude in Text Reading. *Empirical Studies of the Arts*, 41(1), 231-258. https://doi.org/10.1177/02762374221095482

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Wu, L., Valcke, M., & Van Keer, H. (2017). Factors associated with reading comprehension of secondary school students. Educational Sciences: *Theory and Practice*, 19(4), 34 - 47. http://dx.doi.org/10.12738/estp.2019.4.003

Wu, Y., Barquero LA., Pickren, SE., Barber, AT. & Cutting, LE. (2020). The relationship between cognitive skills and reading comprehension of narrative and expository texts: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 4. Learn Individ Differ. *National Liberary of Medicine.* https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7291864/

Yu-chu Yeh, Wei-Chin Hsu, Evgeniy Yastrubinskiy (2021). Decomposing the influences of aesthetic experience processes on creativity learning through various consciousness interventions *Thinking Skills and Creativity*, Volume 39 2021, 100756,ISSN 1871-1871, https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100756.

Zangwill, Nick, (2021). *Aesthetic Judgment. The Stanford Encyclopedia of Philosophy* , Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/aesthetic-judgment/>.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية

دراسة وصفية على عينة من الآباء والأمهات بمدينة جدة

The reality of digital parenting in the Saudi family: A descriptive study on a sample of parents in Jeddah

إعداد

ندى بنت عبدالله بدران

Nada Abdullah Badran

باحثة دكتوراه- جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

Doi: 10.21608/jasep.2025.429656

استلام البحث : ١٤ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٩ / ٥ / ٢٠٢٥

بدران، ندى بنت عبدالله (٢٠٢٥). واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية- دراسة وصفية على عينة من الآباء والأمهات بمدينة جدة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٥١٩ – ٥٥٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية
دراسة وصفية على عينة من الآباء والأمهات بمدينة جدة

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية، ولقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الآباء والأمهات من الجنسية السعودية في محافظة جدة، وقد اتبع البحث أسلوب المسح الاجتماعي بطريقة العينة بواسطة الاستبيان المقنن على عينة عددها ٥١٥ مبحوث ومبحوثة.ولقد ناقشت الدراسة تساؤلين رئيسيين هما؛ مامعارف الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية، وماهي أدوار الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها؛ أن أغلب الآباء والأمهات في الأسرة السعودية يمتلكون المعارف الرقمية، في حين أن ممارستهم للأدوار الرقمية الخاصة بالاتصال الفعال مع الأبناء، والتحكم في سلوكياتهم، واحترام فرديتهم، وكيف يكونوا قدوة نموذجية لهم، جاءت بمستوى متوسط، ذلك يدل على وجود وعي نظري لكنه بحاجة لمزيد من التفعيل العملي، كما إتضح من النتائج أن هناك علاقة ارتباط إيجابية ودالة احصائيا بين المعارف الرقمية وممارسة الآباء والأمهات لأدوارهم الرقمية، وبناء على هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تعزيز التدريب المستمر للآباء والأمهات على استخدام الأدوات الرقمية، كما أوصت بتوفير ورش عمل تثقيفية تركز على كيفية التعامل مع الجيل الرقمي.

الكلمات المفتاحية: الوالدية الرقمية، الجيل الرقمي

Abstract:

This research aims to study the reality of digital parenting in the Saudi family. The study was conducted on a sample of parents of Saudi nationality in Jeddah governorate. It followed the social survey method using a standardized questionnaire on a sample of 515 male and female respondents. The study addressed two main questions: What is the level of knowledge of digital parenting in the Saudi family? What are the roles of digital parenting in the Saudi family? It came up with a set of findings, the most important of which are the following. Parents in the Saudi family have digital knowledge. However, their practice of digital roles, related to effective communication with children, controlling their behaviors, respecting their

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

individuality, and ensuring being a role model for them, came at an average level. This indicates the existence of theoretical awareness, but it needs more practical activation. The findings also showed that there is a positive and statistically significant correlation between digital knowledge and parents' practice of their digital roles. Based on these findings, the study recommended the need to promote continuous training for parents on the use of digital tools, as well as providing educational workshops that focus on how to deal with the digital generation.

Keywords: Digital parenting, digital generation.

أولا: مشكلة الدراسة:

تعتبر الأسرة الجماعة الأولية التي تُكسب النشئ خصائصهم النفسية والاجتماعية، أي أنها الوسيلة الرئيسية للتنشئة الاجتماعية ومن يزود الأفراد بالرصيد الأول من القيم، وتمنحهم أوضاعهم الاجتماعية، وتحدد لهم اتجاهاتهم، وسلوكياتهم، وقيمهم، وإختياراتهم.(تركية، ٢٠٠٤: ٢٣٧)

إن المؤسسة الأسرية تشهد اليوم تحولات رقمية عديدة في ظل التطورات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتزايد عدد مستخدمي الانترنت والهواتف الذكية على مستوى العالم، حيث نشرت وكالة الاستشارات الدولية "داتا ريبورتال" في تقريرها الإحصائي السنوي حول الإنترنت وشبكات التواصل لشهر يوليو ٢٠٢٣م،أنه إرتفع عدد مستخدمي الجوال حيث شكل عدد مستخدميه ٥.٤٤ مليار بزيادة عن العام الماضي ٣%، في حين زاد عدد مستخدمي الانترنت حتى وصل العدد إلى ٥.١٦ مليار بما يعادل ٦٥% من سكان العالم بزيادة ١.٩% عن العام الماضي، كما زاد عدد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي ليصل إلى ٤.٧٦ مليار شخص بما يساوي حوالي ٦٠% من سكان العالم بزيادة ٣% عن العام الماضي. (Datareportal team,2023)

إن هذا الإقبال المتزايد على العالم الرقمي انعكس على أدوار الأسرة، وعلاقاتها، وحتى مشكلاتها. وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة عالمياً وعربياً ومحلياً إلى حجم ونوعية هذه المشكلات التي تتعرض لها ، ومن أبرز هذه الدراسات دراسة الباحثة (varalkshmi)التي أجرتها على الأسر الهندية عن تأثير الأمن السيبراني على الشبكات الاجتماعية في الهند، حيث توصلت الى أن الأشخاص يقضون أكثر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من ٤ساعات يوميا على شبكات التواصل الاجتماعي، بالتالي قلت الروابط الأسرية، وضعف الاهتمام بتلقين الثقافة، كما لوحظ أن معدل الهجمات السيبرانية في تزايد وأن شبكات التواصل الاجتماعي كان لها عوضاً عن التأثير الإيجابي تأثيرات سلبيه كالعنف والجرائم الالكترونية والسلوكيات الجنسية ونشر الشائعات. (R. Varalkshmi.2020)

أما عربيا ففي دراسة لوزارة المواصلات والاتصالات بدولة قطر وقد أجرتها على مجموعة من الشباب عام ٢٠١٩م ، توصلت الدراسة الى أن ١٣.٩% من القطريين يقضون ١٣ساعة على الأجهزة الرقمية ، ١٣% تحدثوا وشاركوا صور ومقاطع فيديو مع غرباء،٢٥% خاطروا بأمانهم عبر استخدام تطبيقات مختلفة مثل vpn ، ١٨%أبلغوا عن تعرضهم لمحتوى غير لائق ،٢٠% قابلوا شخصا في الواقع بعد التعرف عليه عبر الانترنت ، ٣٢% صادقوا شخصا غريبا على شبكات التواصل الاجتماعي .(وزارة المواصلات والاتصالات بقطر،٢٠١٩م)

ولم يكن المجتمع السعودي بمنأى عن المشكلات الرقمية، حيث تشير دراسة النمر (٢٠٢٣م)، إلى أن أكثر الجرائم ترويجاً لها من خلال الإعلام الرقمي هي: الاحتيال، والنصب المالي، وجريمة المساس بالقيم الدينية والتغرير بالقصَر والإيقاع بهم في السلوك المنحرف، كما انتهت الدراسة إلى نتيجة أن من أكثر العوامل التي تسهم في رواج جرائم المعلوماتية هي الجهل بخطورة محتوى بعض برامج ومواد الإعلام الرقمي والثورة التقنية وتزايد استخدام التطبيقات الرقمية. (ص٣٢)

وأمام هذه المشكلات الرقمية وازديادها، واختلاف مسبباتها، لم تعد وظيفة الأسرة قاصرة على تلبية الاحتياجات البيولوجية والجسدية، والنفسية، والاجتماعية للأبناء وإنما أصبحت في ظل شيوع الوسائط الرقمية تلعب دور الوسيط فمن ناحية، تشجع استخدام أبناءهم للوسائط الرقمية للأغراض التعليمية والتواصلية والترفيهية، وفي الجانب الآخر تحاول السيطرة على الآثار السلبية وتقليل المخاطر المحتملة الناتجة عن استخدام الوسائط الرقمية.

ولتحقيق ذلك احتاج الآباء والأمهات إلى معارف تمكنهم من سد الفجوة المعرفية والسلوكية بينهم وبين أبنائهم فظهر مصطلح الوالدية الرقمية.

إن هذا المتغير الذي أفرزته البيئة الرقمية له أهمية كبيرة في ضرورة مواكبة الوالدين لهذا التطور التكنولوجي والرقمي مما ينعكس على تغير أدوارهم التي تظهر في تنظيم علاقة أبنائهم مع الوسائط الرقمية، وقاية وحماية لهم وتطويرا لقدراتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لذا؛ سعت الدراسة الراهنة الى تحديد المعارف التي يمتلكها الآباء والأمهات والأدوار التي يمارسوها مع أبنائهم؛ وقاية لهم من المتنمرين والمتحرشين وحماية لخصوصياتهم في البيئة الرقمية.

وبناء على ذلك يصبح البحث العلمي في هذا الموضوع أمراً هاماً، حتى يمكن وصف واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية بالتالي تكمن مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية؟

ثانيا: أهمية الدراسة:

١/٢الأهمية النظرية للدراسة:

١- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها من أوائل الدراسات العلمية المحلية التي تناولت موضوع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية من وجهة نظر الآباء والأمهات بإستخدام المنهج المزجي على حد علم الباحثة.

٢- إثراء البناء المعرفي النظري لعلم الاجتماع الأسري حيث تساهم الدراسة الراهنة في رصد واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية، وأهميته في سد الفجوة بين الآباء وبين أبنائهم وحمايتهم من المخاطر التقنية.

٢/٢الأهمية العملية للدراسة:

٣- رفع نتائج الدراسة للوزارات المعنية مثل: وزارة التعليم، وهيئة الأمن السيبراني؛ للاستفادة منها في تصميم برامج موجهة للآباء والأمهات لمحو الأمية الرقمية، وبناء المهارات الرقمية، بهدف التخلص من كثير من مشكلات الآباء مع أبنائهم المراهقين ومصاحبتهم في عصر تسيطر عليه الحياة الرقمية.

٤- المساهمة في تلبية احتياجات الآباء والأمهات من المعارف الرقمية، وإكسابهم المهارات المُثلى للتعامل مع الجيل الرقمي، وكيفية مراقبتهم، حماية لهم من أي أخطار تهددهم على المستوى الاجتماعي والنفسي والشخصي.

٥- توعية الجيل الرقمي وتوجيهه ومتابعته للاستفادة من التكنولوجيا الرقمية، وتجنب المحتوى غير المناسب وتهيئته لاستقبال أي جديد في العالم الرقمي.

ثالثاً: مفاهيم الدراسة:

الواقع:

الواقع لغوياً: "وقَعَ يَقَعُ، بفتحِهما، وُقُوعاً: سَقَطَ، ووقع القولُ عليهم: وجَبَ، ووقع الحَقُّ: ثَبَتَ، ووقع رَبيعٌ بالأرْضِ: حَصَلَ". (الفيروزأبادي،١٧٧٢:٢٠٠٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الواقع إصطلاحاً: "يدل على الواقع الحاصل، والواقعي هو المنسوب إلى الواقع، ويرادفه الوجودي، والحقيقي، والفعلي، ويقابله الخيالي والوهمي". (صليبا،١٩٨٢: ٥٥٢)

يتضح مما سبق أن الواقع هو الكائن والمتحقق عياناً والذي يُرى ويُعاش، بعكس ما هو وهمي وغير موجود.

الوالدية الرقمية:

الوالدية لغوياً: يشير مصطلح الوالدية من الناحية اللغوية إلى" الوالدين" ويشار اليها في المعجم الوسيط بأنها "من الفعل (ولد)والوالد هو الأب، والوالدة هي الأم، والوالدان هما الأب والأم". (أنيس وآخرون،٢٠٠٤ : ١٠٥٦)

الوالدية إصطلاحاً: تعني" الإمداد بالدعم والرعاية على نحو يقود إلى التطور الشامل ويقوي العلاقة بين الوالد والطفل ويتقبَل الوالد مسؤولية تلبية احتياجات الطفل الجسمية، والنفسية، وإمداد الطفل بالتوجيه وتهيئة مناخ يقدِم فيه الرعاية والحب والتشجيع على نحو يبني للطفل تقديراً بذاته ويتضمن هذا التعريف ثلاث كلمات أساسية، المسؤولية، والتوجيه، والرعاية، وهي تمثل الأبعاد الأساسية للوالدية". (المرعب،٢٠١٣ :٧٠)

الرقمية لغة: "من الرقم والترقيم تعجيم الكتاب. ورقم الكتاب يرقمه رقما: أعجمه وبينه. وكتاب مرقوم أي قد بينت حروفه بعلاماتها من التنقيط".(إبن منظور، ١٤١٤: ٢٤٨)

الرقمية إصطلاحاً: تعرف شارلوت بيرسي الرقمنة على أنها" منهج يسمح بتحويل البيانات والمعلومات من النظام التناظري إلى النظام الرقمي". (حميدوش وأبو زيدة،٢٠٢٠ :٤٤)

ويقصد بمصطلح الرقمية في الدراسة التطبيقات التي يستخدمها الأبناء المراهقين سواء أكانت للتعليم أو الترفيه أو التواصل، مثل: سناب شات، تويتر، انستقرام، يوتيوب، تيك توك.

أما **الوالدية الرقمية** فهو مفهوم يشير الى "كيفية مشاركة الآباء بشكل متزايد في تنظيم علاقات أطفالهم مع الوسائط الرقمية، والوساطة الأبوية، والطريقة التي يدمج بها الآباء الوسائط الرقمية في أنشطة أطفالهم اليومية، وممارسة الأبوة والأمومة من خلال القيام بذلك"(Mascheroni It al,2018:p.5).

كما تعرّف الوالدية الرقمية بأنها "ما يؤثر بشكل إيجابي على رفاهية المراهقين، والتي تقوم بمجموعة من الأدوار وهي: الاتصال، والتحكم في السلوك، واحترام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرديـة، ونمذجـة السـلوك المناسـب، وتـوفير الحمايـة" (Mascheroni et al,2018:p.23-25).

كما تُعرف الوالدية الرقمية على أنها: "الأدوات التعليمية التي تسد الفجوة بين الوالدين والتكنولوجيا التي تحول حياة أطفالهم من خلال توجيهات، ونصائح الخبراء في الصناعة، وتعد هذه الأدوات التعليمية مصدرا لتكوين التربية الرقمية الراشدة فهي تساعد الوالدين، ومقدمي الرعاية في فهم السلامة، والمخاطر، والأضرار، والمزايا لحياة أطفالهم عبر الأنترنت، وتعلمهم بناء استراتيجيات السلامة الرقمية، وتساهم في التنقل الآمن في عالم الأنترنت مع الأطفال"(خلايفية ودحماني،٢٠٢١؛٢٤-٢٧).

بالتالي قد تكون الوالدية الرقمية برامج تعليمية تلبي احتياجات الآباء وتساهم في تثقيفهم معرفياً ومهارياً لكيفية تحقيق السلامة الرقمية لأبنائهم، وإما أن تكون الوالدية الرقمية وساطة والدية.

ويرى أبو عناقة (٢٠٢٣م) أن الوساطة الوالدية تتمثل في "وصف تفاعلات الوالدين مع الأطفال-استراتيجيات التواصل والسلوك-المتعلقة بإستخدام المراهقين لوسائل الاعلام، ويتضمن أيضا مسؤولية الوالدين، وانفاذ القواعد المتعلقة بالتكنولوجيا واستخدام الانترنت، لتقليل الآثار السلبية المحتملة من الوسائط وتعظيم فوائد الاستخدام" (ص٤٤٥).

وقد صُنفت الوساطة الأبوية إلى: الوساطة النشطة (الارشادية)، التي تعني مناقشة وحوار الآباء مع أبنائهم حول ما يشاهدونه وما يتفاعلون معه من منصات تواصل اجتماعي أو ألعاب الكترونية، ومناقشتهم حول كيفية الحد من تعرضهم للتجارب السلبية، أما الوساطة الثانية فهي المشتركة، حيث يقصد بها قيام أولياء الأمور بالوصول للمحتوى عبر الانترنت مع أطفالهم، إلا أنهم لا يناقشونهم في المحتوى. في حين أن الوساطة الثالثة هي الوساطة المقيدة (تنظيم الوصول للمحتوى)، حيث من خلالها يمنع الآباء أطفالهم من الوصول لمحتوى رقمي معين. (الناصر،٢٠٢٤: ٩٧)

ويقصد **بواقع الوالدية الرقمية** في الدراسة الراهنة المعارف التي يمتلكها الآباء والأمهات التي تساعدهم على التعامل مع التطبيقات الرقمية التي يتعامل معها الأبناء مثل: سناب شات، انستغرام، يوتويب، تيك توك...إلخ، والأدوار التي يمارسوها في إدارة علاقة أبنائهم مع الوسائط الرقمية، والتي تتمثل في التواصل الفعّال معهم، والتحكم في سلوكهم، واحترام فرديتهم، وكيف يكونوا القدوة النموذجية لهم.

رابعاً: أهداف الدراسة: -

الهدف الرئيس من هذه الدراسة هو الكشف عن واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية، وينبثق من هذا الهدف مجموعة من الأهداف وهي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. التعرف على المعارف الرقمية في الأسرة السعودية.
٢. التعرف على أدوار الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية.
٣. معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين المعارف الرقمية التي يمتلكها الآباء والأمهات وبين أدوارهم الرقمية التي يمارسونها مع أبنائهم.

خامسا: تساؤلات الدراسة: -

تسعى الدراسة للإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

ما واقع الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية؟ وينبثق من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات وهي:

١- ما المعارف الرقمية لدى الأسرة السعودية؟

٢- ما أدوار الوالدية الرقمية التي تمارسها الأسرة السعودية؛ ويتفرع من هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات:

أ- هل يقوم الآباء والأمهات بالتواصل الفّعال مع أبنائهم؟

ب- هل يقوم الآباء والأمهات بالتحكم في سلوكيات أبنائهم الرقمية؟

ج- هل يقوم الآباء والأمهات باحترام فردية الأبناء عند تعاملهم مع العالم الرقمي؟

د- هل الآباء والأمهات قدوة نموذجية لأبنائهم عند تعاملهم مع العالم الرقمي؟

٣- هل توجد علاقة بين المعارف الرقمية التي يمتلكها الآباء والأمهات وبين أدوارهم الرقمية التي يمارسونها مع أبنائهم؟

سادسا: النظريات المفسرة لمشكلة الدراسة:

نظرية الدور:

نشأت هذه النظرية في أوائل القرن العشرين، وتركز على فكرة مفادها أن سلوك الفرد وتفاعلاته الاجتماعية تعتمد على الأدوار الاجتماعية التي يشغلها داخل المجتمع. بالإضافة إلى أن مكانته الاجتماعية تعتمد على هذه الأدوار الاجتماعية، التي يترتب عليها مجموعة من الحقوق والواجبات الاجتماعية. (الصويان. ٢٠٢٢: ١٠٨)

والاهتمام الرئيسي لمنظري هذا الاتجاه ينصب على مفهومي المكانة الاجتماعية والدور الاجتماعي، حيث تشير المكانة الاجتماعية إلى المراكز أو الأوضاع الاجتماعية التي يشغلها الفرد في مجتمع معين بحكم سنه أو جنسه أو ميلاده أو حالته الاجتماعية أو وظيفته، في حين أن الدور الاجتماعي يعني القيام بأعباء الواجبات والامتيازات التي يتطلبها كل مركز.(ليلة. ١٩٨٣: ٣٩)

بالتالي يعتبر الدور بحسب العالم رالف لينتون :" الجانب الديناميكي للحالة أو الوضعية، فالفرد في الحياة الاجتماعية يقوم بالتواصل من خلال حالة معينة ويتفاعل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مع الحالات الأخرى، وعندما يتبع الفرد واجبات وحقوق معينة في سلوكه فهو هنا يقوم بآداء دور"(Linton.1936.p114).

ويرتبط الدور بمجموعة من المفاهيم وهي:

- لعب الدور: " مجموعة السلوكيات أو الأنشطة المحددة التي ينتظر من الفرد القيام بها في موقف معين". ويختلف الآفراد في سلوكهم الفعلي لأدوارهم المتشابهة نظرا للفروقات الفردية بينهم، إذ يختلف الأفراد فيما بينهم في سماتهم واستعداداتهم وقدراتهم واهتماماتهم الشخصية، أو لاختلاف التكوين العقلي لديهم، أو لاختلاف مجال المثير الاجتماعي. وبهذا يتضح أن آداء الدور محصلة للتفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية في المواقف الاجتماعية. (همشري. ٢٠٠٣: ص٧٤).
- توقع الدور: هو ما تقرره الثقافة من مواصفات لكل دور من الأدوار الاجتماعية، فهي تقرر مسبقا ماهو متوقع من كل فرد يشغل مكانة معينة في النظام الاجتماعي، ليسلك الدور كما هو محدد. (الأسود. ١٩٩٨:ص٨١)

ومن علماء الاجتماع الذين ركزوا على مفهوم توقع السلوك ماكس فيبر، حيث من الإضافات التي قدمها هي أن توقع السلوك يكون من خلال معرفة دور الفرد، حيث أن معرفتنا للدور الاجتماعي الذي يشغله الفرد تساعدنا على تنبؤ سلوكه اليومي والتفصيلي (الحسن.٢٠١٥: ١٦١)

غموض الدور: يتكون من جانبين وهما:

-غموض مسؤوليات الدور: حيث يقصد به قلة توفر معلومات واضحة لدى الفرد عن نطاق المسؤوليات، في بيئته المادية والاجتماعية، وفي المؤسسات هناك العديد من الذين غاليا ما يواجهون مساحات من الغموض والتي غالبا ما يجدونها مجهدة أو ضاغطة عليهم، ولأنهم غالبا ما يكونون غير واضحين تجاه مسؤولياتهم، فهم ببساطة لا يعرفون ما هو المفروض منهم عمله.

-غموض سلوك الدور: يعني قلة وجود معلومات واضحه عن السلوكيات المرتبطة بالفرد، وعندما يعرف الأفراد ماذا يفعلون دائما لا يعرفون كيف يفعلون؟ فعدم التأكد هنا بسبب أن التوقعات التي تعرف أو توضح الدور هي نفسها مبهمة وغير دقيقة وغير ثابتة، والأفراد أيضا قد يكونون غير متأكدين حول أي من هذه التوقعات التي يجب تلبيتها، بالإضافة الى ذلك فإن درجة حالات الغموض تتركز حول القنوات المتوافرة للاتصال غير المفهومة، ولهذا يصل بالفرد ضعف القدرة على كيفية حل حالات الغموض الأساسية التي يعاني منها. (الزيدي.٢٠٢٠: ٢٨٠)

- صراع الدور: يقصد به أن تفرض على الفرد أدوارا متعددة في نفس الوقت وواجبات هذه الأدوار تتعارض مع بعضها. (النوحي. ١٩٨٣: ص٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتستند نظرية الدور على عدد من المبادئ أهمها:
١- يتحلل البناء الاجتماعي الى عدد من المؤسسات الاجتماعية، وتتحلل المؤسسة الاجتماعية الواحدة الى عدد من الأدوار الاجتماعية.
٢- يتضمن الدور الواحد مجموعة من الواجبات يؤديها الفرد بناء على مؤهلاته وخبراته وتجاربه وثقة المجتمع به وكفاءته وشخصيته.
٣- يشغل الفرد الواحد في المجتمع عدة أدوار اجتماعية وظيفية في آن واحد ولا يشغل دورا واحدا. وهذه الأدوار هي التي تحدد مكانته الاجتماعية، وبالتالي قوته الاجتماعية.
٤- أن الدور الذي يشغله الفرد هو الذي يحدد سلوكه اليومي والتفصيلي، وهو الذي يحدد علاقاته مع الآخرين.
٥- سلوك الفرد يمكن التنبؤ به من معرفة دوره الاجتماعي.
٦- تكون الأدوار الاجتماعية متكاملة في المؤسسة عندما تؤدي المؤسسة مهامها بصورة جيدة؛ حيث لا يكون هناك تناقض في الأدوار. (الصويان.٢٠٢٢: ١٠٩-١١٠)

سابعا: الدراسات السابقة:

يوجد العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الوالدية الرقمية وربطته بمتغيرات مختلفة، وتنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وفيما يلي تستعرض الباحثة تلك الدراسات للإستفادة من إجراءاتها المنهجية ومن النتائج التي توصلت إليها في توجيه البحث الحالي. وفيما يلي استعراضها حسب التسلسل الزمني لها.

١- دراسة أحمد عثمان، (٢٠١٧م)، (التوسط الأبوي في استخدام الأطفال لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته باتجاهاتهم نحو هذه المواقع): هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التوسط التي يتبعها الآباء فيما يتعرض له أطفالهم من خلال استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على شبكة الانترنت في المجتمع المصري، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي بتصميم إستمارتين، احداهما وزعت على الآباء والأمهات، والثانية صممت لاستطلاع عينة من الأطفال المستخدمين لمواقع التواصل الاجتماعي، واللذين تراوحت أعمارهم بين ٨ وأقل من ١٨سنة. وكان اجمالي العينة ٤٠٠ مفردة موزعة على بالتساوي بين فئتي الآباء والأبناء. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى توسط الآباء بين المتوسط والمرتفع لدى الغالبية العظمى من أفراد العينة وجاء مرتفعا بأكبر نسبة في حال التوسط النشط الذي تمثله مجموعة من الأبعاد وهي: التحدث مع الطفل عن الصفحات والشخصيات التي يتفاعلون معها عبر مواقع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التواصل الاجتماعي، وتوضيح الأشياء الجديدة أو الأشياء السيئة التي تعرضون لها، وشرح الأسباب وراء السلوكيات غير الجيدة التي يتعرضون لها، والاهتمام بمناقشة الطفل في الأهداف والمعاني المقصودة فيما يتعرض له عبر مواقع التواصل الاجتماعي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيري عدد الأبناء، ونوع الآباء، ومستواهم التعليمي والاقتصادي والاجتماعي ومستوى توسطهم في استخدام الأطفال لمواقع التواصل الاجتماعي، في حين انتهت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين متغير عمر الآباء ومستوى توسطهم في استخدام الأبناء لمواقع التواصل الاجتماعي لصالح الفئة العمرية الأكبر، ووجود ارتباط بين كثافة استخدام الآباء للشبكات ومستوى التوسط.

٢- دراسة عبدالله القرني وعبدالناصر المسلم،(٢٠١٧م)،(دور مشاركة الوالدين في دعم المجتمع المعرفي الرقمي: "المجتمع السعودي أنموذجاً"): تهدف الدراسة إلى اكتشاف مدى مشاركة أولياء الأمور لأبنائهم المراهقين في مجتمع المعرفة الرقمية، والسعي إلى تحليل مدى قيام أولياء الأمور بتعليم أبنائهم المراهقين السلوك الصحيح لمجتمع المعرفة الرقمية، واكتشاف العلاقة بين أعمار أولياء الأمور ومستوى تعليمهم، ومستوى معرفتهم بتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، ومدى مشاركتهم مع أبنائهم المراهقين في مجتمع المعرفة الرقمي، وكذلك معرفة الفروق في مشاركة الوالدين مع أبنائهم المراهقين في وسائل التواصل الاجتماعي حسب الجنس، وصمم الباحثان مقياس خاص بالبحث وطبقاه على عينة مكونة من ٥٥٨ أب وأم للمراهقين في المجتمع السعودي، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة لديها معرفة بتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي ويقوموا بتعليم أبنائهم المراهقين السلوك الصحيح في مجتمع المعرفة الرقمي. كما أوضحت الدراسة أنه لا توجد علاقة بين عمر الوالدين ومستوى تعليمهم وجنسهم ومدى مشاركتهم لأبنائهم المراهقين في مجتمع المعرفة الرقمي، إلا أنه توجد علاقة طردية بين مستوى معرفة أولياء الأمور لتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي ومدى مشاركتهم مع أبنائهم المراهقين في مجتمع المعرفة الرقمية.

٣- دراسة Moreno López, Nidia, et al,(٢٠١٧م)،(الأبجدية الرقمية للآباء في الأسرة بإستخدام الشبكات الاجتماعية: الثقافة الرقمية للآباء والأمهات في استخدام شبكات التواصل الاجتماعي): هدفت الدراسة إلى التعرف على ثقافة الآباء والأمهات الرقمية، واعتمدت على المنهجية الكيفية، وطبقتها على عينة مكونة من ٢٩ أب وأم من مدينة تونجا الكولومبية، وتوصلت الدراسة إلى قلة وعي الوالدين فيما يتعلق باستخدام ومخاطر وفوائد الشبكات الاجتماعية التي يستخدمها أبنائهم المراهقين، كما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لم تكن لدى الأباء استراتيجيات تحكم ومراقبة فيما يتعلق باستخدام هذه الشبكات، وبالتالي زادت حاجتهم إلى اكتساب الإمكانيات الرقمية .

٤-دراسة روان الناصر،(٢٠٢٠م)،(استراتيجيات الوساطة الوالدية وعلاقتها بالمهارات الرقمية وإدراك الفتيات لمخاطر الإنترنت): هدفت الدراسة إلى تحليل استراتيجيات الوساطة الأبوية (إرشادية - إشرافية - رقابية - تقييدية) وأثرها في المهارات الرقمية وإدراك الفتيات لمخاطر الإنترنت، و استخدمت الباحثة أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة، وتم اختيار 380طالبة بطريقة العينة الطبقية من طالبات المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، وقد جرى جمع البيانات باستخدام أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن أكثر استراتيجيات الوساطة الأبوية استخداما من وجهة نظر الفتيات هي الوساطة الإرشادية مثل: جلوس الوالدين أو أحدهما مع الفتاة عند استخدامها للانترنت، ومساعدتها في حال واجهت صعوبة في القيام بشئ في برامج التواصل الاجتماعي، واخبارها عن المواقع والتطبيقات الجيدة والسيئة على الانترنت، وكيفية حظر الأشخاص المزعجين على شبكات التواصل الاجتماعي، وكيفية التصرف مع الغرباء عبر الانترنت، كما تقوم الفتيات بالتحدث مع والديهم حول محتويات المقاطع والصور التي يشاهدنها عبر الانترنت، وحظيوا بمساعدة والديهم أو احدهما عندما تعرضن لازعاج على الانترنت. أما الوساطة التي تليها في الترتيب فهي الاشرافية مثل: منع أولياء الأمور الفتيات المراهقات من تقديم أي معلومات خاصة بهن لأي فرد عبر الإنترنت، وكذلك منعهن من تنزيل أي صورة شخصية عبر تطبيقات الانستقرام وسناب شات. أما الوساطة التي جاءت في المرتبة الثالثة فهي الوساطة الرقابية والتي تمثلت في : متابعة الوالدين أو احدهما حسابات بناتهم في مواقع التواصل الاجتماعي، ومتابعة الأشخاص المضافين من قبل بناتهم في هذه الحسابات ، ومتابعة المواقع الالكترنية التي يقمن بزيارتها، ومتابعة التطبيقات والألعاب التي يقمن بتحميلها. في حين أن الوساطة التقييدية جاءت في المرتبة الأخيرة والتي حددت عباراتها الباحثة في: تحديد وقت لاستخدام الانترنت ، وحجب بعض المواقع الالكترونية، وتقييد توقيت تحميل التطبيقات الالكترونية من المتجر، وتقييد وقت متابعة اليوتيوب، كما بينت النتائج أنه يتم ممارسة جميع استراتيجيات الوساطة الأبوية من قبل الآباء بمستوى متوسط باستثناء الوساطة التقييدية فإنها تمارس بمستوى منخفض.

٥- دراسة حنان عبدالله، (٢٠٢٠م)،(الثقافة الرقمية للوالدين وعلاقتها بأنماط التفاعل الأسري مع الأبناء):هدفت الدراسة الوصفية إلى قياس مستوى الثقافة الرقمية لدى الوالدين، ومعرفة العلاقة القائمة بينها وبين أنماط التفاعل الأسري مع أبنائهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإعتمدت الباحثة على منهجية المسح بالعينة؛ وذلك من خلال تطبيق آداة الاستبيان الإلكتروني على عينة مكونة من ٣٠٠ أب وأم ممن لهم أبناء في مرحلة عمرية تعليمية مختلفة في المجتمع المصري . توصلت الدراسة إلى الانخفاض النسبي لمستوى الثقافة الرقمية لدى الوالدين في الوقت الذي ارتفع فيه تأثير التكنولوجيات الجديدة على التفاعل الأسري. كما توصلت الدراسة إلى أن معظم العينة كانت استجاباتها منخفضة في مقياس التفاعل النموذجي الذي احتوى على عبارات مثل: اشراك الأبناء في النقاشات الخاصة بالأمور الأسرية، مساعدة الأبناء في اتخاذ القرارات الصائبة في حياتهم، الاشتراك مع الأبناء في حل أي مشكلة تواجههم، مشاركة الأبناء شراء احتياجاتهم، التحدث عن الأبناء بفخر أمام الآخرين، الحرص على مراعاة مشاعر الأبناء، ومعاملتهم معاملة حسنة، وتقدير العمل الجيد الذي يقومون به. وفيما يتعلق بالعلاقات بين المتغيرات فقد انتهت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الأسري مع الأبناء والخصائص الديموغرافية للأسرة (عدد الأبناء، ونوعهم، ومستوياتهم التعليمية)، كما توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الثقافة الرقمية للوالدين وأنماط التفاعل الأسري مع الأبناء.

٦- دراسة إنصاف كامل الطالقاني، (٢٠٢٢م)، (التربية الوالدية الرقمية لطفل الروضة كما تدركها الأمهات): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التربية الوالدية الرقمية لطفل الروضة كما تدركها الأمهات تبعا لمتغيرات (الوضع المهني، المستوى التعليمي، الفئة العمرية)،واعتمد البحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من أمهات الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الحكومية في المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية، والبالغ عددهن (٥٣٢٩) أم ،أما عينة البحث فتكونت من (٣٦٠)أم، وقامت الباحثة بالإعتماد على الإستبيان في جمع البيانات، وقد توصلت من خلال دراستها إلى ما يلي: أن الأمهات يفتقرن للمهارات الرقمية وقلة الوعي لديهن بدورهن كوسيط في التربية الوالدية الرقمية مثل: المعرفة بأن الحسابات الشخصية قد يتم اختراقها، وأهمية تغيير كلمات المرور الخاصة بالأجهزة الذكية بإنتظام، والاشتراك في أي تطبيقات يحبها الأبناء، والتأكد من التطبيقات مناسبة لأعمارهم، وضبط اعدادات الرقابة الأبوية، وحظر المحتوى غير اللائق، وتحميل برامج مضادة للفيروسات، واغلاق الكاميرا الخاصة بالجهاز الذكية، اشراك الطفل في وضع قواعد خاصة بالاستخدام السليم للأجهزة الذكية، واستخدام اعدادات الخصوصية الآمنة، واللعب مع الطفل الألعاب التقليدية، ابتكار أنشطة بعيدة عن الشاشات، ووجود فروق دالة احصائيا تعزى للوضع المهني ولصالح الأمهات العاملات ،بالمقابل لم يكن للمستوى التعليمي والفئة العمرية أي فارق يذكر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧- دراسة سفيان بوعناقة،(٢٠٢٣م)،(استراتيجيات الوساطة الأبوية في استخدام المراهقين للانترنت في الجزائر): تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتجيات الوساطة المتمثلة في الوساطة النشطة، والوساطة بالمشاركة، والوساطة التقييدية، والوساطة التقنية، التي يستخدمها الآباء الجزائريون مع أبنائهم في مرحلة المراهقة المبكرة من عمر ١٢-١٥ سنة. واستخدمت آداة الاستبيان لجمع بيانات من ٧٢ مفردة من عينة البحث، وتوصلت الدراسة إلى أن الآباء الجزائريون يستخدمون استراتيجية الوساطة النشطة التي تتمثل في حوار الآباء مع أبنائهم حول ما يتعرضون له من اخطار الكترونية كالتنمر، والتحرش، وتمثل حوار الآباء مع أبنائهم فيما يلي: التحدث معهم حول ما يفعلونه على الانترنت، و تشجيعهم على استكشاف وتعلم أمور جديدة، والتوضيح لهم لماذا بعض المواقع جيدة أو سيئة ، ومشاركتهم الأنشطة على الانترنت. كما توصلت الدراسة إلى انتهاج الآباء نهج استراتيجية الوساطة التقييدية بدرجة عالية كذلك، وتتجلى بعض عبارات هذه الاستراتيجية في : تحديد مدة تصفح الأبناء للانترنت، ومراقبة استخدامهم له، ومنعهم من تصفح بعض المواقع، وعدم السماح لهم انشاء حسابات عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

٨- دراسة منال الشامي،(٢٠٢٤م)،(استراتيجيات الوساطة الوالدية الرقمية وعلاقتها بالسلامة السيبرانية للأطفال بمرحلة الطفولة المتاخرة في ضوء تداعيات عصر المعلوماتية): هدف البحث إلى دراسة العلاقة بين ممارسة استراتيجيات الوساطة الوالدية الرقمية بمحاورها، والسلامة السيبرانية للأطفال بمرحلة الطفولة المتاخرة في ضوء تداعيات عصر المعلوماتية. وتم اختيار العينة بطريقة عمدية غرضية بشرط أن يكون الطفل لنفس الأم ومن مستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة بمحافظة المنوفية، تم استيفاء البيانات من خلال تطبيق أدوات البحث (استمارة البيانات العامة، إستبيان استراتيجيات الوساطة الوالدية الرقمية، استبيان الوعي بالسلامة السيبرانية)، وتم تطبيق الأدوات على عينة البحث الأساسية (٣١٠) من الأمهات بالإضافة إلى (٣١٠) طفل (في عمر ٩-١٢ عام) لنفس الأم. واتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي، أوضحت النتائج أن ممارسة استراتيجيات الوساطة النشطة قد احتلت المرتبة الأولى بين محاور استراتيجيات الوساطة الوالدية الرقمية وقد تمثلت عباراتها في : تعريف الإبن بآداب التعامل الرقمي في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، او التوضيح للأطفال عن مخاطر الاستخدام الخاطيء للتكتولوجيا الرقمية، وتعريف الإبن بكيفية التمييز بين ماهو حقيقي وما هو ازيف على الانترنت،و كيفية استخدام ادوات الخصوصية والأمان على الموبايل والانترنت، ونصحه برفض اللعب عبر الانترنت مع اشخاص لا يعرفهم، وتشجيعه على مناقشة والدته في أي شيء يراه عبر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الانترنت، وغرس الوازع الديني الذي يمكنهم من رفض الإنسياق وارء المحتوى الرقمي غير اللائِق، كما تنصحه بعدم الكشف عن اية معلومات شخصية إذاُطلب منه أثناء استخدامه للانترنت، والاهتمام ببناء جسور الصداقة والتواصل معه حتى يخبرها بأي أذى يتعرض له من الانترنت دون خوف منها، وشرح الوسائل التي يتبعها الاشخاص السيئون في الوقوع بضحاياهم عبر الانترنت، وتوعيتهم بعدم الاحتفاظ بالصور الشخصية التي يمكن استغلالها في حالة فقدان الموبايل، ومناقشة الابن عند القيام بتصرفات عدوانية بعد مشاهدة الالعاب الإلكترونية، وتوعيته بكيفية معالجة وادارة المعلومات المستفادة من الانترنت، وتوجيهه لإستخدام التكنولوجيا في أغراض تعليمية مفيدة، وتوضيح خطوات تحديث برامج الحماية للأجهزة الرقمية، وتوعيته بكيفية الإبلاغ عن أي محتوى غير لائِق، كما أن غالبية الأمهات كن ذوات ممارسة منخفضة ومتوسطة لإستراتيجيات الوساطة الوالدية الرقمية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأمهات في ممارسة إستراتيجيات الوساطة الوالدية الرقمية بمحاورها تبعا لعمل الأم لصالح الأمهات العاملات، وتبعا لعمر الأم لصالح الأمهات فى الفئة العمرية (٣٥ 45>-سنة)، وتبعا لعمل الأم لصالح الأمهات العاملات فى أعمال مهنية، وتبعا لعدد الأبناء لصالح اللاتى لديهن طفل واحد، وتبعا لمستوى تعليم الأم لصالح ذوات التعليم المرتفع.

٩-دراسة منى محمد وأماني سعفان،(٢٠٢٤م)، (دور الوالدية الرقمية في حماية أطفال عصر التحول الرقمي): يهدف البحث إلى تحديد واقع دور الوالدية الرقمية في حماية أطفال عصر التحول الرقمي والتوصل لتصور مقترح لهذا الدور لحماية الأطفال من مخاطر التحول الرقمي، واعتمد البحث على المنهج الوصفي بتطبيق استبانة على عينة عشوائية من آباء وأمهات لأطفال الروضة بمحافظة الإسكندرية، بلغ عددها ٩٥٨مفردة. توصلت الدراسة إلى عدم وجود وعي بمهارات وبرامج الحاسوب المختلفة، وافتقار الوالدين للمهارات الرقمية التي تمنعهم من تزويد أطفالهم بالمهارات والمعلومات الرقمية. و نسبة كبيرة من المبحوثين تمارس إلى حد ما رقابتها على أبنائها بإستخدام التطبيقات الرقمية. وأما حوارهم مع أبنائهم وتعزيز سلوكياتهم الإيجابية فكانوا يمارسونه بتقدير متوسط. أما فيما يخص استراتيجيات الوالدية الرقمية فكانوا يتبعون مجموعة من الاستراتيجيات بشكل متوسط وهي: تدريب الطفل على عدم تبادل معلوماته الشخصية أثناء التصفح، ومساعدته في اختيار أنواع مواقع التواصل الاجتماعي المناسبة، ومتابعته رقميا بصورة غير مباشرة، وتحديد وقت استخدام الحاسوب، واحترام مساحته الطفل وحريته الشخصية في الاطار المسموح به، وتقديم نموذج يحتذى به أثناء تصفحهم، واثارة دافعيتهم للقراءة، أما بخصوص

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشاركته في التصفح على الانترنت واللعب معه أونلاين فلم تحصل على تقدير عالي من الآباء، أما دور الوالدين في الحمايه من المخاطر الرقمية فتمثلت في ممارسة مجموعة من الأدوار بشكل متوسط وهي: توعية الطفل بعدم قبول دعوات التواصل الرقمي من جهات غير معروفة، وتحديد بعض المواقع والألعاب التي يتصفحها الأطفال، والتحدث مع الطفل عن مخاطر الاستخدام الخاطئ للانترنت، وتجنب مشاهدة الطفل لقنوات اليوتيوب ومواقع الانترنت غير الداعم للهوية المصرية، تحديد وقت لاستخدام الموبايل خلال اليوم، مشاركة الطفل في اللعب التقليدي، اقناع الطفل بالتمسك بثقافة مجتمعه. وانتهت الدراسة كذلك إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في دور الوالدية الرقمية في حماية أطفال عصر التحول الرقمي تبعا لمتغير النوع، بينما يوجد فروق دالة احصائيا في دور الوالدية الرقمية تبعا لمتغير المؤهل العلمي .

١٠- دراسة Alev ustundag، (٢٠٢٤م)،(تربية الأبناء في العصر الرقمي: كيف هو الوعي الرقمي للأمهات؟): هدفت الدراسة الوصفية إلى تحديد مدى وعي الأمهات بالتربية الرقمية، واستخدمت الدراسة المسح الاجتماعي، وأجريت على ٣٠٦ أمهات التحق أطفالهن بمرحلة رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والاعدادية والثانوية بمحافظة أنقرة التركية، تم جمع البيانات بإستخدام مقياس وعي الأبوة الرقمية ، واستمارة معلومات شخصية للحصول على البيانات الديموغرافية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى وعي الأمهات بالتربية الرقمية، بالإضافة إلى عدم وجود فرق في وعي الأمهات بالتربية الرقمية (الاستخدام الفعال، والحماية من المخاطر)، حسب جنس الأطفال وعددهم، والحالة الاجتماعية، والمعرفة السابقة بالوسائط الرقمية، وكانت الأمهات اللاتي لديهن أطفال في المرحلة الابتدائية نماذج قدوة سلبية، وخاصة الأمهات الحاصلات على البكالوريوس والدراسات عليا .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب، كالاستفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة ، وإعداد الأدبيات، وأداة الدراسة، والاستفادة كذلك في مقارنة النتائج النهائية.

ثامنا: الأسرة والجيل الرقمي:

١- تعريف الأسرة: يمكن تعريف الأسرة بأنها الخلية الأساسية في بناء أي مجتمع، وهي المؤسسة الاجتماعية التي تعد الفرد وتحوله من كائن فطري اجتماعي إلى كائن اجتماعي ثقافي، والأسرة بوصفها نظاماً اجتماعياً توجد في جميع المجتمعات البدائية والمتحضرة على حد سواء، وإن اختلفت تعريفات العلماء لها، فالأسرة كما عرّفها قاموس علم الاجتماع بأنها "جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة يقوم بينهما رابطة زواج مقررة وأبنائهما" (غيث،١٩٧٩: ٧٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعرف بأنها:" مسرح التفاعل الذي يتم فيه النمو والتعلم والعالم الصغير للطفل الذي به تتكون خبراته عن الناس والأشياء والمواقف، كما يظل البيت حِمى الطفل وملاذه الذي يلجأ إليه بلهفة وتعلق" (الدسوقي،١٩٧٩: ٣٣٥).

كما تعرف بأنها:" الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل وهي المسؤولة عن تنشئته اجتماعيا، وهي النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها، ويعتبر سلوكهم سلوكا نموذجيا" (زهران، ١٩٨٤: ٢٥٣).

٢- خصائص الأسرة:

تعتبر الأسرة تجمعاً بشرياً يرتبط أفراده بعلاقات لا يوجد لها نظير في القوة في أي تجمع بشري آخر، ويمكن اجمال خصائصها فيما يلي:

١- تعد الأسرة الخلية الأولى التي يتكون منها البناء الاجتماعي، وهي أكثر الظواهر الاجتماعية عمومية، فلا يمكن أن نتصور أن هناك مجتمع بدون نظام أسري.

٢- تتكون الأسرة من أشخاص تربطهم روابط الزواج أو الدم أو التبني، فالرابطة بين الزوجين هي رابطة الزواج، والعلاقة بين الوالدين والأبناء قائمة على رابطة الدم، وقد تكون الرابطة أساسها التبني (الديب، ١٤١٩: ١٥٥).

٣- النسق الأسري يتميز بالأساس المكاني، حيث تعيش الأسرة في منزل واحد وتحت سقف واحد، فهو منطلقهم وإليه يعودون فيجدون الراحة والسكينة والدفء، ويتبادلون الحوار حول أحداث اليوم وآمال الغد (الرشيدي، والخليفي،٢٠١١: ٢٥).

٤- تتميز الأسرة بخاصية الشراكة بين أفرادها، من خلال اشتراكهم جميعا في مشاعر المحبة، والقيم، والمسئوليات. ومن واجب الآباء والأمهات أن يعبروا لبعضهم ولأبنائهم عن المحبة والاهتمام، وأن يعتبروا أبناءهم أعضاء فعّالة في النسق الأسري ويكلفوهم بأدوار مناسبة لأعمارهم، ليشعروا بقوة انتمائهم (نبيل، ٢٠١٤: ١٨٠).

٥- تستمد الأسرة ثقافتها الأساسية من الثقافة العامة، ولكن في المجتمعات المعقدة يكون لكل أسرة سمات ثقافية مميزة نتيجة تجارب واتصالات أفراد الأسرة الذين يدمجون أنماط سلوكهم في ثقافة الأسرة (المالك ونوفل، ٢٠٠٦: ١٨).

٦- تتسم الأسرة بالديناميكية، حيث تغيرت فيها المراكز والأدوار الاجتماعية، حيث حلّت محل سلطة الرأي الواحد ثقافة الحوار والشورى (أبو عليان، ٢٠١٣: ٥٦).

٧- تعتبر الأسرة النسق الأولي الذي يقوم بمجموعة من الوظائف وهي: اشباع الحاجات النفسية للأبناء كالحب والتعزيز والحماية، وكذلك اشباع الحاجات الاجتماعية التي تتجلّى في تنشئة الأبناء، واعدادهم اجتماعيا، وتعليمهم السلوك وآداب المحافظة على الحقوق، كما تعلمهم اللغة التي يتفاعلون بها اجتماعيا، والمشاركة في الوظيفة التعليمية من خلال المتابعة والاشراف المنظم على تقدم أبنائهم المدرسي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وانجازهم لواجباتهم المدرسية، كما تقوم الأسرة بنقل الموروثات الثقافية والدينية والقيم الأخلاقية لأبنائها(تركية، ٢٠٠٤)، كما تشبع الأسرة الحاجة الترفيهية، من خلال استثمار الوقت الحر استثماراً ايجابيا يعود بالمنفعة والفائدة على أعضاء الأسرة سواء من الناحية الاجتماعية، أو النفسية، أو البدنية، حيث يسهم الترفيه في تجديد طاقاتها واستمرار عطاءها، والتخفيف من حدة الضغوط اليومية التي تواجه أفرادها، كما يحقق لها الشعور بالسعادة والاسترخاء، وتعزيز أواصر العلاقة بين الآباء والأبناء، ويضفي أجواء من الألفة والاستمتاع (العتيبي، ٢٠٢٣: ٩٥).

٣- الجيل الرقمي:

يمكن تعريفهم بأنهم الأشخاص الذين ولدوا في عالم يضج بالتكنولوجيا الرقمية، والهواتف الذكية ومشغلات الوسائط الرقمية، وأصبح لديهم قدر كبير من الإلمام بها والتصرف والتحكم فيها، كما أنه الجيل الذي لا يكترث بخصوصيته الرقمية، مع ازدياد الفجوة بينه وبين الجيل الذي يسبقه، ويعتبر هذا الجيل الأكثر تأثيرا في العالم الرقمي، نظرا لأنه بحاجة إلى مشاركته الحياة مع الآخرين عبر المنصات الاجتماعية الالكترونية المختلفة (العيد، ومحمد، ٢٠٢٢: ٢٤).

ووفقا للتصنيف العالمي للأجيال، هناك جيلين رقميين وهما، جيلZ والذي يعتبر الجيل الذي وُلد في الفترة ١٩٩٧م-٢٠٠٩م، وأعمارهم تتراوح بين ١٥و ٢٧ سنة، أما الجيل الآخر أُطلق عليه جيل ألفا، ويمكن تعريفه بأنه الجيل الذي وُلد في الفترة ٢٠١٠م - ٢٠٢٥م، وتتراوح أعمارهم بين سنة و١٤سنة (Pazheva ,2024)، وقد تم التركيز في الدراسة الحالية على الفئة العمرية من الجيلين حيث تراوحت أعمارهم بين ١٣ إلى ١٧سنة.

٤- خصائص الجيل الرقمي:

يمنح الإنترنت الجيل الرقمي وصولاً مستقلاً إلى المعلومات، مما يساعدهم على التعلم وتطوير مهاراتهم بشكل مستقل، وهذا الاستقلال يشجعهم على تطوير هويات سريعة النمو. ومن أجل التكيف مع هذه التغيرات، ليس أمام الآباء خيار سوى بذل قصارى جهدهم لمواكبة أطفالهم ودعم حياتهم المستقلة، لكنهم في الوقت نفسه غير قادرين على التحكم فيما يشعرون به عندما يرون أطفالهم يجربون ويقتحمون المجهول.

ويختلف الجيل الرقمي عن جيل آبائهم في مجموعة من الأمور وهي: أنهم يريدون الحرية في كل ما يفعلون بدءا من حرية الاختيار ووصولا إلى حرية التعبير، ويحبون إضفاء الطابع الشخصي على كل شيء، كما ينشدون النزاهة والصراحة في المؤسسات التي سيشترون منها أو يعملون فيها، و يريدون فرصا للترفيه واللعب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سواء في حياتهم العملية أو التعليمية أو الاجتماعية، ويغلب عليهم صفة التعاون وتوطيد العلاقات، إضافة إلى إبداعهم اللامحدود، وحاجتهم إلى السرعة، فكما تنتشر المعلومات اليوم بسرعه عبر الشبكات، فإن الجيل الرقمي يتوقع من الآخرين نفس السرعة في التواصل أي أن كل رسالة فورية يرسلها لابد أن يعقبها رد فوري(أدير وآخرون،٢٠١٦).

تاسعا:أبعاد الوالدية الرقمية:

تم التركيز في هذا البحث على مجموعة من الأبعاد المحددة لهذا المفهوم، حيث يمكن توضيحها فيما يلي:

أ- الاتصال: يعني " عملية انتقال المعلومات والأفكار والمشاعر بواسطة استخدام الكلمات والرموز والرسوم والصور"، كما تعد " عملية مشاركة ديناميكية تتسم بالاستمرارية في نقل المعلومات والآراء"، ويعّرف الاتصال كذلك بأنه " العملية التي ينقل الفرد بواسطتها مثيرا ليغير أو يعدل سلوك الآخرين" (ملياني وآخرون، ٢٠١٨: ١٥).

إن الاتصال البشري لا يتوقف، وتختلف أهدافه بحسب الاحتياجات التي قد تتغير وفقا للظروف، ويمكن تصنيف استخدامات الاتصال في؛ التعليم: الذي يتجلّى في تعلم العادات، والتقاليد، والأعراف، والقيم، والأخلاق الاجتماعية، من خلال التفاعل في إطار الأسرة والآخرين من أصدقاء، وأقارب، وجيران، ودور عبادة، وكذلك الاقناع: وهو محاولة شخص أو أكثر اقناع شخص أو مجموعة بوجهة نظر أو رأي معين، وإن جزءاً كبيرا من الاتصال بين الافراد يبذل للتخلص من حالات التعارض أو الصراع أو الاختلاف في الرأي، كما يتضح الاتصال في صورة المكافأة أو العقاب، والتعبير عن العواطف، والترفيه (الكامل،٢٠٢٣).

وأما الاتصال الأسري فيُعرّف بأنه " الاحتكاك المتبادل بين أفراد الأسرة الواحدة والذي يتم عادة عن طريق المعاشرة سواء بالحوار اللغوي أو التواصل المعيشي والتفاعلي داخل محيط معين، وهو تلك العلاقة التي تقوم بين أدوار الزوج والزوجة والأبناء بما تحدده الأسرة" (لغرس، ٢٠٢١: ٣٢).

ولتحقيق الجودة في العلاقات الاسرية لابد أن يُحسن الآباء والأمهات مهارات الاتصال مع الأبناء، وذلك يكون بإتباع مجموعة من الاستراتيجيات؛ التواصل بإستمرار وبشكل مباشر؛ من خلال إطفاء الأجهزة والتحدث بين أفراد الأسرة، إقامة عشاء عائلي، إيجاد الوقت الكافي للاجتماع العائلي، ولو بعقد مجلس أسري كل أسبوع أو شهر للتباحث في شؤون الاسرة المادية والمعنوية، ومناقشة بعض القيم كالتسامح والعتاب، كذلك استراتيجية الاستماع بفاعلية؛ من خلال طلب التوضيح في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حال عدم الفهم، ويراعى في التواصل مراعاة السن، واللغة، والمستوى، كما أن من الاستراتيجيات المهمة في التواصل الأسري الاطراء على سلوكيات الأبناء، وتشجيعهم، ورعايتهم، وتوفير الجو الآمن لهم للتعبير بصراحة عن أفكارهم ومشاعرهم (بوشلالق، ٢٠١٣).

ونستطيع أن نُطلق على هذا النوع من التوسط بين الأبناء والأجهزة مسمى الوساطة النشطة (الارشادية): التي تعني مناقشة وحوار الآباء مع أبنائهم حول ما يشاهدونه وما يتفاعلون معه من منصات تواصل اجتماعي أو ألعاب الكترونية، ومناقشتهم حول كيفية الحد من تعرضهم للتجارب السلبية، وأوضحت الأبحاث أن ممارسات الوساطة النشطة تعد من أكثر الاستراتيجيات انتشارا بين الآباء (الناصر، ٢٠٢٤: ٩٧).

وتعد الوساطة النشطة بحسب ليفنغستون هي الطريقة الأكثر شيوعاً في العائلات الأوروبية التي لديها أطفال تتراوح أعمارهم مابين ٩-١٦عام (livingstone, et.,2011)،وهي أكثر الاستراتيجيات فاعلية، لأنها تطور التفكير النقدي لدى الأطفال وتجعلهم أكثر استجابة للآباء، كما تعد أكثر فاعلية من الوساطة التقييدية في الحد من المخاطر الإعلامية(Chen,2019) ، لأننا في زمن التحول والتركيز على الذات وتنمية كثير من المهارات الحياتية.

ومما سبق يمكن تعريف الاتصال في ضوء هذه الدراسة وفي ظل التكيف مع التغيرات الجديدة وما فرضته التطبيقات الرقمية؛ بأنه عملية تفاعلية بين الآباء والأبناء المبني على التواصل المفتوح والمستمر معهم، ومناقشة المخاطر الرقمية، والاستماع لفهم وجهة نظرهم، واللعب معهم، وتحفيزهم ومكافأتهم لتشجيع السلوك الرقمي الايجابي، وفي نفس الوقت استخدام العقوبات المتدرجة التي تتناسب مع حجم السلوك، ومن الضروري كذلك التعبير عن المشاعر تجاههم لبناء علاقة قوية معهم وحمايتهم من المخاطر الرقمية.

ب- التحكم في السلوك: لقد كانت الوالدية قبل العصر الرقمي تتركز في مراقبة التلفاز للحد من تأثيره على نمو الأطفال وسلوكهم، ومع ظهور الإنترنت، بدأ الباحثون يتساءلون عما إذا كان بإمكانهم تطبيق استراتيجيات الوساطة الوالدية الموجهة نحو التلفاز على وسائط الإعلام الرقمية، أو ما إذا كان هناك حاجة لأساليب جديدة. (livingstone&helsper,p.585) وفي هذا الصدد أشارتا ليفنغستون وهيلسبر إلى أن الوساطة الأبوية في العصر الرقمي التي تتحكم في سلوكيات الأبناء تتجلى فيما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الاستخدام المقيّد: وذلك يكون من خلال فرض ضوابط محددة على الوصول للمحتوى الرقمي، وذلك من خلال تقييد أين ومتى يمكن للأطفال والمراهقين استخدام الأجهزة، وتقييد تفاعلهم بحظر الاتصال بالآخرين عن طريق البريد الالكتروني، أو الدردشة، او ممارسة الألعاب، وإزالة الامتيازات التقنية عند كسرهم للقواعد (خلايفية ودحماني، ٢٠٢١: ١٥٣-١٥٥).
- القيود الفنية: حيث يقصد بها تثبيت أو استخدام البرامج والتطبيقات الفنية لمتابعة تفاعلات ونشاط الأبناء الكترونيا، مثل: تصفية المحتوى، ومنع الوصول إلى بعض مواقع الويب.
- المراقبة الأبوية: ترتبط بالإشراف وفحص أنشطة الطفل بعد استخدامه للانترنت سواء سرا أو علنا (smahelova, et al.,p.2-3)، وقد أطلق بعض الباحثين مصطلح التفتيش غير التدخلي كمفهوم مرادف للمراقبة الأبوية والذي يعني مراقبة أنشطة الأطفال على وسائل التواصل الاجتماعي عن طريق التحقق من منشوراتهم العامة وتعليقاتهم، وحالاتهم على وسائل التواصل الاجتماعي (Zhao, et al.,2023,p.2)

ومما سبق يمكن اعتبار بعد التحكم في السلوك هي الضوابط التي يضعها الآباء والأمهات على استخدامات أبنائهم الرقمية لحمايتهم، ويندرج تحته الرقابة والقيود سواء أكانت تقنية أو مباشرة.

وبحسب العديد من الدراسات إن الاعتماد على نوع واحد من الوساطة قد يضر بالأبناء خاصة المراهقين حيث تشير إلى ذلك دراسة(steinfeld,2021) التي توصلت إلى أنه من المهم الجمع بين الاستراتيجيات من أجل تعزيز الوعي والاستقلالية واعداد الشباب لمجتمع الويب، فالوساطة التقييدية ارتبطت بزيادة مخاوف المراهقين وعدم وعيهم بمخاطر وعواقب استخدام الانترنت، لأنها قد تعرضهم بالفعل إلى زيادة المخاطر لقلة خبرتهم واستقلاليتهم في التعامل مع الانترنت، أما الوساطة النشطة فإنها ترتبط بزيادة التفاعل الرقمي ، مما يتيح التجريب والاستقلالية في التعامل مع مخاطر الانترنت، كما توصلت الدراسة إلى أن المزيج المتوازن بين الوساطة التقييدية والنشطة توفر أفضل الأسس للمراهقين لتطوير مجموعة من المعايير والحدود والقدرة على تنظيم أنفسهم بأنفسهم(p.14)

ج- احترام الفردية: إن الأطفال يربطون شعورهم بالأهمية بمقدار الانتباه الذي يحصلون عليه من الآخرين، وقد اتفق الباحثون في تقدير الذات على أنه تعزيز جميع أوجه الحياة وذلك من خلال تمكين الفرد من زيادة انتاجيته الشخصية، والوفاء بمتطلبات علاقاته البين شخصية. وتشير الدراسات إلى أن الأطفال الذين يفتقرون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للانتباه والتغذية الراجعة من الوالدين لديهم مفهوم للذات أكثر تدنيا من الذين يتلقون استجابات كتغذية راجعة سواء كانت إيجابية أو سلبية. (خضر،٢٠٢١)

وعلى الآباء في العصر الرقمي أن يسمحوا لأبنائهم بتنمية شعورهم بذواتهم، وأن يستمعوا لهم، ويثقوا بهم لاكتشاف العالم الرقمي بشكل مستقل عنهم بنفس الطريقة التي يسمحوا لهم بها استكشاف العالم المادي(Livingstone& Byrne :p21).

د- نمذجة السلوك المناسب: تعني كيف يكون الآباء قدوة لأبنائهم في جميع تصرفاتهم، وأفكارهم، والتعبير عن وجهات نظرهم، ونوعية التعلم هنا قائمة على الملاحظة والتقليد أو ما يسمى ب "العدوى التعليمية" (اللبان، ٢٠٢٤:٣٧٥)

والأسس التربوية المؤثرة في تشكيل القدوة النموذجية هي: الاعتزاز بالذات الذي يتطلب الصدق والشفافية، والقدرة على تحمل المسؤولية أمام الآخرين في الأقوال والأفعال، وكذلك الاحترام المتبادل وقبول الرأي الآخر، والعدل والمساواة في التعامل مع الآخر (السالم والبكر،٢٠١٨:٣٣٠).

وفي ظل العصر الرقمي ينبغي على الآباء أن يكونوا خير قدوة لأبنائهم في التزامهم بقيم الأخلاق الرقمية، كقيم التسامح واحترام الخصوصيات، وتقبل الآراء المختلفة (الغامدي، ٢٠٢٢م، ص٢٧٣)، ويمتنعوا عن العادات الرقمية السيئة، والظهور الرقمي المحترم لتكوين سمعة رقمية طيبة، وتقديم نموذج عملي لكيفية التأثير، والتأثر الاجتماعي عبر الانترنت (خلايفية ودحماني،٢٠٢١ :١٢٢).

عاشرا: الإجراءات المنهجية للدراسة:

١- نوع الدراسة:

تعتبر الدراسة دراسة وصفية، تهدف لوصف مشكلة الدراسة وهي الوالدية الرقمية في الأسرة السعودية كما هي في الواقع، وذلك بجمع المعلومات عنها وتفسيرها كميا من خلال الجداول الإحصائية، ومن ثم اختبار العلاقة بين المتغيرات، للتوصل الى نتائج يمكن تعميمها، وقد تم اختيار هذا النوع من الدراسات لملائمته لهدف الدراسة.

٢- منهج الدراسة:

تم استخدام منهج المسح الاجتماعي بالعينة الذي يعني "محاولة منظمة للحصول على معلومات من جمهور معين أو عينة منه، عن طريق استخدام استمارات البحث أو المقابلات"(غيث،١٩٩٧: ص٤٤٥). حيث قامت من خلاله الباحثة بجمع البيانات من عدد من المبحوثين والمبحوثات عن طريق استخدام آداة الاستبيان حيث يعتبر "أحد تقنيات البحث الاجتماعي الأكثر استخداماً على نطاق واسع، وتعتمد فكرته على صياغة أسئلة مكتوبة بدقة، تقدم لأولئك الذين لديهم تجربة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أو رأياً في موضوع البحث، ويتميز بإستراتيجية واضحة للحصول على إجابات لأسئلة البحث المهمة" (خاطر،٢٠٠٧: ١٤٧)، هدفت من خلالها الباحثة تشخيص الواقع تشخيصاً دقيقاً لتفسير الظاهرة محل الدراسة، للتمكن من تعميم النتائج على الحالات المشابهة في المجتمع موضع الدراسة.

٣- مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في الأسر السعودية بمحافظة جدة، وبما أن حجم مجتمع الدراسة كبير وغير معلوم، حيث وأنه استنادا إلى آخر إحصائية للهيئة العامة للإحصاء عام ٢٠٢٢م فقد بلغ عدد الأسر السعودية التي لديها أولاد ٤٣٤،٠٠٠ أسرة (الهيئة العامة للإحصاء،٢٠٢٢م)، لذا تم الاكتفاء ب ٥١٥ مبحوث ومبحوثة انطبقت عليهم شروط الدراسة. واقتصرت الدراسة على محافظة جدة لما تتميز به من تنوع ديموغرافي وثقافي واجتماعي يجعلها بيئة مناسبة لفحص الظاهرة المدروسة، كما أن هذا التنوع يمنح الدراسة ثراء في النتائج وتحليلها، وسهولة الوصول للعينة دون التأثير على دقة التمثيل لمجتمع الدراسة .

٤- عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في أسلوب العينة العمدية من خلال السعي للوصول للمبحوثين مباشرة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي (واتس أبو تويتر، سناب) للوصول لأكبر عدد ممكن من الآباء والأمهات للأولاد في مرحلة المراهقة من عمر ١٣-١٧سنة. وقد استعانت الباحثة بشبكة علاقاتها الاجتماعية للوصول للعينة، ويُطلق على هذا النوع من العينة عينة كرة الثلج لأنه يتضاعف حجمها بتعاون المبحوثين والمبحوثات.

٥-مجالات الدراسة:

١- المجال المكاني: محافظة جدة.

٢- المجال البشري: الآباء والأمهات السعوديين للأولاد في المرحلة العمرية من ١٣الى ١٧سنة بمحافظة جدة.

٣- المجال الزماني: استغرق جمع البيانات شهرين ونصف تقريبا من ١٩جمادى الآخرة إلى ٢٩ شعبان من عام ١٤٤٦هـ.

رابعا: أدوات وإجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة على آداة الاستبانة وكانت مراحل تصميمها كالتالي:

- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع والاستفادة من نتائجها في تصميم الآداة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تصميم الاستبانة والتأكد من صدقها الظاهري بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المجال الاجتماعي والتربوي والاحصائي، كما قامت الباحثة إختيار عدد من المتخصصين في المجال السيبراني والاسري ومناقشتهم في فحوى الاستبانة في ورشة عمل الكترونية استغرقت ساعتين .
- أُجري التعديل النهائي على الاستبانة وتم اعتمادها في صورتها النهائية.
- تم تحويل الاستبانة إلى نسخة إلكترونية من خلال نماذج (Google Drive) ومن ثم نشرها للمبحوثين.
- تم إغلاق الاستبانة الإلكترونية وسحب البيانات من نماذج قوقل، وتصنيف البيانات وادخالها في برنامج (SPSS) للتحليل الاحصائي.

خامسا: عرض النتائج ومناقشتها:

التساؤل الأول: ما المعارف الرقمية لدى الأسرة السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور المعارف الرقمية لدى الأسرة السعودية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول المعارف الرقمية لدى الأسرة السعودية

م	الفقرات	نعم		لا		قيمة كا٢
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
1	لدي معرفة بكيفية استخدام منصات وسائل التواصل الاجتماعي التي يستخدمها أولادي: تيك توك، وسناب شات، واليوتيوب	420	81.6%	95	18.5%	205.1**
4	أعرف خطورة فتح الروابط مجهولة المصدر	364	70.7%	151	29.3%	88.1**
5	أعرف أهمية وضع أنظمة داخل الاسرة خاصة بالتعامل مع العالم الرقمي، مثل: متى/وأين تستخدم الاجهزة؟	367	71.3%	148	28.7%	93.13**
10	أعرف بالعقوبة القانونية لسوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	**363**	**70.5%**	**152**	**29.5%**	86.45**
2	أعرف كيفية تعطيل كاميرا الجهاز الذكي عند عدم الحاجة إليها	335	65.1%	180	35.0%	46.65**
9	أعرف كيفية تقديم البلاغ على أي شيء غير لائق، قد يتعرض له أولادي (بنين-بنات)	**333**	**64.7%**	**182**	**35.3%**	44.27**
7	أعرف لتفعيل خيارات الخصوصية في منصات وسائل التواصل الاجتماعي بحيث يقتصر التفاعل مع الاشخاص المعروفين فقط	**329**	**63.9%**	**186**	**36.1%**	39.71**
3	أعرف أهمية تغيير كلمات المرور في حسابات منصات وسائل التواصل الاجتماعي	317	61.6%	198	38.5%	27.5**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

8	أعرف طريقة تفعيل البحث الامن لضمان ظهور المحتوى المناسب لعمر أولادي(بنين-بنات) في متصفحات الويب مثل: اليوتيوب	**306**	**59.4%**	**209**	**40.6%**	18.27**
6	أعرف كيفية تفعيل تطبيقات الرقابة الابوية في الاجهزة الرقمية	**290**	**56.3%**	**225**	**43.7%**	8.2**
	معارف الوالدية الرقمية ككل	**354**	**69%**	**161**	**31%**	91.2**

يتضح من الجدول السابق أن أغلب المشاركين في الدراسة لديهم معارف رقمية حيث شكلت نسبتهم ٦٩٪ من اجمالي المشاركين، وقد جاءت في النرتبة الأولى عبارة " لدي معرفة بكيفية استخدام منصات وسائل التواصل الاجتماعي التي يستخدمها أولادي ، تيك توك وسناب شات واليوتيوب"، حيث حصلت على أعلى نسبة موافقة بلغت ٨١.٦٪، مما يشير إلى توافر معرفي مرتفع في هذا الجانب، وهو مايعكس اندماج الآباء مع الواقع الرقمي المتسارع. أما في المرتبة الثانية والثالثة والرابعة فقد جاءت المعارف الأمنية المتعلقة ب" أهمية وضع أنظمة داخل الأسرة خاصة بالتعامل مع العالم الرقمي بنسبة ٧١.٣٪ ، والمعرفة بخطورة فتح الروابط مجهولة المصدر بنسبة ٧٠.٧٪، وأهمية تغيير كلمات المرور في حسابات منصات وسائل التواصل الاجتماعي بنسبة ٦١.٦٪.

أما معارف الوالدين الخاصة بمهارات إدارة المحتوى فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، حيث حصلت عبارة " اعرف طريقة البحث الآمن لضمان ظهور المحتوى المناسب لعمر الأولاد" ، وعبارة " اعرف كيفية تفعيل تطبيقات الرقابة الأبوية في الأجهزة الرقمية " على ٥٩.٤٪و٥٦.٣٪.

وهذه النتيجة اجمالا تتفق مع نتيجة دراسة المسلم والقرني (٢٠١٧م) التي توصلت الى أن معظم أفراد العينة لديها معرفة بتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، ودراسة Aleve(٢٠٢٤م) التي أشارت الى ارتفاع مستوى وعي الأمهات بالتربية الرقمية.

لكن نتيجة هذا المحور تختلف مع نتيجة كلا من Moreno,nidia,et al(٢٠١٧م)، التي توصلت الى قلة وعي الوالدين فيما يتعلق بإستخدام ومخاطر وفوائد الشبكات الاجتماعية التي يستخدمها الأبناء المراهقين. كما اختلفت مع نتيجة محمد وسعفان (٢٠٢٤م) التي توصلت الى عدم وجود وعي بمهارات وبرامج الحاسوب المختلفة ، وافتقار الوالدين للمهارات الرقمية التي تمنعهم من تزويد أطفالهم بالمهارات والمعلومات الرقمية. وكذلك اختلفت مع نتيجة الطالقاني(٢٠٢٢م) حيث توصلت الى أن الأمهات يفتقرن المهارات الرقمية وقلة الوعي لديهم بدورهن كوسيط في التربية الوالدية الرقمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ونستطيع تفسير ذلك من خلال نظرية الدور الاجتماعي بأن آداء الآباء والأمهات لأدوارهم الاجتماعية التقليدية تطور ليشمل أدوارا جديدة مرتبطة بالمعرفة الرقمية، فهم اليوم يقوموا بدور الموجه الرقمي، من خلال الإلمام بإستخدام المنصات والتوعية بمخاطر العالم الرقمي مثل: خطر الروابط المجهولة، وتغيير كلمات المرور.

التساؤل الثاني: ما أدوار الوالدية الرقمية التي تمارسها الأسرة السعودية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور أدوار الوالدية الرقمية التي تمارسها الأسرة السعودية بشكل عام وللمحور ككل، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول أبعاد محور أدوار الوالدية الرقمية التي تمارسها الأسرة السعودية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	المستوى
1	طبيعة تواصلك مع أبنائك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي	2.26	0.34	2	متوسط
2	الإجراءات التي تقوم بها في إدارة سلوك أولادك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي	2.16	0.34	4	متوسط
3	طرق تعاملك مع أولادك (بنين - بنات) الذين يستخدمون العالم الرقمي	2.24	0.36	3	متوسط
4	مدى ممارستك لهذه السلوكيات عند تعاملك مع العالم الرقمي	2.28	0.34	1	متوسط
المتوسط العام للأداة		2.24	0.29	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن أدوار الوالدية الرقمية التي تمارسها الأسرة السعودية جاءت بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات الأداة (٢.٢٤) بانحراف معياري قدره (٠.٢٩). كما يتضح أن بعد مدى ممارستك لهذه السلوكيات عند تعاملك مع العالم الرقمي جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (٢.٢٨) بانحراف معياري قدره (٠.٣٤)، كما أن بعد طبيعة تواصلك مع أبنائك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (٢.٢٦) بانحراف معياري قدره (٠.٣٤)، وجاء بعد طرق تعاملك مع أولادك (بنين - بنات) الذين يستخدمون العالم الرقمي بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (٢.٢٤) بانحراف معياري قدره (٠.٣٦)، كما أن بعد الإجراءات التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقوم بها في إدارة سلوك أولادك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (٢.١٦) بانحراف معياري قدره (٠.٣٤).

ولمزيد من التفاصيل؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محاور أدوار الوالدية الرقمية التي تمارسها الأسرة السعودية كما يلي:

أولا: طبيعة تواصلك مع أبنائك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد طبيعة تواصلك مع أبنائك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول طبيعة تواصلك مع أبنائك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	أشجع أولادي عند رغبتهم في إنشاء محتوى رقمي.	2.15	0.78	9	متوسط
2	أشجع أولادي على احترام الآخرين في العالم الرقمي.	2.48	0.71	1	مرتفع
3	أشجع أولادي على التساؤل عن أي محتوى يشاهدونه.	2.30	0.69	4	متوسط
4	أتحاور مع أولادي فيما يتبادلونه من محتوى مع الاخرين.	2.25	0.74	6	متوسط
5	أنصت لأولادي عندما يتحدثوا عن تجاربهم الرقمية دون إصدار أحكام عليهم.	2.28	0.77	5	متوسط
6	أعلم أولادي كيفية التعامل مع أي إساءة يتعرضون لها في العالم الرقمي.	2.32	0.76	2	متوسط
7	أشرح لأولادي عن العقوبة القانونية لسوء استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.	2.32	0.74	3	متوسط
8	أدرّب أولادي على كيفية تقديم بلاغ عن أي محتوى مخالف لعادات وتقاليد المجتمع.	2.19	0.76	8	متوسط
9	أخطط لأنشطة عائلية بعيدا عن الأجهزة الرقمية.	2.21	0.70	7	متوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

10	ألعب مع أولادي الألعاب الإلكترونية.	2.07	0.75	10	متوسط
المتوسط العام للبعد		2.26	0.34	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن بعد "طبيعة تواصلك مع أبنائك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي" جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (٢.٢٦) بانحراف معياري قدره (٠.٣٤)، كما جاءت العبارة "أشجع أولادي على احترام الآخرين في العالم الرقمي" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٢.٤٨) بانحراف معياري قدره (٠.٧١)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة "ألعب مع أولادي الألعاب الالكترونية" بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٢.٠٧) بانحراف معياري قدره (٠.٧٥). ونتيجة هذا الجدول تتفق مع دراسة منى محمد وأماني سعفان،(٢٠٢٤م).

نستنتج من ذلك وجود وعي اجتماعي جيد لدى الآباء والأمهات بأهمية تعزيز قيم الاحترام والسلامة في التعامل الرقمي، وانخفاض المتوسط في أنشطة الترفيه المشتركة مثل: اللعب مع الأولاد في الألعاب الالكترونية ليدل على وجود الفجوة الاجتماعية بين جيلي الآباء والأبناء في الأنشطة الرقمية مما قد يؤدي إلى ضعف التواصل الرقمي التفاعلي داخل الأسرة، كما يدل على وجود فجوة بين الدور المتوقع للآباء والدور الذي يمارسونه بالفعل مما يجعلهم بحاجة لتعزيز المشاركة التفاعلية مع أبنائهم.

ثانياً: الإجراءات التي تقوم بها في إدارة سلوك أولادك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد الإجراءات التي تقوم بها في إدارة سلوك أولادك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول الإجراءات التي تقوم بها في إدارة سلوك أولادك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	أراقب النشاط الرقمي لأولادي بشكل مباشر.	2.14	0.72	6	متوسط
2	أقوم باختيار خاصية تقييد المحتوى غير المناسب في التطبيقات الرقمية.	2.11	0.78	7	متوسط
3	أمنع أولادي من وضع بيانات البطاقات البنكية في أجهزتهم.	2.26	0.74	2	متوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4	استخدم برامج الرقابة الأبوية لمتابعة أنشطة أولادي الرقمية مثل: google family link	1.94	0.77	10	متوسط
5	أعاقب أولادي عند مخالفتهم الأنظمة الرقمية للدولة، مثل: نشر صور أو معلومات شخصية عن أي أحد دون موافقته	2.23	0.83	4	متوسط
6	لا اسمح لأولادي بمقابلة أي شخص غريب تعرفوا عليه عبر الانترنت دون معرفتي.	2.39	0.74	1	مرتفع
7	أحدد لأولادي مدة زمنية للاستخدام اليومي للأجهزة الرقمية.	2.09	0.73	8	متوسط
8	لا اسمح لأولادي بإستخدام الأجهزة الرقمية أثناء تناول الطعام.	2.24	0.74	3	متوسط
9	لا اسمح لأولادي بإستخدام الجهاز الذكي في غرف النوم.	2.05	0.72	9	متوسط
10	أعاقب أولادي عند مخالفتهم الأنظمة الرقمية للأسرة.	2.22	0.72	5	متوسط
	المتوسط العام للبعد	2.16	0.34	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن بعد "الإجراءات التي تقوم بها في إدارة سلوك أولادك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي" جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (٢.١٦) بانحراف معياري قدره (٠.٣٤)، كما جاءت العبارة " لا اسمح لأولادي بمقابلة أي شخص غريب تعرفوا عليه عبر الانترنت دون معرفتي." في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٢.٣٩) بانحراف معياري قدره (٠.٧٤)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة "أستخدم أدوات الرقابة الرقمية لتحديد الأنشطة لأولادي الرقمية مثل google family link" بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (١.٩٤) بانحراف معياري قدره (٠.٧٧).

وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة بوعناقة (٢٠٢٣م)، حيث توصلت الى انتهاج الآباء نهج استراتيجية الوساطة التقييدية ولكنها كانت تمارس بدرجة عالية.

ثالثاً: **طرق تعاملك مع أولادك (بنين - بنات) الذين يستخدمون العالم الرقمي**:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد ا **طرق تعاملك مع أولادك (بنين - بنات) الذين يستخدمون العالم الرقمي،** وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول طرق تعاملك مع أولادك (بنين - بنات) الذين يستخدمون العالم الرقمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
1	أسمح لأولادي بإنشاء حسابات رقمية خاصة تتناسب أعمارهم	2.26	0.76	4	متوسط
2	أحترم مساحات أولادي وحرياتهم الشخصية في العالم الرقمي.	2.24	0.72	5	متوسط
3	أتفهم أهمية العلاقات الاجتماعية عبر الإنترنت بالنسبة لأولادي.	2.21	0.75	6	متوسط
4	أشجع أولادي على الاعتماد على أنفسهم في التعلم الرقمي.	2.33	0.70	1	متوسط
5	أعترف بخبرات أولادي في العالم الرقمي.	2.21	0.79	7	متوسط
6	أستفيد من معارف أولادي الرقمية في حل المشكلات التقنية.	2.30	0.72	3	متوسط
7	أسعى لاكتساب مهارات رقمية جديدة من أولادي.	2.30	0.71	2	متوسط
8	أحتفل بتميز أولادي في المجال الرقمي.	2.14	0.74	٩	متوسط
9	أجعل أولادي يشاركوا في وضع أنظمة الاستخدام الرقمي للأسرة.	2.16	0.74	٨	متوسط
المتوسط العام للبعد		2.24	0.36	متوسط	

يتضح من الجدول السابق أن بعد "طرق تعاملك مع أولادك (بنين - بنات) الذين يستخدمون العالم الرقمي" جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (٢.٢٤) بانحراف معياري قدره (٠.٣٦). كما جاءت العبارة "أُشجع أولادي على الاعتماد على أنفسهم في التعلم الرقمي" في المرتبة الأولى بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٢.٣٣) بانحراف معياري قدره (٠.٧٠)، وتشير هذه النتيجة أن تحول الدور الاجتماعي للآباء من الحماية المطلقة إلى منح الثقة وتطوير الاستقلالية الرقمية لدى الأولاد، مما يجعل هذا التحول يتماشى مع تطلعات المجتمع السعودي الحديث لدعم جيل رقمي قادر على التعلم الذاتي.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة أحتفل بتميز أولادي في المجال الرقمي" بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٢.١٤) بانحراف معياري قدره

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٠.٧٤)، وهذه النتيجة قد تدل على أن بعض الآباء ينظرون إلى الإنجاز فقط من منظور النجاح الأكاديمي أو المهني التقليدي، فإنجاز مثل: الفوز في مسابقات رقمية، قد تعتبر من وجهة نظرهم هوايات وليست تميز مما يقلل من فرص الاحتفاء بها.

رابعاً: **مدى ممارستك لهذه السلوكيات عند تعاملك مع العالم الرقمي:**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات بعد **مدى ممارستك لهذه السلوكيات عند تعاملك مع العالم الرقمي**، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات عينة الدراسة حول مدى ممارستك لهذه السلوكيات عند تعاملك مع العالم الرقمي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	المستوى
١	أقوم بتعطيل كاميرا الهاتف الذكي عند عدم الحاجة إليها.	2.13	0.81	١١	متوسط
٢	أقوم بتغيير كلمات المرور لحساباتي الرقمية بانتظام.	2.14	0.74	١٠	متوسط
٣	أتجنب نشر معلوماتي الشخصية في العالم الرقمي.	2.33	0.73	٤	متوسط
٤	أتحقق من المعلومات قبل مشاركتها رقميًا.	2.33	0.75	٣	متوسط
٥	التزم بحماية حقوق المحتوى الرقمي ونسبة الاعمال لاصحابها عند مشاركتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي.	2.40	0.73	١	مرتفع
٦	احترم وجهات النظر المخالفة لرأيي في العالم الرقمي.	2.38	0.70	٢	مرتفع
٧	أتجنب التفاعل مع المحتويات الرقمية المثيرة للجدل.	2.31	0.77	٥	متوسط
٨	أناقش تجاربي الرقمية مع أولادي.	2.27	0.71	٨	متوسط
٩	أقوم بالإبلاغ عن المحتوى غير المناسب في المنصات الرقمية.	2.18	0.75	٩	متوسط
١٠	لا أستخدم الهاتف الذكي أثناء تناول الطعام.	2.30	0.70	٦	متوسط
١١	أهتم بممارسة الأنشطة غير الرقمية، مثل: الرياضة، الألعاب الحركية، إلخ.	2.28	0.69	٧	متوسط
المتوسط العام للبعد		2.16	0.34	متوسط	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أن بعد "مدى ممارستك لهذه السلوكيات عند تعاملك مع العالم الرقمي" جاء بمستوى متوسط، حيث بلغ متوسط استجابات العينة على عبارات البعد (٢.١٦) بانحراف معياري قدره (٠.٣٤). كما جاءت العبارة "ألتزم بحماية حقوق المحتوى الرقمي ونسبة الأعمال لأصحابها عند مشاركتها عبر وسائل التواصل الاجتماعي" في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٢.٤٠) بانحراف معياري قدره (٠.٧٣). وفي المرتبة الأخيرة جاءت العبارة "أقوم بتعطيل كاميرا الهاتف الذكي عند عدم الحاجة إليها" بمستوى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (٢.١٣) بانحراف معياري قدره (٠.٨١). وهذه النتيجة اختلفت مع نتيجة دراسة Alev ustundag، (٢٠٢٤م).

التساؤل الثالث: هل توجد علاقة بين المعارف الرقمية التي يمتلكها الآباء والأمهات وبين أدوارهم الرقمية التي يمارسونها مع أبنائهم؟

للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين المعارف الرقمية التي يمتلكها الآباء والأمهات وبين أدوارهم الرقمية التي يمارسونها مع أبنائهم، وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (٧) مصفوفة الارتباط بين المعارف الرقمية التي يمتلكها الآباء والأمهات وبين أدوارهم الرقمية التي يمارسونها مع أبنائهم

	طبيعة تواصلك مع أبنائك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي	الإجراءات التي تقوم بها في إدارة سلوك أولادك (بنين/بنات) عند استخدامهم للعالم الرقمي	**طرق تعاملك مع أولادك (بنين - بنات) الذين يستخدمون العالم الرقمي**	**مدى ممارستك لهذه السلوكيات عند تعاملك مع العالم الرقمي**	الأدوار الرقمية التي يمارسونها مع أبنائهم ككل
المعارف الرقمية التي يمتلكها الآباء والأمهات	.645**	.515**	.480**	.658**	.692**

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين المعارف الرقمية التي يمتلكها الآباء والأمهات وجميع أبعاد الأدوار الرقمية التي يمارسونها مع أبنائهم، حيث بلغت أعلى علاقة مع " الأدوار الرقمية التي يمارسونها مع أبنائهم ككل" بقيمة ارتباط (٠.٦٩٢)، تلاه بعد **"مدى ممارستك لهذه السلوكيات عند تعاملك مع العالم الرقمي "** بقيمة (٠.٦٥٨)، ثم "طبيعة تواصلك مع أبنائك عند استخدامهم للعالم الرقمي" بقيمة (٠.٦٤٥) وهذه العلاقات علاقات قوية، في حين جاءت العلاقة مع " الإجراءات التي تقوم بها في إدارة سلوك أولادك (بنين/بنات) عند

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استخدامهم للعالم الرقمي" بقيمة (٠.٥١٥)، وأخيرًا بعد " **طرق تعاملك مع أولادك (بنين - بنات) الذين يستخدمون العالم الرقمي**" بقيمة ارتباط بلغت (٠.٤٨٠) وهذه العلاقات علاقات متوسطة. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة القرني والمسلم (٢٠١٧م).

ويمكن من خلال ذلك استنتاج أن زيادة المعارف الرقمية للوالدين تنعكس إيجابيا على طبيعة آدائهم لأدوارهم الرقمية، وأن الأسرة السعودية أصبحت تدرك أن المعرفة الرقمية أصبحت جزء أساسي من أدوارهم التربوية تجاه الأبناء، كما يظهر أهمية القدوة العملية وأنها من أقوى وسائل التربية في المجال الرقمي، كما تظهر النتيجة أن بعض الأدوار لاتزال بحاجة إلى مزيد من التفعيل والتكامل مع المعرفة التقنية.

سادسا: الخلاصة والتوصيات:

يتضح مما سبق أن نتائج الدراسة تشير الى وعي رقمي معرفي مميز لدى الآباء والأمهات مما يعكس نجاح بعض البرامج التوعوية أو الجهود الذاتية للأسرة السعودية لمواكبة التحولات الرقمية، كما يتضح أن ممارسة الآباء لجميع الأبعاد الخاصة بالأدوار جاءت متوسطة، وأن هناك علاقة طردية بين المعارف الرقمية للوالدين وأدوارهم الرقمية، بحيث أنه كلما زادت معارف الوالدية الرقمية، كلما أصبحوا أكثر تأثيرا على سلوكيات الأبناء الرقمية. ومن توصيات الدراسة مايلي:

- تعزيز التدريب المستمر للآباء والأمهات على استخدام الأدوات الرقمية.
- توفير ورش عمل تثقيفية تركز على كيفية التعامل مع الجيل الرقمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولا: المراجع العربية:

ابن منظور،محمد.(١٤١٤ه).لسان العرب.ط٣. دار صادر.بيروت.

أبو عليان،بسام.(٢٠١٣م).الحياة الاسرية.ط١.مكتبة الطالب الجامعي. خانيونس.

أدير،كاثرين،وباركر،تيريزا،جاردنر،هوارد،وديفيس،كاتي،سوجاني،الكس،وراث،تو م،وواجنر،توني،وتايلر،ليف،وجونسون،دورثيا،وجراي،بيتر،وسنيور،جينيف ر،ورامزي،ديف،وكروز،ريتشيل،وآيري،ريتشارد،وآيري،ليندا،وروزنبرج، مارشال،وتابسكوت،دون.(٢٠١٦م).الأسرة والجيل الرقمي.ط١،قنديل للطباعة والنشر.دبي.الإمارات العربية المتحدة.

الأسود، صادق.(١٩٩٨م)، علم الاجتماع السياسي: أسسه وأبعاده، ط١،منشورات جامعة بغداد، العراق.

الحسن،ليلى(٢٠١٥م).النظريات الاجتماعية المتقدمة: دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة.ط٣.دار وائل للنشر.الاردن.

الدسوقي، كمال.(١٩٧٩م).النمو التربوي للطفل والمراهق .دار النهضة العربية . بيروت .

الديب، محمد.(١٤١٩ه). الخدمة الاجتماعية مع الأسرة والطفولة والمسنين. مكتبة الانجلو المصرية. القاهره.

الرشيدي، بشير، والخليفي، إبراهيم. (٢٠١١م).سيكولوجية الأسرة والوالدية. إنجاز للنشر والتوزيع. الكويت.

الزيدي ٢٠٢٠

السالم، هدى، والبكر، فوزية، نماذج القدوة في عصر الانترنت لدى طالبات المرحلة الثانوية، مجلة البحث العلمي في التربية، عدد ١٩، ٢٠١٨م، ص٣١٥-٣٥٢

اللبان، أسماء(٢٠٢٤م). متطلبات الارتقاء بالتربية الوالدية لتهيئة الأطفال في العصر الرقمي،مجلة كلية التربية- جامعة دمياط، مجلد ٣٩ جزء ١، ٢٠٢٤م، ص٣٦٠- ٣٩٢

الشامي،منال.(٢٠٢٤م). (استراتيجيات الوساطة الوالدية الرقمية وعلاقتها بالسلامة السيبرانية للأطفال بمرحلة الطفولة المتأخرة في ضوء تداعيات عصر المعلوماتية). المجلة العلمية لعلوم التربية النوعية.(٢٠): ص٣٩٥-٤٦٤

الصويان ٢٠٢٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصويان، نوره.(٢٠٢٢م).النظرية الاجتماعية واساليب توظيفها في البحث العلمي. ط١.مكتبة المتنبي.الدمام.
الطالقاني، إنصاف .(٢٠٢٢م)، التربية الوالدية الرقمية لطفل الروضة كما تدركها الأمهات. مركز البحوث النفسية: ٣٣ (٤)، ١-٤٢
العتيبي، نورة.(٢٠٢٣م)." دور الترفيه في تحسين جودة حياة الأسر في المجتمع السعودي: دراسة على عينة من الأسر السعودية بمدينة الخبر"، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي:٥(٥٢): ص ٩٣-١٣٥.
العيد، وارم، ومحمد، كروم. (٢٠٢٢م). "تحديات التنشئة الاجتماعية في ضوء العالم الرقمي"، مجلة العلوم الاجتماعية: ١٦(٢) : ١٦-٢٨
الغامدي، وفاء. (٢٠٢٢م)."متطلبات التربية الأخلاقية في ضوء التعليم الرقمي- دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية :٤٦(٣): ص٢٥١-٢٨٢
الكامل، فرج.(٢٠٢٣م). "تأثير وسائل الاعلام والتواصل الاجتماعي: الأسس النفسية والاجتماعية والنظريات العلميه". ط١. الدار المصرية اللبنانية. القاهرة.
اللبان، أسماء(٢٠٢٤م). متطلبات الارتقاء بالتربية الوالدية لتهيئة الأطفال في العصر الرقمي،مجلة كلية التربية- جامعة دمياط، مجلد ٣٩ جزء ١، ٢٠٢٤م، ص٣٦٠- ٣٩٢
الناصر، روان.(٢٠٢٤م)." استراتيجيات الوساطة الوالدية وعلاقتها بالمهارات الرقمية وادراك الفتيات لمخاطر الانترنت". مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: ٥١(٣). ص٩٢-١٠٩.
https://doi.org/10.35516/hum.v51i3.2 503
بو شلالق، نادية.(٢٠١٣م)." الاتصال الأسري ودوره في تفعيل العلاقات داخل الأسرة". ورقة علمية قدمت في الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة ٩-١٠ابريل. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
بوعناقة، سفيان.(٢٠٢٣م)."استراتيجيات الوساطة الأبوية في استخدام المراهقين للانترنت في الجزائر". المجلة الدولية للاتصال الاجتماعي بجامعة عبدالحميد بن باديس -مستغانم: ١٠(٤) ،٤٤٣-٤٥٩
تركية، بهاء الدين.(٢٠٠٤م).علم الاجتماع العائلي.دار الأهالي للطباعة والنشر.دمشق.
خضر،سهام(٢٠٢١م). تربية الأبناء.ط٢.مجموعة النيل العربية. القاهرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خلايفية،عمار،دحماني،محمد(٢٠٢١م)،الوالدية الرقمية الجيدة ودورها في حماية حقوق الأطفال الرقمية:دراسة نظرية تحليلية، مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية، مجلد ٥، عدد(٤)، ص١٠٧-١٢١

زهران، حامد.(١٩٨٤م). علم النفس الاجتماعي. عالم الكتب. القاهرة. مصر

عبدالله،حنان(٢٠٢٠م)."الثقافة الرقمية للوالدين وعلاقتها بأنماط التفاعل الأسري مع الأبناء".المجلة العلمية لعلوم الصحافة.العدد ١٩.جامعة القاهرة. ص٢٤١-٣٠٠

عثمان، أحمد.(٢٠١٧م)." التوسط الأبوي في استخدام الأطفال لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته باتجاهاتهم نحو هذه المواقع". المجلة المصرية لبحوث الرأي العام:١٦(١): ص٢٧١-٣٤٦

غيث،عاطف.(١٩٩٧م٩.قاموس علم الاجتماع.الإسكندرية.دار المعرفة الجامعية.

لغرس، سوهيلة.(٢٠٢١م)." الاتصال الأسري والتنشئة الاجتماعية :مقاربة نظرية حول المفاهيم والعلاقة". مجلة دراسات.الجزائر :١٠(١): ٢٦-٣٨

ليلة، علي.(١٩٨٣م). النظرية الاجتماعية المعاصرة.ط٢.دار المعارف، القاهرة.

محمد،منى،وسعفان،أماني.(٢٠٢٤م)."دور الوالدية الرقمية في حماية أطفال عصر التحول الرقمي".مجلة التربية وثقافة الطفل بكلية التربية للطفولة المبكرة: ٢٩(٣) : ١-٥٦

ملياني، خلود، والخالدي، عبدالله، ونجيدة، سعيد، والقرني، يعن، والغزاوي، آمال، والخليفي، طارق. (٢٠١٨م). مهارات الاتصال: المبادئ والتطبيق. ط١. خوارزم العلمية. جدة.

نبيل، مايكل.(٢٠١٤م)." سيكولوجية الاسرة: الرجل- المرأة- تربية الأبناء". مؤسسة شباب الجامعة. الإسكندرية.

همشري، عمر(٢٠٠٣م). التنشئة الاجتماعية للطفل .ط١. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان.

الهيئة العامة للإحصاء.(٢٠٢٢م)https://www.stats.gov.sa .

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Chen, L., & Shi, J. (2019). Reducing harm from media: A meta-analysis of parental mediation. Journalism & Mass Communication Quarterly, 96(1), 173-193. https://doi.org/10.1177/1077699018754908

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Linton,Ralph(1936).The study of man:d.appleton-century company.newyork

Livingstone, Sonia & Byrne, Jasmina (2018). Parenting in the Digital Age. The Challenges of Parental Responsibility in Comparative Perspective p. 19-30 in Giovanna Mascheroni, Cristina Ponte & Ana Jorge (eds.) Digital Parenting. The Challenges for Families in the Digital Age. Göteborg: Nordicom.

livingstone,helsper(2008),parental mediation and childrens internet use.journal of broadcasting&electronic media,52(4),581-599

Mascheroni, Giovanna, Ponte, Cristina& Ana Jorge(2018), DIGITAL PARENTING The Challenges for Families in the Digital Age, Exacta Print, Boras, Sweden.

Moreno López, Nidia, González Robles, Angie, Torres Gómez, Ana, & Araya Hernández, Julissa (2017). Alfabetización digital a padres de familia en el uso de las redes sociales. Alteridad, 12(1), pp. 22-33.

Pazheva ,Elena,(2024), The digital generations Z and Alpha in Bulgaria. The International Journal of Engineering and Science (IJES),13(6),p1805-2319

R.Varalakshmi,(2020),influence of cyber security on social networks,international journal of innovative technology and exploring engineering,p43-45

Smahelova,martina,juhova,dana,Cermak,ivo&David smahel,meditation of young childrens digital technology use: the parents perspective, journal of psychological research on cyberspace,11(3),2017

Steinfeld,N.(2022).digitally mediated parenting:Areview of the literature.societies,12(2),60.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ustundag ,Alev.(2024). Parenting in the Digital Age: How is the Digital Awareness of Mothers?, Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 2024, 9(1), 50-60

Zhao,pengfei,natalien.bazarova,natrica,valle,digital parenting divides:the role of parental capital and digital parinting readiness in parental digital meditation,journal of computer-mediaated communication,2023,28:https//doi.org/1501593/icmc/zmado32

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم

The level of strategic thinking skills among public school principals in the southern governorates of Palestine from their perspective

إعداد

د. هبة محمد صالح الاغا

Dr. Heba Mohammed Saleh Al-Agha

دكتوراه في الإدارة التربوية – جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية السودان

Doi: 10.21608/jasep.2025.429657

استلام البحث : ١٤ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٩ / ٥ / ٢٠٢٥

الاغا، هبة محمد صالح (٢٠٢٥). مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٥٥٧ – ٥٩٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) من مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، بنسبة (٩٣.٧٥%) من المجتمع، واستخدمت الباحثة الاستبانة لتحديد مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج هي كالتالي:

جاء مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم بمستوى مرتفع وبمتوسط حسابي للدرجة الكلية (٤.٠٧٦) بوزن نسبي (٨١.٥%). وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم تعزى للجنس لصالح الذكور. وللمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية، وللخبرة قد كانت بين الذين خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر من جهة وبين أقل من ٥ سنوات، والذين خبرتهم من (٥-١٠) سنوات من جهة أخرى لصالح الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات و(٥-١٠) سنوات. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين تعزى للمؤهل العلمي والمديرية. وفي ظل النتائج توصي الباحثة بقيام وزارة التربية والتعليم بعمل برامج تدريبية لمديري المدارس حول أنماط التفكير الاستراتيجي. وعمل ندوات وملتقيات تتضمن أنماط التفكير الاستراتيجي. وقيام وزارة التربية والتعليم ممثلة بدائرة تطوير الأداء المدرسي بتضمين معيار يقيس ممارسة مديري المدارس بدولة فلسطين لأنماط التفكير الاستراتيجي.

الكلمات المفتاحية: المهارة، مهارات التفكير، مهارات التفكير الاستراتيجي، التفكير الاستراتيجي، مديري المدارس الحكومية

Abstract*:*

The aim of the study was to identify the level of strategic thinking skills among public school principals in the southern governorates of Palestine from their perspective. The researcher used a descriptive approach, and the study sample consisted of (360) public school principals from the southern governorates of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Palestine, representing (93.75%) of the population. The researcher used a questionnaire to determine the strategic thinking skills of public-school principals in the southern governorates, which was prepared by the researcher.

The study reached several results, which are as follows:

The level of strategic thinking skills among public school principals in the southern governorates of Palestine from their perspective was high, with a mean score of (4.076) and a relative weight of (81.5%). There were statistically significant differences at the (0.05) significance level in the average development of strategic thinking skills among public school principals in the southern governorates of Palestine from their perspective, attributed to gender in favor of males. There were differences attributed to the educational stage in favor of the basic education stage. There were differences in experience between those with (10) or more years of experience and those with less than (5) years of experience, as well as those with (5-10) years of experience, with the differences in favor of those with less than (5 years and 5-10 years) of experience. There were no significant differences at the (0.05) significance level in the average level of strategic thinking skills among public school principals in the southern governorates of Palestine attributed to academic qualifications and school district. Based on the results, the researcher recommends that the Ministry of Education implement training programs for school principals on strategic thinking styles, organize seminars and forums that include strategic thinking styles, and that the Ministry of Education, represented by the School Performance Development Department, include a standard to measure the practice of strategic thinking styles by school principals in Palestine.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Keywords: Skill, Thinking skills, Strategic thinking skills, Strategic thinking, school principals, public school.

الإطار العام:

مقدمة: في ظل التطورات والتغيرات الحديثة أصبح اهتمام المؤسسات والمنظمات المحلية والعالمية على اختلاف أحجامها وأنواعها بالتفكير الاستراتيجي أكثر وضوحاً، لمواكبة تحديات عصر مليء بالمتغيرات والتطورات المتسارعة. لذا باتت المؤسسات التعليمية والتربوية في أمس الحاجة لتحديث وسائل تتناسب مع احتياجات العصر، لكي تتمكن من تحقيق غاياتها وأهدافها التي وجدت من أجلها.

ظهر مفهوم التفكير الاستراتيجي ومنطلقاته الفلسفية كرد فعل أحدثته الأوساط البحثية التي نقبت في استخدامات الإدارة الاستراتيجية لأسلوب التخطيط الاستراتيجي ومدى فاعليته في بلوغ غايات المنظمة. إذ كان مفهوم التخطيط الاستراتيجي شائعاً عند الباحثين في إدارة الأعمال خلال منتصف الستينات، ومنذ ذلك الحين خضع مفهوم التخطيط الاستراتيجي إلى الاختبارات المكثفة من الباحثين المختصين حيث لم يجدوا ضالتهم المنشودة في تطبيقهُ على أرض الواقع. وبدأ البحث عن أسلوب بديل يتجاوز الأخطاء والأوهام التي اكتنفت تطبيقاتها وبما يخدم التوجيهات الاستراتيجية في المنظمة.

وتعد مهارات التفكير الاستراتيجي واحدة من العديد من المهارات المهمة الواجب توافرها في مديري المدارس لقيادة وإدارة المدرسة، بالشكل الذي يساعدهُ على تحقيق ونجاح المسيرة التعليمية ويزيد من كفاءتهِ. كذلك يمكنهُ من اتخاذ القرارات بشكل سليم باستخدام قوى الحدس والتحليل.

كما وتعتبر الإدارة المدرسية هي مجموعة من العمليات التربويّة المترابطة والمتكاملة مع بعضها البعض، والتي يقوم بها مجموعة من التربويين المؤهلين في جميع النواحي العمليّة والعلمية، بهدف تحقيق أهداف العملية التربوية للتوصل إلى حاجات المجتمع، كما وتنفذ عن طريق مجموعة من الأنشطة والإجراءات المتعددة كالتخطيط والتنظيم والتقويم والتنفيذ، وتعتبر الإدارة المدرسيّة عنصراً مهماً في تأدية المهام التربويّة وتنفيذ البرامج المدرسيّة المختلفة، وعليها يرتكز نمط أداء المؤسسة ومدى كفايتها في تحقيق الأهداف الموضوعة، وتقوم الإدارة المدرسيّة على جملة التعاون بين الجهود المبذولة من جميع أفرادها.

حيث أصبحت الإدارة التربوية تهدف إلى تطوير العمل الإداري وتجويده، ومع التغييرات الكبيرة في العمل الإداري أصبحت الإدارة التربوية تواجه العديد من التحديات، مما يتطلب وضع خطط وأفكار استراتيجية فاعلة قادرة على إحداث تغيير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في أنظمتها التربوية. وقد ساهم التقدم العلمي والتكنولوجي في إحداث تغيرات عديدة في المؤسسات التعليمية وخاصة في المدرسية مطالبة بممارسة العديد من الأدوار والمسؤوليات الجديدة التي فرضتها عليها تحديات العصر ليس فقط لتحقيق جودة الأداء وإنما لتحقيق الابداع والتطور المستمر والمنافسة العالمية (الفواز، ٢٠٠٨: ١٠) .إن الادارة المدرسية بحاجة إلى مديرين يمتلكون المقدرة على المبادأة والتنبؤ والابتكار، فضلا عن كونهم مقتدرين على التفكير والتصرف استراتيجيا، وعلى التعامل الفاعل مع القوى البيئية المحيطة والمؤثرة في المدرسة، وعلى قيادة عملية التجديد من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات المادية والموارد البشرية والتعليمية المتاحة (العنزي،٢٠١٦).وأشير في دراسة(بيدس، ٢٠٠٤)، أن ملاحظة مدير المدرسة أثناء العمل هي ملاحظة للعمل نفسه، وأحيانا يكون العمل سريعا لدرجة يصعب معها الاعتقاد أن هناك تفكيرا يصاحب هذا العمل، ولكن في الواقع هناك تفكير يحدث ويكون قاعدة جوهرية في السلوك المرغوب تحقيقه مما فرض ضرورة وضع معايير جديدة لاختيار مديري المدارس تأخذ بعين الاعتبار مدى المعرفة والخبرة التي لابد من توفرها لدى المدير في وضع استراتيجيات فاعلة تتلاءم مع الوضع التنافسي للمدرسة وتوفير الأجواء المشجعة على المشاركة في صناعة الاستراتيجيات المستقبلية، مما يعني بالضرورة توفر إدارة هادفة ذات سمة استراتيجية مواكبة لمعطيات الفكر الإنساني المعاصر، وأصبح من متطلبات الهامة للإدارة المدرسية توفر إدارة يديرها مدراء يتسمون بفكر استراتيجي.

ويرى الشديفات والحراحشة (٢٠٠٥) إن الحاجة إلى مدراء يمتلكون القدرة على الإدارة والتفكير الاستراتيجي ولديهم رؤية مستقبلية في عصر أصبح فيه التغيير في مواقع العمل أسلوب حياة، وصارت عمليات إعادة التنظيم وإدخال التقنيات الجديدة حاجة يجب أن تكون مألوفة لديهم وأن تكون اتجاهاتهم نحوها إيجابية، فعصر الثورة المعرفية يتطلب قادة استراتيجيين في تفكيرهم. ويساهم التفكير الاستراتيجي في وضوح الرؤيا وترتيب الأولويات وتحديدها وإشاعتها بين العاملين والتطوير والتحديث المستمرين مما يساهم في تحسين الأداء واتخاذ القرارات وحسن التعامل مع الأحداث والوقائع من خلال استثمار عنصر الوقت والاستعداد بالحجم الكافي من الامكانيات الفكرية والمادية والبشرية، وتطوير القدرة على تشكيل المستقبل.

مما سبق وفي ضوء ما برز من أهمية لضرورة معرفة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس، وتأكيداً على ذلك واستكمالاً لجهود الباحثين في هذا المجال الذي لم يأخذ حقه في حدود علم الباحثة من البحث في البيئة العربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة:

نظراً لأهمية التفكير الاستراتيجي الذي يعد من المتطلبات الأساسية للتطوير المستمر، ولأنّ مديري المدارس بحاجة ماسة إلى معرفة أهمية التفكير الاستراتيجي الذي يهتم بتحليل ومواجهة المواقف والصعوبات التي تمر بها المدارس، وأيضا تنمية مهاراتهم في التفكير الاستراتيجي بما يتلاءم مع تحقيق الأهداف لمجابهة الصعوبات.

ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة تربوية في المدارس لاحظت وجود ضعف في قدرة بعض مديري المدارس على وضع الخطط المستقبلية لمدارسهم وكذلك عدم فهم البعض منهم لمفاهيم التخطيط الاستراتيجي وعدم اقتناعهم بأهمية التغيير والتطوير، وقناعتهم بأن التخطيط يحتاج لجهد للتنبؤ بمتغيرات المستقبل.

فكان لزاماً أن تقوم الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع التفكير الاستراتيجي. ومن ضمن هذه الدراسات التي أعدت حول التفكير الاستراتيجي دراسة جرغون (٢٠١٩) التي أوصت بضرورة تنظيم دورات تدريبية متخصصة لتعزيز درجة ممارسة التفكير الاستراتيجي والبراعة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية.

حيث شعرت الباحثة بحاجة مديرو المدارس لمعرفة مهارات التفكير الاستراتيجي لديهم وعليه يمكن صياغة السؤال الرئيس للدراسة على النحو التالي:

ما مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم؟

وانبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة، المديرية التعلمية)؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف إلى مستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم.

٢. الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم تعزى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة، المديرية التعلمية).

فرضيات الدراسة:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية بفلسطين من وجهة نظرهم.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية من وجهة نظرهم تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة، المديرية التعلمية)؟

أهمية الدراسة:

ـ الأهمية العلمية:

انها تتزامن هذه الدراسة مع التوجيهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تطوير أداء مديري المدارس، ثم هي تتوافق مع بعض الجهود المبذولة من قبل وزارة التربية والتعليم في التطوير والتحسين من أجل الارتقاء بمستوى أداء مديري المدارس وفي ضوء الاتجاهات والمداخل التربوية الحديثة.

وقد تشكل هذه الدراسة حافزاً قوياً للباحثين ومراكز البحث في محافظات الوطن، لمتابعة موضوع مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، وقد تعد نتائج الدراسة إثراءً للأدب التربوي.

ـ الأهمية التطبيقية:

قد تفيد نتائج الدراسة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ لتطوير تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية.

قد تتيح هذه الدراسة المجال لاستحداث برامج تدريبية ذات فعالية في تطوير أداء وممارسات القيادات الاكاديمية والعاملين في الجهاز الاداري فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، وفروضها، وهو "المنهج الذي يدرس ظاهرةً أو حدثاً أو قضيةً موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة:

- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢.
- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة على مديري المدارس في المحافظات الجنوبية لفلسطين".
- الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة الحالية على تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المداس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين.
- الحد البشري: تطبيق الدراسة الحالية على عينة من مديري المدارس في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

مصطلحات الدراسة:

المهارة:

- **المهارة لغةً:** مهارة " مفرد ": مصدر "مهر"، مهر بـ / "مهر في قدرة على أداء عمل بحذق وبراعة مهارة يدوية".
- **المهارة اصطلاحاً:** "هي نمط من السلوك أو الأداء الظاهر أو غير الظاهر يتطلب التنفيذ والمعالجة والتنسيق لمعلومات سبق تعلمها وتشتمل على استجابات جسمية أو فسيولوجية أو عقلية ترتبط بالمثيرات التي تقع تحتها، وتحدث في سياق معين يمكن معرفته والتنبؤ به".
- **المهارة اجرائياً**: هي القدرة على أداء مهمة أو نشاط معين بدقة متناهية للوصول إلى النجاح في المدرسة وفي الحياة عموماً.

١- مهارات التفكير:

" هي جميع ما يَنقُل عملية التفكير من كونها عملية عفوية تتم بشكل تلقائي إلى عملية منظمة فعالة تكسبهُ طابع المهارة والتميز والإبداع".

- **مهارة التفكير اجرائياً:** هي عملية عقلية معينة يمارسها الانسان، من خلال معالجة وتحليل المدخلات من معلومات وبيانات للوصول إلى غايات تربوية ونتائج مختلفة لمعالجة البيانات واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

٢- مهارات التفكير الاستراتيجي:

" هي مهام الإدارة الاستراتيجية في الإدارة المدرسية والتي تشمل على التحليل والتركيب الاستراتيجي، وصياغة الاستراتيجية، بالإضافة الى المراجعة الاستراتيجية والتقويم"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– **مهارات التفكير الاستراتيجي اجرائياً:** بأنها مجموعة من المهارات المتكاملة التي تساعد مديري المدارس على الرؤية الشاملة للعناصر والأحداث والعلاقات المتبادلة والتداخلات بينهم، والتأمل العقلاني في هذه العلاقات، كما تساعدهُ على المرونة في تحويل انتباهه بين الرؤى العقلية المختلفة للأشياء، والموضوعات بهدف تمكينهُ من إيجاد مبادئ حدسية لتوجيه الإجراءات والأحداث في المستقبل وإيجاد ملامح وآليات جديدة وأكثر فاعلية للأداء مع القدرة على التخطيط واتخاذ القرارات الملائمة.

٣- التفكير الاستراتيجي:

– **التفكير الاستراتيجي اصطلاحاً**: "هو توفير القدرات والمهارات الضرورية لقيام الفرد بالتصرفات الاستراتيجية وممارسة مهام الإدارة الاستراتيجية بحيث يمد صاحبهُ بالقدرة على فحص وتحليل عناصر البيئة المختلفة والقيام بإجراء التنبؤات الدقيقة للمستقبل مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات المتكيفة مع ظروف التطبيق والقدرة على كسب معظم المواقف التنافسية بالإضافة إلى إدراك الأبعاد الحرجة والمحورية في حياة المنظمة والاستفادة من مواردها النادرة".

– **التفكير الاستراتيجي إجرائياً:** هو مقدرة مديري المدارس على تطبيق مهارات التفكير والتخطيط الاستراتيجي لوصول المدرسة لأهدافها التعليمية المنشودة.

٤- مديري المدارس:

–**تعرفه (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية) بأنه**: "المسؤول الأول عن إدارة المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة فيها، والمشرف الدائم فيها لضمان سلامة سير العملية التربوية، وتنسيق جهود العاملين فيها، وتوجيههم، وتقويم أعمالهم، من أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية".

– **مديري المدارس اجرائيا**: بأنهُ الإداري والمسؤول والمشرف الأول عن إدارة العملية التعليمية داخل المدرسة وتوجيههُ للمدرسين والعاملين بداخلها والإشراف عليهم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

٥- المدارس الحكومية:

هي المدارس التابعة لإشراف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إدارياً وفنياً على اختلاف مراحلها التعليمية (أساسية وثانوية).

الإطار النظري:

ويشمل كل أدبيات الدراسة وما يتعلق بنظريات الدراسة الادبية.

التفكير الاستراتيجي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتسم العصر الحالي بالتغير الدائم، الذي أفرز تغيرات وتطورات تستوجب إعادة النظر في العمل القيادي فكراً ومنهجاً وأسلوباً، وفرض الحاجة الملحة إلى قادة يمتلكون القدرة على التفكير الاستراتيجي، وما يستوجب على المؤسسات التقليدية أن تكون قادرة على التكيف مع طبيعة العصر ومسيراته، ونظراً لأهمية أدوار وأهداف المؤسسات التربوية فإنها أكثر حاجة لمسايرة الواقع وأكثر حاجة لقادة قادرين على التفكير الاستراتيجي ولديهم رؤية مستقبلية فعصر الثورة المعرفية والتكنولوجية يتطلب قادة استراتيجيين في تفكيرهم. (الحرون، ٢٠٢٠)، وأحد أهم مداخل الإدارة الصحيحة ومن أنجع تقنياتها المعاصرة هو (الفكر الاستراتيجي) بوصفه الفكر الجوال الذي ينتقل في الفضاءات المتاحة دون انغلاق (الدوري،٢٠٠٩).

وقد عرفه ترغيني (٢٠١٥) بأنه " طريق خاص للتفكير يهتم بمعالجة البصيرة وينجم عنهُ منظور متكامل للمنظمة من خلال عملية تركيبية ناجمة عن حسن توظيف الحدس والإبداع في رسم التوجهات الاستراتيجية".

بينما عرف درة (٢٠١٤) بأنه " ذلك التفكير الذي يشير إلى توافر القدرات والمهارات الضرورية لقيام الفرد بالتصرفات الاستراتيجية وممارسة مهام الإدارة الاستراتيجية".

ترى الباحثة أن التفكير الاستراتيجي يشير إلى توافر القدرات والمهارات الضرورية للقيام بالتنبؤات المستقبلية مع إمكانية صياغة الاستراتيجيات واتخاذ القرارات المتكيفة مع حياة المنظمة لكسب معظم المواقف التنافسية في ظل مواردها المحدودة.

أهمية التفكير الاستراتيجي وتنمية مهاراتهُ:

نبعت أهمية التفكير الاستراتيجي من أهمية العصر الذي نعيش فيه، والذي يتطلب القدرة على التفاعل مع البيئة المحيطة والعمل على فهم التحديات التي تواجه المتعلمين، فالتفكير الاستراتيجي يمكن الأفراد من الرؤية الكاملة (Holistic) والمنظومة (Systematic) للتحديات الراهنة وكذلك القدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة بشأنها، ويمكن القول أنه إذا تمكن الطالب المعلم من التفكير بشكل استراتيجي أثناء مواجهة المشكلات التي تواجهه في الجامعة فإن ذلك سيجعله قادراً على التفكير بشكل استراتيجي عندما تتاح له فرصة القيادة في المؤسسات التعليمية، فمن أهم ما يميّز التفكير الاستراتيجي هو مساعدته للأفراد على التعامل مع المشكلات المعقدة التي تتسم بالغموض (Ambiguity)، كما يتضمن ايجاد حلول منطقية لها، ولذلك يتطلب الإبداع الاستراتيجي (Strategic Creativity) للأفراد، وكذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قدرتهم على اكتشافهم لطرق جديدة لمعالجة المعلومات وذلك من خلال تنظيم المعلومات المتوفرة بطرق عديدة.(Loehle, C. 1996).

ويمكن توضيح أهمية التفكير الاستراتيجي كما ذكرها (الهلباوي، ٢٠٠٤): تتمثل في ترتيب الأولويات وتحديدها وإشاعتها بين العاملين، وتطوير القدرة على تشكيل المستقبل، ووضوح الرؤية فهو مثل البصر والبصيرة للإنسان، وتقليل نسبة الخطأ في التعامل مع المواقف واتخاذ القرارات، والتطوير والتحديث المستمرين مما يلزم لتحسين الأداء، وحسن التعامل مع الأحداث والوقائع من خلال استغلال عنصر الوقت، والاستعداد بالحجم الكافي من الإمكانيات الفكرية والمادية والبشرية.

يبقى التفكير الاستراتيجي احدى التحديات المهمة التي تواجه الإدارة العليا في أي منظمة، بل يمتد الأمر ليشمل جميع مستويات المنظمة. ومن أجل أن تتمتع المنظمة بالاقتدار، فقد برهنت تجارب الماضي أن التطوير لاستراتيجيات أقسام المنظمة ووحداتها هو نتاج ذلك التفكير. ولعل فوائد التفكير الاستراتيجي تتجسد بأنه أداة تعزز الاقتدار والتميز في المنافسة، اذ تستطيع الإدارة العليا تحديد الاستعدادات التي يمكن من خلالها تحقيق النجاح، ولعل منها استعدادات المحافظة على نوعية التصنيع، والكلف الفعالة والاستعانة بأسلوب توزيع يمكن المنظمة من تحقيق التفوق على منافسيها.

وقدمت رؤية جديدة عن التخطيط الاستراتيجي من خلال توظيف المديرين للتفكير الاستراتيجي الحدسي والمبدع كونهما يؤمنان تصورات عن اعادة بناء الاستراتيجيات. ولما كان التخطيط الاستراتيجي نشاطاً رئيساً مستمراً فإنهُ يشجع المديرين بل ويلزمهم التفكير استراتيجياً ويدعوهم إلى التركيز على معطيات البيئة الخارجية في الأمد البعيد، اضافةً إلى التفكير بها مرحلياً وتشغيلياً للأمد القريب. وكذلك دعوة المديرين إلى التفكير في عملية الإدارة الاستراتيجية من خلال عناصرها المختلفة كتأسيسها وتطبيقها والرقابة عليها. وضمن تصور أن التفكير الاستراتيجي ما هو إلاّ تحديد الغايات بعيدة الأمد والأهداف وتبني مسارات الفعل وتخصيص الموارد الضرورية لبلوغ غايات تمتلكها المنظمة، فهو يساعد المديرين على التهيؤ للمستقبل (الخفاجي، ٢٠٠٨).

ترى الباحثة أن تبرز أهمية التفكير الاستراتيجي كونه نمطاً يسهم في تحقيق الموائمة بين امكانات المنظمة وواقع المنافسة عن طريق دراسة العلاقات المنظورة وغير المنظورة لمجمل الأنشطة وتداخلاتها مع مختلف الانماط البيئية، وأن امتلاك المتعلم مهارات التفكير الاستراتيجي يمكنهُ من حل المشكلات التي تواجههُ حيث يفيد في تحديد المشكلة تحديداً دقيقاً وتحديد الأسباب التي أدت إليها وتحليلها من أجل الفهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العميق لها والعمل على إيجاد الحلول للمشكلة مع وجود بدائل للحل وتطبيق الحل الذي تم الاستقرار عليه، ومراقبة جودة الحل.

علاقة التفكير الاستراتيجي بنجاح المؤسسة التعليمية:

إن التفكير الاستراتيجي أصبح الجوهر الأساسي للإدارة الاستراتيجية لذلك عمل على زيادة الكفاءة في كافة المستويات في التنظيم الإداري، وخاصة على مستوى المديرين والمسؤولين في المؤسسة، لذا اصبحت ذات ضرورة واجبة وحتمية في مختلف مجالات الأعمال والأنشطة من أجل تحقيق الميزة التنافسية والتي تبرز كأنها ثورة استراتيجية فكرية عالية. (قويدر، ٢٠٠٦)

وقد بين فاسيون (Facione,2011,2) بأن علاقة التفكير الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية قامت على أساس تنمية كفاءة التفكير الاستراتيجي للقادة في المؤسسات التعليمية، بحيث تظهر الحاجة لزيادة مديرين يتميزون بالتفكير الاستراتيجي من أجل تحقيق أهداف المؤسسة من أجل العمل على حل المشاكل اليومية التي تواجه المؤسسة، بحيث يعمل على زيادة تفوق المؤسسة.

وأشار سناجام (Sanagham,2009,4) إلى زيادة الحاجة للتفكير الاستراتيجي في المؤسسات التعليمية وتكوين رؤية المؤسسة المستقبلية، الاّ أن هناك العديد من المؤسسات التعليمية تفقد مهارة التفكير الاستراتيجي التي تعد الأساس الرئيسي لنجاح المؤسسة مما يعمل ذلك للإسراع بنهاية المؤسسة التعليمية حيث يرجع ذلك لعدة مسببات تم ذكرها على النحو التالي: (Sanagham,2009,4)

١- اعتقاد مديري المؤسسات التعليمية الخاطئ بأن سنوات الخبرة الطويلة التي حقوقها خلال السنوات السابقة باتت من غير فائدة لاكتساب خبرات وكفاءات أخرى.

٢- عدم الاحساس بالثقة وتوافر الكفاءة لدي مديري المؤسسات التعليمية التي تحقق لديهم مهارات مهنية، وأن عدم تهيئتهم للمراتب العليا في المؤسسة تجعلهم غير قادرين على التفكير الاستراتيجي المستقبلي.

٣- خوفهم من الاشتراكات في برامج هادفة للتفكير الاستراتيجي لاعتقادهم بالخوف من فقدان ثقة الاخرين بهم كإداريين لديهم خبرات سابقة، لذلك يلجؤون إلى الحجج والبراهين للابتعاد عن الاشتراكات في برامج تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي.

ترى الباحثة أ ن يعد التفكير الاستراتيجي واحدًا من أهمّ المهارات اللينة التي يسعى كل قيادي لاكتسابها وتطويرها. حيث أنّها عملية مستمرّة ومتطوّرة تحدّد الطريقة التي تخلص بها للاستنتاجات وتتخذ بها القرارات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهارات التفكير الاستراتيجي:

يرى بيسابيا أن التفكير الاستراتيجي يتكون من ثلاث مهارات رئيسية، وفيما يلي توضيح لهذه المهارات من حيث المفهوم والتعريف والتوصيف:

١- مهارة التفكير المنظومي:

هو قدرة الفرد على رؤية الأنظمة بشكل شامل من خلال فهم الخصائص والقوى والعلاقات المتبادلة التي تشكل سلوكيات الأنظمة ويستند هذا النوع من التفكير على أساس أن الكل أكبر من مجموع أجزائه.

- المفهوم: " هي المهارة المستخدمة لجمع المعلومات والتفكير من خلالها وخارجها باستخدام فهم ديناميات النظم".
- التعريف: " يشير إلى قدرة القائد على التعرف على الأنظمة بشكل كلي من خلال فهم الخصائص والقوى والأنماط والعلاقات المتبادلة التي تشكل سلوك النظام مما يوفر خيارات للعمل".
- التوصيف: هناك أربع قدرات تستخدم في التفكير المنظومي هي:

– التفكير بشكل كلي.

– التعرف على الأنماط والعلاقات المتبادلة.

– التعرف على خصائص الأنظمة الداخلية والأنظمة المحددة للأنظمة والتصرف وفقاً لها.

– التعرف على متطلبات النظام لتحقيق الهدف، وصياغة الأنماط والتكامل والتكيف معها.

٢- مهارة التفكير الانعكاسي (التأملي):

- المفهوم: "هو المهارة المستخدمة لمعالجة المعلومات وخلق المعرفة منها وتطبيقها من خلال الممارسة".
- التعريف: " يشير الانعكاس إلى قدرة القائد على نسج التفكير المنطقي والعقلاني من خلال استخدام التصورات والخبرة والمعلومات وإصدار الاحكام بشأن ما حدث وإيجاد مبادئ بديهية توجه الإجراءات المستقبلية".
- التوصيف: هناك أربعة قدرات تستخدم في التفكير الانعكاسي:

–تعليق الحكم بينما يتم جمع المعلومات المناسبة.

–قدرة على تحديد وفهم النماذج العقلية والصيغ والاطر التي يتم استخدامها لتأطير مشكلة أو موقف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

–القدرة على استخدام النماذج العقلية المختلفة والصيغ والأطر لفهم موقف واحد.
–مراجعة وإصلاح النماذج العقلية الخاصة بالآخرين.

٣- مهارة إعادة التأطير (إعادة الصياغة):

- **التفكير المنظومي** المفهوم: "هي المهارة المستخدمة لجمع وتنظيم المعلومات التي تحدد الحقائق الظرفية".
- التعريف: " يشير إعادة التأطير إلى قدرة القائد على تحويل الانتباه عبر وجهات نظر متعددة واطارات ونماذج عقلية وأمثلة إلى توليد خيارات ورؤى جديدة للإجراءات".
- التوصيف: هناك خمس قدرات تستخدم في مهارة إعادة التأطير هي:

– دمج المفاهيم والمعارف والخبرات التحليل أثناء اتخاذ الإجراءات.
– إدراك لماذا بعض الخيارات مهمة وعملية وغيرها ليست مهمة.
– استخدام تصوراتك وخبراتك ومعرفتك الحالية ومعرفة الآخرين من تجارب الماضي لبناء وفهمك للحاضر وخلق المستقبل.
– عند استخدامك حلقة مزدوجة تعلم المبادئ التي تحكمها.
– إيجاد حل للعديد من المشكلات والقضايا الصعبة بمجرد إعادة صياغتها، وبالتالي ضبط وتغيير تصورك للمشكلة.

مداخل تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي.

هناك عدة مداخل لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي، وفيما يلي توضيح لأهم تلك المداخل، وهي:

١- مدخل العصف الذهني:

ويمكن عن طريق العصف الذهني إعادة هيكلة المشكلات بطرق مختلفة ومتعددة بعيداً عن الأسلوب المألوف في رؤيتنا للأشياء، وعدم الاعتماد على المناهج النابعة من الخبرة السابقة، ويتم ذلك عن طريق جعل المشكلة أكثر تحديداً وشمولاً، وعن طريق فصل الأجزاء عن الكل الذي يجمعها، مع تغيير المنظور الكلي للمشكلة، ثم إعادة صياغتها، بطرح العديد من الأسئلة، وباستخدام رؤى متعددة.

٢- مدخل إعطاء تفكيرك شكلاً مرئياً:

أي اكتساب قدرات مكانية وبصرية، تمنح المرونة اللازمة لعرض المعلومات من خلال أساليب وطرق مختلفة وبواسطة: تمثيل الأفكار بيانياً، والخرائط الجماعية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وباستخدام الخرائط الذهنية، وعن طريق رسم خرائط للأفكار الرئيسية، فضلاً عن رسم الخرائط المنظومية.

٣- مدخل التفكير فيما لا يفكر فيه الآخرون:

وذلك لأن التفكير بنفس الطرق التقليدية التي ألفيناها، لن تجعلنا نحصل إلاّ على ما سبق أن حصلنا عليه من قبل، لذلك يجب التحرر من الأفكار التقليدية، لنكتشف حلولاً كثيرةً جديدةً، والربط بين الأشياء بطرق غير مألوفة، والنظر للجوانب الأخرى التي يغفل عنها الآخرون، والتفكير بشكل مقارن، والاهتمام بما توصلت إليه ولم يفكر فيه الآخرون بصورة أساسية.

الدراسات السابقة:

وقد أجريت عدة دراسات ارتبطت بمهارات التفكير الاستراتيجي وسأقوم بعرض عدة منها:

- **حيث سعت دراسة الوهيبي (٢٠٢٢)**: التعرف إلى درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري مدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري مدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في سلطنة عمان تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)، حيث استخدم الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٥) من المعلمين والمعلمات بمدارس ولاية السيب في محافظة مسقط بسلطنة عمان، تم اختيارهم عشوائياً، وتكونت أداة الدراسة من استبانة تشمل (٣٧) عبارة موزعة على أربعة محاور، هي التفكير الشمولي والتفكير التجريدي والتفكير التشخيصي والتفكير التخطيطي وبعد استخدام برنامج التحليل الإحصائيSPSS . وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري مدارس ولاية السيب بمحافظ مسقط في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة، وجاء نمط التفكير الشمولي بالمرتبة الأولى من حيث درجة الممارسة، كما دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي بمحور التفكير الشمولي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي بدرجة كبيرة بمدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين لمتغيرات المؤهل الدراسي والخبرة العملية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– **وهدفت دراسة الخفاجي (٢٠٢١):** التعرف إلى القيادة الخادمة لدى مدراء المدارس الحكومية، والتفكير الاستراتيجي لدى مدراء المدارس الحكومية، والعلاقة بين القيادة الخادمة والتفكير الاستراتيجي لدى مدراء المدارس الحكومية، والفروق في العلاقة الارتباطية بين القيادة الخادمة والتفكير الاستراتيجي تبعا لمتغيرات (جنس المدير- سنوات الخبرة - نوع المدرسة). وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في التعرف على القيادة الخادمة والتفكير الاستراتيجي ونوع العلاقة بينهما، وكانت أداة البحث هي: (O) مقياس القيادة الخادمة، حيث بلغت عينة البحث (١٧٥) مدير ومديرة من مدراء المدارس الحكومية في محافظة كربلاء. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: إن مدراء المدارس الحكومية لديهم قيادة خادمة. وإن مدراء المدارس الحكومية يمتلكون تفكيرا استراتيجيا بدرجات متوسطة. ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة وبدرجة متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية تبعا (لجنس ولصالح الإناث - سنوات الخبرة ولصالح (١٠سنوات فأكثر - ونوع المدرسة ولصالح مدراء المدارس الثانوية). وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: عقد الورش وندوات تدريبية لزيادة الوعي بمكونات التفكير الاستراتيجي لإدارات المدارس كافة. واقترحت الدراسة إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على عينات مختلفة كرؤساء الأقسام والعمداء في الجامعات.

– **ما هدفت دراسة زمار (٢٠٢٠):** التعرف إلى أنماط التّفكير الاستراتيجيّ ومعرفة مدى امتلاك مديري المدارس الخاصة في مدينة طرابلس لأنماط التّفكير الاستراتيجيّ وممارستهم لمراحله، وكذلك معرفة معوقات ذلك التّفكير لديهم. استخدمت المنهج الوصفي التّحليلي في هذه الدّراسة، وقد تكوّنت عينة الدراسة النهائية من (٧) مديرين من مديري المدارس الخاصة في مدينة طرابلس أي حوالي (٥٠%) من مجموع المدارس الخاصة في طرابلس والبالغ عددها (١٥) مدرسة، وتم جمع البيانات عن طريق استبانة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: إنّ معايير التّفكير الاستراتيجيّ تتوفّر لدى العيّنة من المديرين في المدارس الخاصة في مدينة طرابلس في لبنان الذين خضعوا للاستبانة المقدمة في الدراسة وذلك كان بنسبة (٥٨.١%). وإنّ استجابات العيّنة حول ممارسة أنماط التّفكير الاستراتيجيّ وأثرها على الأداء الإداري أظهرت فروقًا تُعزى إلى الاختصاص والإعداد المستمر والدورات التدريبيّة والخبرة المهنيّة. وإنّ العيّنة من المديرين الذين خضعوا للدّراسة حصلت على درجة وجود معوقات ممارسة التّفكير الاستراتيجيّ تتعلق بالبيئة الخارجيّة (المجتمع) بنسبة (٤٥.٢%)، كما حصلت العيّنة على درجة وجود معوقات تتعلق بالمناهج بنسبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٥٧.١%)، بينما حصلت العيّنة على درجة وجود معوقات تتعلق بالمعلّم بنسبة (٣٥.٧%)، وكانت تلك النسبة ضئيلة بالمقارنة مع العوامل الأخرى: المجتمع والمناهج. وإنّ مهارة التّفكير الاستراتيجيّ عند المديرين الذين خضعوا للدّراسة قد تكون من المهارات التي تساهم في تحسين أداء المؤسّسة التّعليميّة والعاملين فيها ولكنها ليست من العوامل الأساسيّة والأوليّة التي تساهم في ذلك. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها:

توصيات لوزارة التّربية والتّعليم ومنها: نشر ثقافة التّفكير الاستراتيجيّ بين مديري المدارس العامة والخاصة ما يساعد على زيادة القدرة التنافسيّة بين المدارس. وإتاحة الفرص للمديرين بالمشاركة في النّدوات والمؤتمرات التي تعقدها الجامعات ومؤسّسات العمل المختلفة، وإلحاقهم بالدّورات وورش العمل التي تشتمل على موضوع التّفكير الاستراتيجيّ ومراحله.

توصيات لمديري المدارس ومنها: انتهاز الفرص لحضور الدورات والندوات والمؤتمرات التي تؤهّلهم لامتلاك أنماط التّفكير الاستراتيجيّ، وممارسة مراحله ومواجهة معوقاته وإزالتها. وإنشاء وحدة الرقابة والجودة وتشمل أعضاء من الهيئة التدريسية، ويرأسها مدير المدرسة، على أن يكونوا مؤهّلين ومتخصّصين في قيادة الأداء الفردي.

- **وهدفت دراسة الحسناوي، الموسوي (٢٠٢٠):** التعرف إلى تحديد علاقات التأثير والارتباط بين مهارات التفكير الاستراتيجي وعمليات الاستجابة الاستراتيجية على مستوى عينة من الملاكات الطبية والتمريضية العاملة في المستشفيات الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة، اذ جرى قياس مهارات التفكير الاستراتيجي من خلال ثلاثة أبعاد هي (التأمل، التفكير النظمي، اعادة الصياغة) وجرى قياس عمليات الاستجابة الاستراتيجية من خلال أربعة أبعاد هي (سيولة الموارد، نضج عملية الأعمال، استجابة الأعمال للبيئة واستباقية الأعمال للبيئة) ، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي في جمع وتحليل معلومات البحث وتفسيرها، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات من عينة بلغت (٢١٨) من الملاكات الطبية والتمريضية من العاملين في المستشفيات المبحوثة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود تأثير مباشر ذو دلالة معنوية لمهارات التفكير الاستراتيجي في عمليات الاستجابة الاستراتيجية. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: ضرورة التوجه الكامل نحو تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى أعضاءها من الاطباء والممرضين من أجل ضمان تحسين قدرتها على تحقيق الاستجابة الاستراتيجية لمختلف الظروف البيئية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– **وهدفت دراسة الحرون (٢٠٢٠):** التعرف إلى معرفة واقع مهارات التفكير الاستراتيجي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة مدينة السادات وسبل تفعيلها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمد على الاستبانة التي تم تطبيقها على عينة (١٧٥) عضو هيئة تدريس بجامعة السادات. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن درجة توافر مهارات التفكير الاستراتيجي لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجة متوسطة، وحيث توجد فروق دالة احصائياً بين مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مهارات هيئة التدريس وفق متغير (المعهد – الكلية) معتمد أو غير معتمد، وجود فروق دالة احصائياً في مهارة اعادة التأطير لدى أعضاء هيئة التدريس وفق متغير (مشارك – غير مشارك) في وضع الخطة الاستراتيجية.

– **وهدفت دراسة عميش، ناصري (٢٠٢٠):** التعرف إلى إبراز تأثير التفكير الاستراتيجي في إدارة الأزمات في مختلف الجامعات الجزائرية، حيث استخدم الباحث استبانة ووزعها على عينة قدرها (١٠٨) مهني من مختلف الجامعات الجزائرية، ليتم بعدها الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات. وقد توصلت الدارسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود تأثير لبعدي: الوقت المناسب وتطوير الفرضيات بجامعات الجزائر، باستثناء الأبعاد التالية: التفكير النظمي والقصد الاستراتيجي والفرص الذكية. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بالوقت والفرضيات الخلاقة كأهم الابعاد لإدارة أزمات الجامعات الجزائرية.

– **وهدفت دراسة عبد السميع ورشوان (٢٠٢٠):** التعرف إلى نسب شيوع الانفعالات المرتبطة بالتحصيل وتوجهات أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي وكذلك مستوى التفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين ودلالة الفروق في هذه المتغيرات باختلاف متغيري النوع (ذكور-إناث) والتخصص الأكاديمي (علمي-أدبي) والتفاعلات المشتركة بينهما، كما هدف إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالانفعالات المرتبطة بالتحصيل بمعلومية توجهات أهداف الإنجاز ومهارات التفكير الاستراتيجي، والكشف عن البروفيلات التي تميز الطلاب في متغيرات البحث، وتكون عدد المشاركين من (٥٤٠) طالباً وطالبة بالفرقة الرابعة بكلية التربية بقنا، طبق عليهم مقياس الانفعالات المرتبطة بالتحصيل ومقياس التفكير الاستراتيجي. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن انفعال الفخر وأهداف الإقدام المعتمدة على المهمة هي الأكثر شيوعاً بين الطلاب، وأن الطلاب المعلمين لديهم مستوى مرتفع من التفكير الاستراتيجي، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متغيرات البحث ترجع لاختلاف النوع والتخصص والتفاعلات المشتركة بينهما، عدا أهداف الإقدام المعتمدة على الذات فكانت الفروق لصالح الإناث، وكانت الفروق في انفعال القلق لصالح التخصصات الأدبية، كما أظهرت النتائج وجود تجمعين يمكن من خلالهما التمييز بين الطلاب المعلمين المشاركين في البحث، تم تسميةُ الأول بالإحجاميون منخفضي التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات السلبية أما الثاني فتم تسميتهُ بالإقداميون مرتفعي التفكير الاستراتيجي أصحاب الانفعالات الإيجابية.

- **وهدفت دراسة موريثي وآخرون Muriithi et al. (٢٠١٨)**

The relationship between strategic thinking and leadership effectiveness in Kenyan indigenous banks.

التعرف إلى الكشف عن العلاقة بين كفاءة التفكير الاستراتيجي وفعالية القيادة في البنوك المحلية في كينيا، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي، وتكونت العينة من (٢٥٧) موظفاً وطبقت عليهم استبانة مكونة من (٥٨) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة ايجابية بين كفاءة التفكير الاستراتيجي وبنياته الفرعية من التفكير الاستراتيجي العام، والموجه نحو البنية والفرضية ووجود علاقة سلبية بين كفاءة التفكير الاستراتيجي والانتهازية الذكية، ووجود علاقة ايجابية قوة بين التفكير الاستراتيجي والفاعلية القيادية، بمعنى أن امتلاك القيادة لكفاءات التفكير الاستراتيجي يزيد من فعاليتهم القيادية. وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: ضرورة الحفاظ على كفاءة التفكير كشرط أساسي لفاعلية القيادة، وزيادة الاهتمام بالتفكير الاستراتيجي للحفاظ على مستويات الاداء العالية.

- **وهدفت دراسة ينيبنار وأكجون Yenipinar and Akgün (٢٠١٧)**

of Implementation of the Strategic Management in Primary Schools.

التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للإدارة الاستراتيجية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في مدارس مقاطعة اسطنبول بتركيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٤٠٠) معلماً ومعلمة، و (١٩٢) مديرة، طبقت عليهم الاستبانة. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للإدارة الاستراتيجية والتحليل الاستراتيجي والتفكير الاستراتيجي والتشكيل الاستراتيجي كانت كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيرات: (الجنس، المؤهل العلمي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سنوات الخدمة). وقد خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات أهمها: ضرورة تطبيق الإدارة الاستراتيجية في المدارس لتمكينها من أداء واجباتها.

- وهدفت بانج وبيسابيا (Pang, & Pisapia, 2012): التعرف إلى تحديد مهارات التفكير الاستراتيجي التي تميز قادة ومديري المدارس الفعالة في دولة هونغ كونغ. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة الاستبانة خاصة بالتفكير الاستراتيجي التي تكونت من ثلاثة محاور رئيسة هي : مهارات التفكير الاستراتيجي، ومهارات الخصائص التنظيمية الشخصية، ومهارات فعالية قائد المدرسة، وتم تطبيقها على عينة من قادة المدارس قوامها (٥٤٣). وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود صلة قوية بين استخدام مهارات التفكير الاستراتيجي وفعالية القائد، وأنه يتم تشكيل مهارات التفكير الاستراتيجي لدى قادة المدارس في دولة هونغ كونغ في إطار التفكير المنظم، وأن هذا الإطار يتغير اعتماداً على تحديد الأدوار، ونوع المدرسة.

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تناولت فئة مديري المداس الحكومية، حيث إنه لم تجرِ أي دراسة سابقة تناولت هذه الفئة بشكل مستقل، وتتميز الدراسة الحالية كونها وصفية حيث تسعى إلى التعرف إلى معرفة مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية بفلسطين، وإعداد أدوات سيكومترية للتعرف على: مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية، إذ يمكن أن تساعد الباحثتين الفلسطينيين في إجراء دراسات لاحقة في مجال الاختصاص، ولم تجمع الدراسات السابقة بين متغيري الدراسة الحالية مجتمعة - في حدود علم الباحثة - وهذا يؤكد على أن الدراسة الحالية من الدراسات الباكرة في الميدان محلياً.

الإطار العملي ومنهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لأهداف الدراسة، وفروضها، وهو "المنهج الذي يدرس ظاهرةً أو حدثاً أو قضيةً موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها". (الأغا والأستاذ، ٢٠١٢م: ٨٣).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لفلسطين، والبالغ عددهم (٤٢٩) مدير ومديرة. (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٢١: ٢٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١) يوضح توزيع العينة

مديرية التعليم	الجنس		المجموع
	ذكر	انثي	
شمال غزة	٣٦	٤٠	٧٦
شرق غزة	٤٠	٤٠	٨٠
غرب غزة	٣٦	٤٣	٧٩
الوسطي	٢١	٢٩	٥٠
شرق خانيونس	٢١	٢٤	٢٥
خانيونس	٢٣	٣٤	٥٧
رفح	١٨	٢٤	٤٢
المجموع	١٩٥	٢٣٤	٤٢٩

عينـة الدراسـة:

أولاً: العينة الاستطلاعية:

تم حساب صدق وثبات مقاييس الدراسة على العينة الاستطلاعية المكونة من (٤٥) مدير ومديرة، تم اختيارها عشوائياً من مديري الْمَدَارِس الحُكُومِيَّة في المحافظات الجنوبية لفلسطين من خارج العينة الفعلية. وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة (الصدق والثبات)

ثانياً: العينة الفعلية:

وهي تمثل العينة التي قامت عليها الدراسة، وقامت الباحثة بتطبيق الاستبانة عن طريق المسح الشامل، وقام بتوزيع

الاستبانة على جميع أفراد المجتمع والبالغ عددهم (٤٢٩) بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، وتم استرداد (٣٦٠) استبانة، بنسبة استرداد (٩٣.٧٥%) من المجتمع، وهي نسبة جيدة لإجراء الدراسة.

أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام الأدوات الآتية:

الأداة الأولى استبانة استبانة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية إعداد الباحثة.

وصف الاستبانة:

قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بعد الاطلاع على مفهوم مهارات التفكير الاستراتيجي في المعاجم اللغوية، والموسوعات التربوية، والأدب التربوي، والمقاييس السابقة، التي تناولت مصطلح مهارات التفكير الاستراتيجي منها: دراسة زمار(٢٠٢٠) دراسة الشريف والقباس (٢٠١٤) ودراسة العنزي (٢٠١٦) ودراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخزعان(٢٠١٨) دراسة الفواز(٢٠٠٨) ودراسة الحوامدة (٢٠١٨) ودراسة موريثي وآخرون .Muriithi et al (٢٠١٨) ودراسة ينيبنار وأكجون Yenipinar and Akgün (٢٠١٧) وبانج و بيسابيا (Pang, & Pisapia, 2012) ويهدف إعداد هذا الاستبيان إلى استخدامهُ كأداة موضوعية مقننة للتعرف على مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدراس الحكومية بالمحافظات الجنوبية بفلسطين، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٥) فقرة.

تصحيح الاستبانة:

يُجاب عليها بتدريج خماسي يشتمل على البدائل الآتية: غير موافق بشدة وتعطى عند التصحيح (١) درجة، وغير موافق وتعطى عند التصحيح (٢) درجة، ومحايد وتعطى عند التصحيح (٣) درجة، موافق وتعطى عند التصحيح (٤) دراجات، موافق بشدة وتعطى عند التصحيح (٥) درجات، والدرجة الصغرى للاستبانة (٢٥) بينما الدرجة الكبرى (١٢٥).

صدق وثبات أداة الدراسة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية.

أولا: الصدق:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

أولاً: صدق المحكمين "الصدق الظاهري":

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين تألفت من (٩) محكماً من المتخصصين في مجالات التربية والإدارة بجامعة الأقصى والجامعة الاسلامية، وذلك للاسترشاد بآرائهم في مدى مناسبة فقرات الاستبانة للهدف منها، وكذلك للتأكد من صحة الصياغة اللغوية ووضوحها، وقد تمت الاستجابة لآراء المحكمين من إضافة أو حذف أو تعديل لبعض الفقرات، وبذلك خرجت الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) مدير ومديرة بالمحافظات الجنوبية في فلسطين، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة وجاءت النتائج على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٢) معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات استبانة مهارات التفكير الاستراتيجي مع الدرجة الكلية للاستبانة

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	-0.126 #	0.410	14	.628**	0.000
2	.367*	0.013	15	.544**	0.000
3	.611**	0.000	16	.667**	0.000
4	.377*	0.011	17	.625**	0.000
5	.616**	0.000	18	.617**	0.000
6	.565**	0.000	19	.619**	0.000
7	.548**	0.000	20	.454**	0.002
8	.561**	0.000	21	.607**	0.000
9	.572**	0.000	22	.593**	0.000
10	.497**	0.001	23	.589**	0.000
11	.542**	0.000	24	.678**	0.000
12	.561**	0.000	25	.565**	0.000
13	.629**	0.000			

**دالة عند ١% *دالة عند٥% # غير دالة

يتبين من الجدول رقم (٢) أن معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مهارات التفكير الاستراتيجي مع الدرجة الكلية للاستبانة كان موجباً ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، باستثناء الفقرة رقم (١) لم تكن ذات دلالة مما قامت الباحثة بحذفها لكي يكون هناك اتساق داخلي بين جميع فقرات الاستبيان.

ثانيا: ثبات استبانة تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي:

تم حساب ثبات الاستبيان على أفراد العينة الاستطلاعية، من خلال طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية، له وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٣) معامل الثبات استبانة تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
			قبل التعديل	بعد التعديل*
الدرجة الكلية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي	٢٤	٩٠٨0.	٧٢٩0.	٤٤0.8

* تم تصحيح بطريقة سبيرمان براون.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من الجدول رقم (٣) أن معامل الثبات للدرجة الكلية لاستبانة مهارات التفكير الاستراتيجي وفقا لطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية كانت على التوالي (٠.٩٠٨)، (٠.٨٤٤)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع.

النتائج وتحليلها

تم إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات المتجمعة من استبانة الدراسة، إذ استخدم برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS) Statical Package For Social Science، للحصول على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها وتحليلها خلال هذا الفصل.

المحك المعتمد في الدراسة:

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (٥-١=٤) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفئة (٤/٥=٠.٨)، لتحديد فئات المستويات الخمسة، والجدول رقم (٧) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة.

جدول رقم (٨) يوضح فئات المحك المعتمد في الدراسة

مدى الوزن النسبي	من٢٠%- ٣٦%	أكثر من٣٦%-٥٢%	أكثر من٥٢%-٦٨%	أكثر من ٦٨%- ٨٤%	أكثر من ٨٤%
مدى المتوسط الحسابي	1-1.8	1.81-2.60	2.61-3.40	3.41-4.20	4.21-5
التصنيف	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا

تم الاستعانة بفئات محك الدراسة وذلك لتحديد مستوى المتغيرات الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الاول

نص السؤال الأول على ما يأتي: ما مستوى مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية؟

وللإجابة على ذلك التساؤل تم استخدام اختبار (t) للعينة الواحدة للتعرف على درجة التوافق لكل فقرة من فقرات المقياس وللدرجة الكلية، كما تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للتعرف على أقل الفقرات التي تحتاج إلى تنمية للنهوض بمستوى مهارات التفكير الاستراتيجي، والجدول رقم (٩) يبين النتائج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ونتائج اختبار (t) للعينة الواحدة للتعرف على الفروق بين متوسط مهارات التفكير الاستراتيجي والمتوسط الحيادي (٩)

م	البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة (t)	مستوى الدلالة	الترتيب
1	أغير تفكيري إذا اتضح عدم صحته.	4.725	0.553	94.5	59.188	0.000	1
3	أتحقق من المشكلة قبل اتخاذ أي إجراء.	4.236	0.843	84.7	27.832	0.000	2
5	أتحمل النتائج المترتبة على قراري.	4.181	0.840	83.6	26.668	0.000	3
13	أستطيع إعادة تشكيل المشكلة أو الموقف بطرق متعددة.	4.144	0.849	82.9	25.590	0.000	4
7	أربط المواقف الحالية بالمواقف السابقة لفهمها.	4.136	0.818	82.7	26.346	0.000	5
9	أفكر بتروي حتى أجد الحل الأنسب للمشكلة.	4.133	0.901	82.7	23.860	0.000	6
21	أتخذ القرار عند توافر المعلومات المناسبة.	4.094	0.872	81.9	23.822	0.000	7
17	أتابع إنجاز الخطط التي أضعها.	4.089	0.888	81.8	23.263	0.000	8
19	أجد عدة تفسيرات للطريقة التي تسير فيها الأمور.	4.083	0.882	81.7	23.295	0.000	9
11	أضع أهداف قابلة للتحقيق.	4.081	0.852	81.6	24.061	0.000	10
14	أفكر بما هو فريد بتميز المدرسة عن منافسيها.	4.067	0.798	81.3	25.373	0.000	11
18	أتبع خطوات منطقية في اتخاذ القرار.	4.064	0.827	81.3	24.409	0.000	12
15	أحدد الجزء الذي يمكن تغييرهُ داخل المشكلة.	4.061	0.906	81.2	22.223	0.000	13
6	أربط الأحداث بعضها ببعض داخل الموقف التعليمي.	4.033	0.786	80.7	24.955	0.000	14
2	أفكر في حلول جديدة للمشكلة والموقف في حال مواجهة المشكلة.	4.028	0.587	80.6	33.218	0.000	15
22	أحاول التوفيق بين الأفكار المختلفة حول المشكلة.	4.014	0.839	80.3	22.919	0.000	16

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

23	أفكر في حلول الآخرين عند مواجهة مشكلة ما.	3.994	0.911	79.9	20.710	0.000	17
10	أحدد مميزات وعيوب كل بديل لحل مشكلة تواجهني.	3.986	0.806	79.7	23.228	0.000	18
24	أحاول تقديم طرق جديدة لحل المشكلة.	3.978	0.917	79.6	20.233	0.000	19
8	أتخذ القرارات بناءً على خصائص كل احتمال موجود.	3.961	0.792	79.2	23.011	0.000	20
20	أنظر للمعلومات المتوفرة نظرة شاملة لحل المشكلة.	3.958	0.912	79.2	19.945	0.000	21
12	أضع خططاً زمنية لتحقيق الأهداف.	3.947	0.858	78.9	20.958	0.000	22
4	أفكر في الحلول السابقة التي اتخذتها لمشكلة مشابهة.	3.928	0.858	78.6	20.523	0.000	23
16	أفكر فيما هو مهم لمواجهة التحديات المختلفة.	3.911	0.863	78.2	20.040	0.000	24
	الدرجة الكلية	4.076	0.482	81.5	42.328	0.000	

يتبين من الجدول رقم (٩) أن جميع فقرات المقياس كان متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحيادي (٣) بمستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) مما يشير إلى أن جميع الفقرات قد حصلت على موافقة عينة الدراسة وهو مؤشر على أن تنمية تلك الفقرات تؤدي إلى زيادة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية، كما يتبين أن مستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كان مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤.٠٧٦) بوزن نسبي (٨١.٥%) وهو يصنف مستوى مرتفع وفقا لمحك الدراسة المعتمد.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى مدى أهمية التفكير الاستراتيجي في مواجهة الأزمات المختلفة لما يوفره من معلومات وبيانات كافية تساعد مدراء المدارس على اتخاذ القرارات المناسبة، وقدرة التفكير الاستراتيجي على معرفة نقاط القوة والضعف في إدارة الأزمات التربوية التي تواجه مدراء المدارس، ويزيد من قدرة المدراء في إدارة أزماتهم كما يساهم في الاستخدام الأمثل للإمكانات والموارد البشرية والمادية، والتقليل من آثار الأزمة ومحاولة اكتشافها والتنبؤ بها، والمتابعة المستمرة لتنفيذ الخطة المبنية لمواجهة الأزمة، وما يوفرهُ من حلول منطقية ومبتكرة لمواجهة الأزمات التربوية والتغلب عليها، ودور التفكير الاستراتيجي في تحديد الأهداف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدقيقة للاستراتيجيات المطلوب تحقيقها لمواجهة الأزمة، وما يوفره التفكير الاستراتيجي من مسح في بيئة العمل الداخلية والخارجية بصورة شاملة وذلك للتعرف على مؤشرات حدوث الأزمة، ولقدرة التفكير والتخطيط الاستراتيجي على تحليل المؤشرات المسببة للأزمة واكتشافها بالوقت المناسب، وإلى ما يوفره التفكير الاستراتيجي من توفير للوقت والجهد لدى مدراء المدارس في الأزمات التي يواجهونها، ويعود ذلك إلى ما يقدمه التفكير الاستراتيجي من قدرة على توزيع المسؤوليات والمهام في وقت قصير للحد من الأزمة التربوية، وإلى ما يقدمه من وسائل اتصال فعالة للتعرف على حجم الأزمة التي تواجه مدراء المدارس.

كما تعزو الباحثة ارتفاع مستوى التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية بفلسطين إلى أنه قد يعود إلى سيطرتهم الواعية وقدراتهم العقلية المفعمة بالمرونة والسرعة والتميز بشكل قفزات لمواكبة التطور، ويمكن عد التطور الحديث التي تستهدفه المجتمعات والتكنولوجيا المعلوماتية عاملاً مساعداً أو داعماً للتفكير الاستراتيجي للمؤسسة مما يجعل قدرتها على التكيف والمساواة والتحديث بسرعة.

كما تعزو هذا الارتفاع في التفكير الاستراتيجي ربما جاء إلى التوجيهات والتعليمات الوزارية واعتماد مفاهيم الجودة في تقييم أداء المدراء مما وضع المدراء أمام مطالب والتزامات تدفعهم إلى تبني مكونات التفكير الاستراتيجي، وهذا ما أكدته دراسة الخفاجي (٢٠٢١).

كما تعزو الباحثة هذا الارتفاع في التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية بفلسطين قد يعود ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم قائمة بدور كبير في عقد الدورات والبرامج التدريبية الخاصة بأنماط التفكير الاستراتيجي وهذا له دور كبير في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس، وهذا ما أكدته دراسة الوهيبي (٢٠٢٢).

كما يتبين أن الفقرات رقم (١٦-٤-١٢-٢٠) والتي تنص على التوالي (أفكر فيما هو مهم لمواجهة التحديات المختلفة، أفكر في الحلول السابقة التي اتخذتها لمشكلة مشابهة، أضع خططاً زمنية لتحقيق الأهداف، أنظر للمعلومات المتوفرة نظرة شاملة لحل المشكلة) قد كانت أقل فقرات مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية، حيث تراوح وزنها النسبي بين (٧٨.٢%-٧٩.٢%).

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن أغلب مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية بفلسطين يدركون أهمية المشكلات التي يتعرضن لها، كما أن لديهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهارات اللازمة لحلها، وغالباً ما يميلون إلى استخدام الطرق الحديثة في التعامل مع مستجدات الإدارة المدرسية.

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن أغلب المدراء يمتلكون القدرات الفكرية، وأنهم يمتلكون مهارات السلطة الذاتية مما يساعدهم على حل المشكلات المدرسية مع الاهتمام بأساليب حل تلك المشكلات، كما يطرحون حلولاً متوازنة للمشكلات التي يواجهونها في العمل، وهذا ما أكدته دراسة العنزي (٢٠١٦).

نتائج التساؤل الثاني: والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس في المحافظات الجنوبية تعزى للمتغيرات التالية (النوع، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية، سنوات الخدمة، المديرية التعلمية)؟**

وللإجابة على ذلك التساؤل تم استخدام اختبار(t-test) للعينات المستقلة للتعرف على الفروق بين مجموعتين من البيانات المستقلة، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للتعرف على الفروق بين أكثر من مجموعتين من البيانات المستقلة، وجاءت النتائج على النحو التالي:

١ـ الجنس:

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للتعرف على الفروق في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي	ذكر	187	4.150	0.434	3.021	0.003
	انثى	173	3.997	0.519		

قيمة (t) الجدولية لدرجات حرية ٢٥٨ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ =١.٩٦.

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول وهو (٠.٠٥) (قيمة t المحسوبة أكبر من الجدولية) مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للجنس لصالح الذكور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعزو الباحثة النتيجة وجود الفروق نظراً لخضوع مديري ومديرات المدارس لنفس البرامج التدريبية فيما يخص بمحاور التفكير الاستراتيجي ولكن قد يكون المدراء الذكور أكثر تنفيذاً من الإناث، لعل الذكور يشعرون أنهم في المقدمة دائماً وأن الإناث يأتون بعدهم وهذا ما أكدته دراسة الوهيبي.

كما تعزو الباحثة تلك النتيجة إلى اهتمام مديري المدارس الذكور باستثمار الفرص الجديدة واستنادهم إلى أفكارهم الخاصة في رصد البيئة التربوية، وقيام مديري المدارس في مشاركة المعلمين في بعض المواضيع الادارية والفنية وخاصة فيما يتعلق بحل المشكلات واتخاذ القرار وتبني أفكار جديدة واستثمارها في أرض الواقع وذلك من مبدأ العمل بروح الفريق بالإضافة إلى اهتمام مديري المدارس بأنماط التفكير الاستراتيجي ويتجلى ذلك من خلال برامج التطور المهني التي تنفذها وزارة التربية والتعليم والدورات التدريبية التي تقدم خلال العام ومشاركة فريق التطوير والتحسين في اعداد الخطط المدرسية بصورة فاعلة.

٢- المؤهل العلمي:

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للتعرف على الفروق في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للمؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي	بكالوريوس	١٧٨	٤.٠٩٦	٠.٤٨٣	0.779	0.436
	ماجستير فأعلى	١٨٢	٤.٠٥٧	٠.٤٨٣		

قيمة (t) الجدولية لدرجات حرية ٢٥٨ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ =١.٩٦

يتبين من الجدول رقم (١٤) ان مستوى الدلالة للدرجة الكلية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول وهو (٠.٠٥) (قيمة t المحسوبة أقل من الجدولية) مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للمؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن جميع مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية بفلسطين لديهم القدرات التفكيرية التي تمكنهم من رصد معوقات البيئة الخارجية للتفكير الاستراتيجي، ورصد الفرص التعليمية المحيطة بما يمكنهم من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استثمارها في تحقيق نجاح العمل الإداري، كما أن لديهم المقدرة الكبرى على التعرف على المعوقات الشخصية والتكيف معها.

كما وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن مديري المدارس من المؤهلات العلمية المختلفة يدركون أهمية التفكير الاستراتيجي ودوره في التحسين العام، وتطوير الأداء المدرسي، وربما ذلك يعود إلى الدورات التدريبية التي تنظمها وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس، وهذا ما أكدته دراسة جرغون .

كما وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن هذا يعني تقارب استجابات عينة الدراسة على اختلاف المؤهل العلمي حول درجة ممارسة أنماط تنمية التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس، مما يشير إلى أن المؤهل العلمي الذي يحمله أفراد مجتمع الدراسة ليس له تأثير على درجة امتلاك أنماط التفكير الاستراتيجي، وهذا ما أكدته دراسة العنزي.

٣- المرحلة التعليمية

جدول رقم(١٥) نتائج اختبار (t) للعينات المستقلة للتعرف على الفروق في متوسط مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للمرحلة التعليمية

البعد	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي	المرحلة الأساسية	١٨٤	٤.١٣٢	٠.٤٦٩	٢.٢٥٩	0.٠٢٥
	المرحلة الثانوية	١٧٦	٤.٠١٨	٠.٤٩١		

قيمة (t) الجدولية لدرجات حرية ٢٥٨ عند مستوى دلالة ٠.٠٥ =١.٩٦

يتبين من الجدول رقم (١٥) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول وهو (٠.٠٥) (قيمة t المحسوبة أكبر من الجدولية) مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن مديري المدارس بالمرحلة الاساسية أقل صرامة وأكثر مرونة و تساهلاً مع منتسبي المدرسة والعاملين بها من طلبة وغيرها، أو يرجع إلى امتلاك مدراء المدارس بالمرحلة الأساسية الى خطط واضحة واطلاع واسع بأنماط القيادة الفعالة إلى جانب ادراكهم بفوائد وأهمية عناصر التفكير الاستراتيجي لتحقيق أهداف مدارسهم و تميزها أو يمكن أن يرجع ذلك لطبيعة بيئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عمل مدرسيهم وكوادرهم التربوية مع بعضهم البعض اضافة إلى طبيعة أهداف المدرسة بالمرحلة الأساسية وما تتطلبه هذه المهام من قدرات فكرية مما يؤدي بالمدير برغبته للاستزادة بالأساليب والقدرات التفكيرية العالية المتمثلة بالإدراك والابداع والرؤية الواضحة وهذا ما يشتمل عليه التفكير الاستراتيجي، ويرى إلى أن من مهام القائد التربوي ايجاد الرؤية وتعزيز العلاقات بين المدرسة ومحيطها ومنتسبي المدرسة وتحقيق الاتصال الفعال وتشجيع الإبداع في العمل، وإلـى جانب ذلك فإن امتلاك المدير لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي أمر ضروري لكونهُ يُعد الورقة الرابحة لتصدر المدرسة في قمم النجاح وتميزها بين نظرائها من المدارس الأخرى، وهذا ما أكدتهُ دراسة الخفاجي.

٤- الخبرة:

جدول رقم (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في متوسط مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى الخبرة

البعد	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى Sig. الدلالة
تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي	بين المجموعات	2.061	2	1.030	4.513	0.012
	داخل المجموعات	81.515	357	0.228		
	الإجمالي	83.576	359			

قيمة f الجدولية لدرجات حرية (٢-٣٥٧) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ =٣

يتبين من الجدول رقم (١٦) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كانت أقل من مستوى الدلالة المقبول وهو (٠.٠٥) (قيمة F المحسوبة أكبر من الجدولية) مما يشير لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط مهارات تنمية التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للخبرة وللتعرف على مصدر الفروق تم استخدام اختبار البعدي فشر (LSD) والجدول رقم (١٧) يوضح النتائج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١٧) نتائج اختبار فشر للتعرف على مصدر الفروق في متوسط مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للخبرة

الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	أقل من ١٠-5	١٠ فأكثر
أقل من ٥ سنوات	4.118		0.845	0.019
أقل من ٥-١٠	4.130	0.845		0.005
١٠ فأكثر	3.960	0.019	0.005	

يتبين من الجدول رقم (١٧) أن مصدر الفروق في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كان بين الذين خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر من جهة وبين أقل من ٥ سنوات، والذين خبرتهم من (٥-١٠) سنوات من جهة أخرى لصالح الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات و(٥-١٠) سنوات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى وجود فروق في تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لصالح الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات إلى التدريبات التي تعقدها الوزارة للمدراء المستجدين، فإن هذه المهارات والخبرات التي اكتسبها مدير المدرسة من خلال التدريب والممارسة الإدارية والبرامج التدريبية التي قدمت له والتي تضمنت بعض المهارات المتعلقة بالعلاقات الإنسانية، بالإضافة إلى أن معظم المدارس الآن شهدت الكثير من المشاريع والمبادرات التربوية نتيجة تبني أفكار جديدة من قبل مديري المدارس وتطبيقها ميدانياً بمشاركة العاملين في المدارس، والاستفادة من خبرات الكوادر الجديدة واستثمار طاقاتها، بالإضافة إلى أن البرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس أصبحت معظمها يغلب عليها الطابع العملي، فهم يقومون بالتطبيق العملي طموحاً للارتقاء الوظيفي .

كما تعزو الباحثة ذلك لصالح الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات مقتنعين أن التفكير الاستراتيجي يسهم في التعاطي الجيد مع الأحداث والوقائع من خلال استغلال عنصر الوقت والاستفادة من الامكانيات الفكرية المادية والبشرية الأمر الذي يسهم في التطوير والتحديث المستمر، وبالتالي تحسين الأداء المدرسي العام، ويضاف إلى ذلك اهتمام وزارة التربية والتعليم العالي بتطوير أداء المديرين وصقل مهاراتهم من خلال الدورات التدريبية التي تنظمها، وهذا ما أكدته دراسة جرغون، لذلك كانت الفروق لصالح الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن الذين خبرتهم من ٥-١٠ سنوات نتيجة خبرتهم يشعرون بقدرتهم على ممارسة أعمالهم بطريقة روتينية، كما وقد يعود ذلك إلى أن زيادة الخبرة تجعل لدى المدير قدرة أكبر على التخطيط، والتعامل الإيجابي داخل المدرسة.

٥- المديرية:

جدول رقم (١٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في متوسط مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للمديرية

البعد	مصدر التبيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	Sig.مستوى الدلالة
تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي	بين المجموعات	2.025	4	0.506	2.204	0.068
	داخل المجموعات	81.552	355	0.230		
	الإجمالي	83.576	359			

قيمة f الجدولية لدرجات حرية (٤-٣٥٥) عند مستوى دلالة ٠.٠٥ =٢.٦٠

يتبين من الجدول رقم (١٨) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كانت أكبر من مستوى الدلالة المقبول وهو (٠.٠٥) (قيمة F المحسوبة أقل من الجدولية) مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للمديرية.

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أنه قد يكون جميع مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية لديهم القدرات والمهارات الفكرية والذهنية اللازمة لقيام بممارسة مهارة الإدارة الاستراتيجية، من عمليات تحديد رسالة وغايات وأهداف المنظمة وصياغة الاستراتيجية وتنفيذها ومراقبتها ، ولديهم الأسلوب الفكري الذي يستخدمه مدير المدرسة أثناء ممارسته للعملية الإدارية المعتمدة على الرؤيا والحدس والإدراك الاستراتيجي، والذي من خلاله يتمكن من تحليل ما يواجهه من مواقف تتميز بالتحدي والتغيير لضمان ارتقاء المدرسة وبقائها حاضراً ومستقبلاً.

كما تعزو الباحثة ذلك إلى أن مديري المدارس بالمحافظات الجنوبية بفلسطين لنتيجة التدريبات التي تفرضها الوزارة أصبح لديهم نمط التفكير الاستراتيجي، وهو تلك العمليات العقلية والمعرفية التي يستخدمونها لحظة النظر إلى المشكلات، التي تستوجب منهم اتخاذ قرار، ويتطلب ذلك استحضار الحالة الفعلية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التي يجابهها القائد بدقة متناهية وأصبحوا يستخدمونها أثناء ممارسته للعمل الإداري وهي تتمثل في أنماط التفكير الاستراتيجي، وهي: نمط التفكير الشمولي: وهو التفكير الذي يهتم بتحديد الإطار العام للمشكلة معتمدا على الخبرة التراكمية لدى المدير وعلى أساس التراكم المعرفي للقائد في فهم وتحليل المشكلات، ونمط التفكير التجريدي: وهو التفكير الذي يهتم بحصر العوامل المحيطة بالمشكلة، وينتج القرار عن تفكير مجرد للمدير، ونمط التفكير التشخيصي: وهو التفكير الذي يقوم على تحليل الموقف الإداري، ومن ثم تشخيص أهم العوامل أو دواعي اتخاذ القرار ومن ثم اختيار البديل غير المرن وصولاً إلى حلول حتمية، ونمط التفكير التخطيطي: وهو نمط التفكير الذي يتجه نحو تحديد النتائج الممكنة كمرحلة أولى ثم تهيئة مستلزمات الوصول للنتائج، وهذا ما أكدته دراسة العنزي.

النتائج:

- موافقة عينة الدراسة وهو مؤشر على أن تنمية تلك الفقرات تؤدي إلى زيادة مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية، كما يتبين أن مستوى تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس أن جميع فقرات المقياس كان متوسطها الحسابي أكبر من المتوسط الحيادي (٣) مما يشير إلى أن جميع الفقرات قد حصلت على الحكومية في المحافظات الجنوبية قد كان مرتفع حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٤.٠٧٦) بوزن نسبي (٨١.٥%) وهو يصنف مستوى مرتفع وفقا لمحك الدراسة المعتمد.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للجنس لصالح الذكور، وللمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية، وللخبرة قد كانت بين الذين خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر من جهة وبين أقل من ٥ سنوات، والذين خبرتهم من (٥-١٠) سنوات من جهة أخرى لصالح الذين خبرتهم أقل من ٥ سنوات و(٥-١٠) سنوات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في متوسط تنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية تعزى للمؤهل العلمي والمديرية.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه النتائج نوصي بما يلي:

– أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعمل برامج تدريبية لمديري المدارس حول أنماط التفكير الاستراتيجي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أن تعمل ندوات وملتقيات تتضمن أنماط التفكير الاستراتيجي.
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم ممثلة بدائرة تطوير الأداء المدرسي بتضمين معيار يقيس ممارسة مديري المدارس لأنماط التفكير الاستراتيجي في الاستمارات.
- أن تعقد وزارة التربية والتعليم نورات تدريبية مستمرة لمدراء المدارس لتشجيعهم على استخدام أنماط التفكير الاستراتيجي.
- أن تقوم عقد ورش عمل لزيادة الوعي بمكونات أنماط التفكير الاستراتيجي لإدارات المدارس كافة.
- استخدام مديري المداس أنماط التفكير الاستراتيجي المختلفة لارتباطها بجودة الاداء المدرسي.
- أن تؤخذ في الاعتبار عند تولى الوظائف الادارية التمتع بالقدرة على أنماط التفكير الاستراتيجي لما له من قدرة تنبؤية بجودة الاداء المدرسي.
- أخذ القدرة على أنماط التفكير الاستراتيجي كأحد المحكات لتقيم أداء المدراء
- أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات تدريبية للمدراء على أسلوب ستة سيجما.
- تكثيف الجهود من قبل وزارة التربية والتعليم على العاملين متعددي الوظائف.
- تتبنى وزارة التربية والتعليم برامج ومنهجيات جديدة خاصة بالتحسين المستمر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

الإدارة العامة للتخطيط التربوي (٢٠٠٤): " احصائيات عن التعليم العام في محافظات غزة"، وزارة التربية والتعليم.

بيدس، هالة حسني (٢٠٠٤). درجة فهم مدير المدرسة الثانوية الرسمية في الأردن لمفهوم التفكير التأملي وممارسته له وعلاقة ذلك باتخاذ القرار. رسالة جامعية، الجامعة الأردنية، الأردن.

جرغون، وفاء (٢٠١٩): "أثر التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات فلسطين الجنوبية وعلاقته بالبراعة التنظيمية لديهم". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

الحرون، منى محمد (٢٠٢٠): " تصور مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستراتيجي لدي أعضاء هيئة التدريس في جامعة مدينة السادات "، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج (٣٥)، ع (١)، القاهرة، مصر.

الحسناوي، حسين والموسوي، مريم (٢٠٢٠): بعنوان " تأثير مهارات التفكير الاستراتيجي في تعزيز عمليات الاستجابة الاستراتيجية"، بحث تحليلي لآراء عينة من الملاكات الطبية والتمريضية في المستشفيات الأهلية في محافظة كربلاء المقدسة، مج(٩)، ع (٣٦)، مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء، كربلاء، العراق.

الحليمي، محمد (٢٠١٧): " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم"، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الحوامدة، رابعة فؤاد فالح. (٢٠١٨). إمكانية تطبيق مبادئ منهجية سيجما ستة Six Sigma في الإدارة المدرسية في محافظة جرش من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج٢٦, ع٤،٦٩٨ – ٧١٧.

الخرعان، عبد الله عبد العزيز (٢٠١٨) درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري التعليم في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية. رسالة محكمة، جامعة أسيوط، مصر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخرعان، عبد الله عبد العزيز (٢٠١٨). درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري التعليم في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية. رسالة محكمة، جامعة أسيوط، مصر.

الخفاجي، آلاء علي شاكر (٢٠٢١): "القيادة الخادمة وعلاقتها بالتفكير الاستراتيجي لدى مدراء المدارس الحكومية في محافظة كربلاء"، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع (٢٤)، لبنان.

الخفاجي، نعمة (٢٠٠٨): " الفكر الاستراتيجي – قراءات معاصرة "، ط (١)، دار الثقافة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

درة، عبد الباري ابراهيم وجرادات، ناصر محمد سعود (٢٠١٤): " الإدارة الاستراتيجية في القرن الواحد والعشرين – النظرية والتطبيق"، ط (١)، دار وائل للنشر، عمان.

الدوري، زكريا وصالح، أحمد (٢٠٠٩): "الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الاعمال – قراءات وبحوث"، ط (١)، مج (١)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الركابي، كاظم (٢٠٠٤): " الادارة الاستراتيجية، العولمة والمناقشة"، دار وائل، عمان، الأردن.

زمار، سوزان زهير (٢٠٢٠): "درجة توافر معايير التّفكير الاستراتيجيّ وأنماطه لدى مديري المدارس الخاصة في مدينة طرابلس-لبنان"، رسالة ماجستير منشورة، مجلة الآداب والعلوم الانسانية – اوراق ثقافية، السنة الثانية، العدد العاشر، خريف (٢٠٢٠)، بيروت، لبنان.

الشديفات، يحيى محمد والحراحشة، محمد (٢٠٠٥): "درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى القادة التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، مج (١٧)، ع (٢). جامعة أم القرى، مكة، السعودية.

الشريف، على والقباس، هنادي (٢٠١٤) بعنوان: "التفكير الاستراتيجي لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسي". مجلة البحث العلمي في التربية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ع (١٥)، ج (١)، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

طعمة، أمل والعظمة، رند (٢٠٠٣): " هندسة التفكير لتنمية مهارات التفكير والذكاء وتوسيع مجال الادراك"، ج (١)، ط(١)، المطبعة الهاشمية، دمشق، سوريا.

عبد السميع، محمد ورشوان، ربيع (٢٠٢٠): "الانفعالات المرتبطة وعلاقتها بتوجهات أهداف الانجاز في إطار النموذج السداسي والتفكير الاستراتيجي لدى الطلاب المعلمين"، مج (٣٦)، ع (١٢)، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر.

عميش، سميرة وناصري، سمية (٢٠٢٠): "التفكير الاستراتيجية وتأثيره على إدارة أزمات المؤسسات دراسة حالة عينة من المؤسسات الجامعية الجزائرية"، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، مج (١٣)، ع (٣)، الجزائر.

العنزي، عمر عبد العزيز ناصر (٢٠١٦):" درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي ومستوى تطبيقهم لإدارة الأزمة من وجهة نظر المعلمين"، رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

عواد، فتحي (٢٠١٢): "إدارة الأعمال ووظائف المدير في المؤسسات المعاصرة"، ط(١)، مج(١)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

الفواز، نجوى (٢٠٠٨): " التفكير الاستراتيجي (الأنماط-الممارسات-المعوقات) لدى مديرات مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى، الرياض، السعودية.

قاموس معاجم اللغة. (https://www.maajim.com/dictionary/) ، ٧ ابريل ٢٠٢١م

ميكالكو، مايكل (٢٠١١): " كيف تصبح مفكراً مبدعاً، أسرار العبقرية الإبداعية" ، ترجمة علا أحمد صلاح، ط (١)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

الهلباوي، كمال (٢٠٠٤): " التفكير الاستراتيجي "، ط (١)، دار الكلمة للنشر، المنصورة، مصر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزارة التربية والتعليم العالي (١٩٩٦:١): الإدارة العامة للتخطيط التربوي، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (١٩٩٩): " الخطة الخمسية للتطوير التربوي (٢٠٠٠-٢٠٠٤)، رام الله، فلسطين.

الوهيبي، أحمد بن ناصر بن سيف (٢٠٢٢):" درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري مدارس ولاية السيب بمحافظة مسقط في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين"، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ع (٢٥)، القاهرة، مصر.

ثالثًا: المراجع الأجنبية.

Facione. (2011)" :Critical Thinking: What it is and why it Counts", Insight Assessment, (ISBN 13: 978-1-891557-07-1).

Loehle, C. (1996): "Thinking Strategically: Power tools for personal and professional advancement ". New York, NY: Cambridge University Press.

Muriithi, Samuel; Louw, Lynette; and Radloff, Sarah (2018): "The relationship between strategic thinking and leadership effectiveness in Kenyan indigenous banks", South African Journal of Economic and Management Sciences, Vol. 21 ,No.1 , South Africa, P1-11.

Pisapia John & Hee Tie Fatt & Lin Ying & Morris John D (2008): "A COMPARISON THE OF Use of Strategic Thinking Skills of Aspiring School Leaders in Hong Malaysia Shanghai and the United States": An Exploratory Study Presented at the CCEAM 2008, Conference 8-12 September. 2008 ICC Durban South Africa.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Pisapia, J & Pang, N (2012). The Strategic Thinking Skills of Hong Kong School Leaders: Usage.

Yenipınar, Şenyurt and Akgün, Nuri (2017): "The Level of Implementation of the Strategic Management in Primary Schools", Universal Journal of Educational Research, Vol.5, No.5, U.S.A., P (791-798).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاتجاة النفسي نحو المخدرات الرقمية وعلاقتها باستراتجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين

The psychological tendency towards digital drugs and their relationship to stress-coping strategies among adolescents

إعداد

د. وجدان محمد محمد على

Dr. Wijdan Mohammed Mohammed Ali

كلية عنيزة للدراسات الإنسانية والإدارية - كليات عنيزه الأهلية –القصيم – السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.429658

استلام البحث : ١١ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢٢ / ٤ / ٢٠٢٥

على، وجدان محمد محمد (٢٠٢٥). الاتجاة النفسي نحو المخدرات الرقمية وعلاقتها باستراتجيات مواجهة الضغوط النفسية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٥٩٧ – ٦٢٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

الاتجاة النفسي نحو المخدرات الرقمية وعلاقتها باستراتجيات مواجهة الضغوط النفسية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على المفاهيم الأساسية للمتغيرين المدروسين من خلال بناء إطار نظري يسلط الضوء على المفردات الأساسية للدراسة عن طريق المسح المكتبي لمختلف الدراسات التي تضمنت المخدرات الرقمية و ستراتيجيات المواجهة، وتحديد مختلف جوانبهما. والكشف عن مستوى الاتجاة نحو تعاطي المخدرات الكترونية والكشف عن العلاقة ارتباطية بين الاتجاة نحو تعاطي المخدرات الرقمية مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المشكل لدي المراهقين والكشف عن العلاقة ارتباطيةبين تعاطي المخدرات الرقمية واستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول الانفعال لدي المراهقين والكشف العلاقة ارتباطيةبين تعاطي المخدرات الرقمية وإ ستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المساندة الاجتماعية لدي المراهقين واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ارتباطي المقارن وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) وتم استخدام مقياس الاتجاه نحو تعاطي المخدرات ومقياس استراتجية مواجة الضغوط بعد التحقق من الصدق والثبات وتم تحليل البيانات باستخدام (spss) واسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية بين الاتجاة المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدي المراهقين وكشفت عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الاتجاه نحو المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المشكل لدي المراهقين ووجود علاقة إرتباطية سالبة بين الاتجاه نحو المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول الانفعال لدي المراهقين وعلاقة ارتباطية إيجابية عند المستوى 0.01 بين استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المساندة الاجتماعية وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لحد من ظاهرة تعاطي المخدرات الرقمية و زيادة الإهتما م بشريحة المراهقين .

كلمات مفتاحية: الاتجاة النفسي، المخدرات الرقمية، استراتجيات مواجة الضغوط النفسية

Abstract:

The study aimed to identify the basic concepts of the two studied variables by building a theoretical framework that sheds light on the basic vocabulary of the study through a desk survey of various studies that included digital drugs and coping

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

strategies, and identifying their various aspects. It also aimed to reveal the level of attitude towards electronic drug abuse and to reveal the correlational relationship between the attitude towards digital drug abuse and coping with psychological pressures centered around the problem among adolescents. It also aimed to reveal the correlational relationship between digital drug abuse and strategies for coping with psychological pressures centered around emotion among adolescents. It also aimed to reveal the correlational relationship between digital drug abuse and strategies for coping with psychological pressures centered around social support among adolescents. The study relied on the descriptive comparative approach. The study sample consisted of (100). The scale of attitudes towards drug abuse and the scale of strategies for coping with stress were used after verifying validity and reliability. The data were analyzed using (SPSS).

The results showed a correlation between the trend towards digital drugs and strategies for coping with psychological pressures among adolescents. It revealed a positive correlation between the trend towards digital drugs and strategies for coping with psychological pressures centered around the problem among adolescents, a negative correlation between the trend towards digital drugs and strategies for coping with psychological pressures centered around emotion among adolescents, and a positive correlation at the 0.01 level between coping strategies centered around social support. The study presented a set of recommendations to reduce the phenomenon of digital drug abuse and Increased interest in adolescents

Keywords : Psychological Trend - Digital Drugs - Strategies for Coping with Psychological Stress.

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

المقدمة :

تعددت وتنوعت المشكلات والأخطار التي تهدد حياة الإنسان وتعرضه للخطر، ولعل آخر مظاهر الخطر التي أخذت تنتشر في السنوات الأخيرة ما أطلق عليه بظاهرة المخدرات الرقمية أو الإدمان الرقمي او الإدمان الإلكتروني او الإدمان الافتراضي لقد حاول ، مجرمو شبكة المعلومات الدولية، وهم مجموعة من القراصنة والهكرز، استغلال هذا العالم سخروه لارتكاب جرائمهم واصطياد فرائسهم من الشباب والنشء ، والثراء على حسابهم، حتى وصل بهم الأمر إلى أن ابتكروا نوعاً من المخدرات الصوتية الموسيقية الرقمية، يتم تداولها ونقلها والترويج لها وبيعها وتعاطيها وإدمانها من خلال المواقع والتطبيقات والروابط الرقمية على الشبكة العنكبوتية؛ حيث يتم استدراج الشباب من جميع الفئات العمرية من الجنسين، عن طريق الترويج لتلك الإيقاعات الرقمية، بأنها تُشعر بالراحة والاسترخاء، والنشوة والمتعة والقوة والحماسة، وأن لها مفعول المخدرات، لكن في ثوب غير مجرم هو الموسيقى، ويدعونهم لتجربتها مجانا في البداية، وبعد التعود عليها وإدمانها يَبْذُلون في الحصول عليها كل غال ونفيس. وبدأت المخدرات الرقمية تنتشر من خلال تداول الوسائل الإعلامية لها، ثم ظهرت بعد ذلك العديد من المواقع التجارية المتخصصة، تمتلكها بعض الشركات وتعمل بالتعاون مع متخصصين على إنتاج مثل هذا النوع من المخدرات الرقمية، والترويج لها عبر مواقعها (أبو دوح، 2016) .

تعتبر الضغوط النفسية ظاهرة حتمية في حياة الفرد، خاصة في عصرنا الحالي، فقد أصبحت الضغوطات النفسية سمة العصر(غريب، 2014 ،. 307) فالضغوط النفسية لدى مختلف الأفراد، تشكل مجالا واسعا للبحث، كما أن التعامل معها يعتبر أكثر تعقيدا، فهي تختلف باختلاف كيفية الاستجابة والتعامل مع هذه الضغو ط وإدراك هذه الضغوط يختلف من فرد إلى آخر فالبعض يدركها على أنها تهديد فيسعى لتجاهله والهروب منه ويعيش قلقا خائفا مضطربا لا يسعى إلى التخلص من هذا الضغط بل يحاول تجنبه في كل مرة مما قد يسبب له اضطرابات نفسية وسلوكية منها الوقوع فى براثين المخدرات وادمانها ، والبعض الآخر يدرك هذه الضغوط على أنها تحدي يسعى للتغلب عليه ومواجهته وإبراز شخصيته بشتى الوسائل للتخلص من مصدر الضغط بحيث يحقق الرضى للفرد والذي بدوره يؤدي إلى الراحة النفسية التامة وتجدد النشاط(محمد ، 2019) والجدير بالذكر ان مجال المخدرات ، بدأ يحتل مكاناً بارزاً في اهتمامات الباحثين على المستوي المحلي والعالمي ، ولا توجد دراسة عربية ولا عالمية على حد علم الباحثة تناولت علاقة الاتجاه نحو تعاطي المخدرات وعلاقتة باستراتجيات مواجة الضغوط النفسية ومن هنا تتجلي أهمية الدراسة الحالية .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة:

تعد ظاهرة انتشار المخدارت من الظواهر الأكثر تعقيداً وخطورة على الإنسان والمجتمع , وتكمن خطورة هذه الظاهرة في كونها تصيب الطاقة البشرية الموجودة في أي مجتمع بصورة مباشرة وغير مباشرة ، وبصفة خاصة الشباب من الجنسين ، وهي بذلك ، وتؤثر على موارد الثروة الطبيعية والبشرية مما يعرقل أي جهود خاصة بالتنمية الشاملة في المجتمع.ومع ظهور المخدرات الرقمية مع التطور التكنولوجي اصبحت تشكل خطراً اكبر ، وذلك من خلال جوانب متعددة من حيث طبيعتها، وظروف اكتشاف هذا النوع من المخدرات وآلية تعاطيها، وأسباب التعاطي الآثار المترتبة على انتشارها وانتشار مدمنيها، وصعوبة مواجهه حتى من طرف السلطة العليا وأجهزتها نظرا لتغير طابعها وأبعادهاكمخدر .من حيث الاثبات والضبط والمجابهة القانونية والتشريعية التي تحد من أثرها(ياسين ،2017) كما احتلت أخبار هذا الوباء القادم أغلب المواقع الإخبارية في العالم، مع الإشارة إلى أن الخوف الأساسي يكمن في إمكانية تطوير هذه الأفكار لتصبح وباءً يخرج عن السيطرة، وفي الوطن العربي، فقد أكدت بعض المواقع أن الكثير من المنتديات العربية بدأت تروج لهذا النوع من المخد ا رت،حتى أن بعضها قدم للمشتركين جرعات مجانية (ميسوم، 2016) كل هذه الأسباب تجعل من هذه الظاهرة الجديدة نازلة من نوازل العصر تتطلب البحث والدراسة ، ودعتني لبحثها والمشاركة في تحريرها، وتقريبها إلى أذهان وأولياء الأمور من الآباء، وكل الجهات المسؤولة ؛ لعلها تفيد على أقل تقدير في لفت أنظارهم إلى خطورة هذه الظاهرة على شبابنا أمل هذه الأمة وسبب تقدمها ونهضتها في المستقبل ـ إن شاء الله من هنا جاءت هذه الدراسة للوقوف على الاتجاة نحو تعاطى المخدارت الرقمية كظاهرة خطرة أصبحت تهدد حياة الشباب، باعتبارهم الأكثر استخداماً للوسائل التقنية والتكنولوجية والأكثر استخداماً لشبكة الانترنت بكل ما تحويه من محتوى رقمي وعلاقتها باستراتجيات مواجهة الضغوط النفسية .

وتبلورة مشكلة الدراسة فى الاجابة على التساولات التالية :

(1) مامستوي تعاطى المخدرات الرقمية بين المراهقين .

(2) هل توجد علاقة إرتباطية بين تعاطي المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المشكل لدي المراهقين ؟

(3) هل توجد علاقة إرتباطية بين تعاطي المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول الانفعال لدي المراهقين ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(4) هل توجد علاقة إرتباطية بين تعاطي المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المساندة الاجتماعي لدي المراهقين ؟

أهداف الدراسة:تهدف هذه إلى تحقق ما يلي:

(1) التعرف على المفاهيم الأساسية للمتغيرين المدروسين من خلال بناء إطار نظري يسلط الضوء على المفردات الأساسية للدراسة عن طريق المسح المكتبي لمختلف الدراسات التي تضمنت الاتجاة نحو المخدرات الرقمية وإ ستراتيجيات المواجهة ، وتحديد مختلف جوانبهما.

(2) الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين تعاطي المخدرات الرقميةو مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المشكل لدي المراهقين .

(3) الكشف عن العلاقة لإرتباطية بين تعاطي المخدرات الرقمية و إ ستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول الانفعال لدي المراهقين

(4) الكشف عن العلاقةلإرتباطية بين تعاطي المخدرات الرقمية و إ ستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المساندة الاجتماعية لدي المراهقين

(5) تقديم مجموعة من التوصيات لحد من ظاهرة تعاطي المخدرات الرقمية و زيادة الإهتمام بهذه الشريحة من المجتمع ألا وهم الشباب عماد المجتمع وثروتة الحقيقية .

أهمية الدراسة :

(1) **الأهمية النظرية** : تتجلى أهمية الدراسة النظرية في المحاور التالية:

(أ) أهمية الموضوع الاتجاة نحو المخدرات الرقمية ، والذي يعد أخطر الظواهر التي تهدد الشباب

(ب) واهمية موضوع استراتيجيات مواجهة الضغوط كأحد المتغيرات الحديثة فى مجال علم النفس الإيجابى

(ج) أهمية الفئة المستهدفة بالدراسة، والمتمثلمة في المراهقين

(٢) **الأهمية التطبيقية**: تكمن أهمية البحث التطبيقة من النقاط الآتية

(أ) توفير معلومات تسهم في وضع بعض الحلول للمشكلات التي قد تواجـه الشباب.

(ب اقتراح بعض الآراء والتوصيات التي من شأنها التخفيف من آثار هذه الظاهرة التي قد يتعرض لها الشباب

(ج) تفتح الدراسة الحالية أبعاداً بحثية كثيرة لدراسات مستقبلية ذات علاقة ببناء برامج إرشادية وتعليمية للتخفيف من حدة ظاهرة تعاطى المخدرات الرقمية

(د) تساعد فى توجيه نظر القائمين على برامج الصحة على إدراج موضوع إستراتيجيات مواجهة الضغوط كموضوع أساسى فى برامج التوجيه والإرشاد النفسى والتربوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٥) أثراء المكتبة العربية .

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: يتحدد بالحدود الجغرافية لمدينة عنيزة

.الحدود الزمنية: العام 2025-2024

.الحدود البشرية: مرحلة الشباب

مصطلحات الدراسة :

(1) المخدرات الرقمية : عبارة عن ملفات صوتية تحتوي على نغمات أحادية أو ثنائية يستمع إليها المستخدم تجعل الدماغ يصل إلى حالة من الخدر تشابه تأثير المخدرات الحقيقية(هاجد ،2019)

(2) الاتجاه نحو تعاطي المخد ا رت :

ويعرفه(بوقرين ،2019 بأنه" :الميل أو التأهب النفسي الذي يوجه مشاعر ومعتقدات وسلوك الفرد الناتجة من تفاعل مجموعة العوامل المعرفية الوجدانية و السلوكية نحو رغبة غير طبيعة للتعاطي لأي مادة من المواد المخدرة ، ويعبر عنه بدرجة القبول أو الرفض والتي تحمل طابعا إيجابيا نحو الإقبال أو سلبياً نحو الرفض (بوقرين 2019، 11)

(3) التعريف إجرائياً في هذه الد ا رسة : بأنه الأفكار والمعتقدات والمعارف التي يملكها الفرد حول ظاهرة التعاطي، وميله الإيجابي أو السلبي نحو التعاطي، والتي يكشف عنها بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على إستبيان الاتجاه نحو تعاطي المخدارت "أبو بكر مرسي"، و هذه الدرجة تسمح لنا بالتنبؤ بسلوكه المستقبلي نحو التعاطي.

(4) المراهقين: Adolescents وتعرفهم الباحثة إجرائيًا بأنهم المرهقون بمحافظة عنيزة من عمر(18 : 16) عامًا.

(5) استراتيجيات مواجهة الضغوط Coping stratiges :

مايبذله الفرد من مجهود فى مواجهته للمواقف والأحداث والتى هى مجموعة من الأنشطة أو الخطط التى يسعى الفرد من خلالها للتعامل مع المواقف الضاغطة لحلها أو التقليل من آثارها " (مزلوق،2014) .

وتُعرّف إجرائياً بأنها جهود المراهقين للتغلب والسيطرة على أحداث ومواقف الحياة الضاغطة ، سواء كانت هذه الجهود معرفية أو سلوكية أو إنفعالية ، إيجابية أو سلبية ، من أجل تحقيق التوافق النفسى والاجتماعى للمراهق .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري للدراسة :

اولاً: المخدرات الرقمية(Digital Drugs) .

(أ) مفهوم المخدرات :

التعريف لغوياً: المخدر بضم الميم وكسر الدال المشددة يعني كل ما يورث الفتور والاسترخاء الملحوظين في البدن، فيقال: خدر العضو أي ضعف فلا يطيق الحركة ومنه خدر جسمه وخدرت يداه أو رجله (ابن منظور، ١٣٠٠ ه، ٣١٢) المخدارت هي اسم فاعل من خذر، ة هي تغطية العقل لا مع الشدة المطلوبة لأنها من خصوصيات المسكر المانع (لسان العرب،١٤٠/٤)

التّعريف القانوني: هي مواد تسبب الإدمان وتسمم الجهاز العصبي، و من المحظور أستخدامها إّلا لأغراض ضمن القانون ولا تُستعمل إّلا من خلال رخصة خاصة.

الّتعريف الشّرعي: يطلق عليها اسم " المفترات "، وهي المواد التي تُغيب العقل والحواس، دون أن يصيب ذلك المتعاطي بالنّشوة وال سرور، أما إذا حصلت النّشوة فإنّهاتعتبر من المسكرات (بوقرين ،٢٠١٩)

اصطلاحاً فقد عرفت المخدرات بأنها :مادة ذات خواص معينة يؤثر تعاطيها والادمان عليها لغير أغراض العلاج تأثيراً بدنياً أو ذهنياً أو نفسياً سواء ، تم تعاطيها عن طريق الفم أو الأنف أو طرق أخرى (خالد ،٢٠١٩)

(ب) مفهوم المخدرات الرقمية:

(1) تعرف المخدرات الصوتية الرقمية في علم الاجتماع .

عرف البعض بأنها " :عبارة عن خلطات من أصوات أو دقات، أو نغمات أو ترانيم موسيقية ترسل بذبذبات مختلفة ومتفاوتة في القوة، وذلك بهدف التأثير على موجات الدماغ؛ لتحاكي حالات مزاجية أو نفسية مختلفة. (صالح ،٢٠١٧)

(2) تعرف المخدرات الرقمية في علم الحاسوب.

عرفها بعض خبراء الحاسوب بأنها ملفات صوتية، وأحياناً تترافق مع مواد بصرية وأشكال وألوان تتحرك، وتتغير وفق معدل مدروس، تمت هندستها لتخدع الدماغ، عن طريق بث أمواج صوتية مختلفة التردد بشكل بسيط لكل أذن .ولأن هذه الأمواج الصوتية غير مألوفة، يعمل الدماغ على توحيد الترددات من الأذنين؛ للوصول إلى مستوى واحد، وبالتالي يصبح كهربائياً غير مستقر . (أبو سريع أحمد،2010) كما عرفها نجم 2019:" كما تعرف المخدرات الرقمية بشكل أدق أيضا "القرع على الأذنين هي عبارة عن مجموعة من الأصوات أو النغمات التي يعتقد أنها قادرة علىBeats إحداث تغييرات دماغية، تعمل على تغييب الوعي أو تغييره على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نحو مماثل لماتحدثه عملية تعاطي المخدرات الواقعية، مثال" الأفيون والحشيش والماريجوانا..إلخ(نجم 2019)

(3) تعريف المخدرات الرقمية في علم الاتصالات:

عرفتها المنظمة العربية للمعلومات والاتصالات بأنها عبارة عن ذبذبات صوتية، تتراوح أمواجها ما بين ألفا ثم بيتا وثيتا وصولاً إلى دلتا، ويؤدي الاستماع إليها لفترة طويلة لخلق أحاسيس، كالنعاس أو اليقظة الشديدة أو الدوخة، أو الارتخاء أو الصرع والانزعاج.

يعرفها محمد :(2019) " ملفات صوتيه تتم هندستها لتخدع الدماغ عن طريق بث أمواج صوتية مختلفة التردد بشكل بسيط لكل أذن، ولأن هذه الأمواج الصوتية غير مألوفة، يعمل الدماغ على توحيد الترددات المختلفة بين الأذنين للوصولإلى مستوى واحد وهو الفارق الصوتي، وبالتالي يصبح كهربائياً غير مستقر، وحسب نوع الاختلاف في كهربائية الدماغ يتم الوصول لإحساس معين يحاكي إحساس أحد أنواع المخدرات الطبيعية(محمد 2019،16) .

يظهر من التعريفات السابقة التالي :

١) أن المخدرات الرقمية ذات طبيعية صوتية
٢) إن المخدرات الرقمية نغمات مؤلفة خصيصا؛ ليتم بثها عن طريق الوسيط الإعلامي انترنت، باستخدام أجهزة الحاسوب والهواتف الذكية
٣) إن المخدرات الرقمية مؤلفة بطريقة تقنية معينة؛ بقصد إحداث غرض معين، جزب مستمعها، والاستحواذ على عقلة ومشاعره
٤) إن المخدرات الرقمية تحدث أضرارا مؤكدة بصحة الإنسان منها التأثير على الجهاز السمعي وعلى الأذنين خاصة
٥) إن المخدرات الرقمية تسبب الإدمان، وهو نوع من أنواع الإدمان النفسي الذي يحدث الاعتماد، ويسبب الاضطراب النفسي والجسدي عند محاولة الإقلاع عنة، ويطلب متعاطيها زيادة الجرعة السماعية شيئا فشيئا، كلما تقدم في إدمانها مع الوقت

ومما سبق يمكن تعريف المخدرات الرقمية بأنها عبارة عن ملفات صوتية تحتوي على نغمات أحادية أو ثنائية يستمع إليها المستخدم تجعل الدماغ يصل إلى حالة من الخدر تشابه تأثير المخدرات الحقيقية وقد صممت هذه الملفات ويتم الاستماع إليها من خلال سماعات الأذن أو مكبرات الصوت. (هاجد ،2019)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(ب) طريقة عمل المخدارت الرقمية.

إن عملية تعاطي المخدرات الرقمية لا تتم بشكل فوضوى ولكنها تتم وفقاً لطقوس وممارسات معينة، بمعنى أن صناع ومروجي هذا النوع من المخدرات، أوجدوا لتعاطيها ممارسات ثقافية معينة، يتم إرشاد المتعاطي لاتباعها عند شرائه لهذه الملفات، كما أن هذه لإرشادات تكون مدونة بشكل واضح على معظم المواقع الالكترونية التي تروج لهذه وهو بمثابة المخدرات، ويمكن للمتعاطي أن يحصل عليها في شكل ملف، (pdf) وهو دليل ورقي يصل صفحاته إلى أربعبين صفحة، يوضح للمعاطي كيفية الحصول على المخدر وتصنيفاته وربطها باسم مخدر واقعي معين، وكذلك طقوس الاستخدام والارشادات التي يجب على المتعاطي الالتزام بها للوصول إلى الأهداف المرجوة من ، المخدر الرقمي فالمخدرات الرقمية صممت لمحاكاة لحالات الانتشاء والهلوسة المصاحب لتعاطي المواد المخدرة عن طريق التأثير على العقل بشكل اللاوعي عن طريق موجات صوتية غير سمعية للأذن تسمى الضوضاء البيضاء بإيقاعات بسيطة لتغطية إزعاج تلك الموجات، ويقوم المستخدم الراغب بالشراء باختيار الجرعة الموسيقية، ونوعها من بين الجرعات -الأنواع - المتاحة على الموقع من بين الملفات على مشغلMP 3 على هذا النوع من المخدارت ولها تأثيرتها كما يقول بعض الأطباء لها نفس مفعول عقاقير الهلوسة، كما تؤدي للإدمان ، وأصبحت كثير من المواقع تعج بهذا النوع من المخدارت وتتاجر فيها بعد التفنن في تصنيفها إلى مخد ا رت روحية جنسية، هلوسة، سعادة، مضادات القلق، مخدرات نقية وغيرها وتعتمد المخدرات الرقمية بالأساس على خامة الصوت، حيث يعد الصوت السمعي الناتج من خلال حدوث الفروقات في التردد هو السبب الأساسي في إحداث تأثيرالمخدرات الرقمية، والذي يطلق علية مسمى الرنين الأذني، وتنشأ عمليات الاستجابةالدماغية بفعل تغذية الدماغ بوجود المحفز -المثير، والذي بدوره يستثير عمليات الاستجابة الدماغية على القيام بالنشاط اللازم، إذ يتمثل هذا المثير من خلال تقديم نغمتين صوتين على شكل موجات، ضمن نطاق موحد مع إختلاف في التردد لإحدىهذه الموجات، مثال :يتم تقديم نغمة صوتية للأُذن اليسرى بمعدل تردد 200هيرتز في الثانية الواحدة، ونغمة صوتية للأُذن اليمنى بمعدل تردد 210 هيرتز في الثانية الواحدة (خولة موسى،2018) وفي ظل هذه الظروف المقصودة فإن عمليات الاستجابة السمعية في الدماغ لا تقوم بسماع صوت ذي نصف القيمة الإجمالية لمجموع الترددات مع ذبذباتها أي :تردد 205 هيرتز، فعملياً تقوم الاستجابة السمعية بالتأثر بالفارق الموجود في التردد ما بين الإشارتين وهو 10 هيرتز، ويعود السبب في ذلك الى أن هذا الفارق في التردد، والذي يسمى بالرنين الأذني، يحتوي في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مضمونه على موجات تمتاز بأنها طولية(عبد الحليم ،2019)وتفيد التقارير المعملية بأن مستوى تأثير هذه الموجات على الدماغ، أعلى من مستوى تأثير الموجات الطبيعية المتمركزه في الدماغ التي تتمثل ب :(ألفا، بيتا، ثيتا،دلتا)وعلى سبيل المثال تعنى موجة ثيتا بتحفيز عمليات الاسترخاء، وتعنى موجة بيتابعمليات تنشيط التركيز والإدراك، وبالتالي واستناداً على قوة مستوى تأثير تلك الموجات، ينشأ الرنين الأذني في الدماغ بالشكل الطبيعي، ويعمل على توطين ذبذباته الصوتية في الدماغ، بناء على عمليات الاستجابة السمعية التي تستثيرها المحفزات الصوتية المقدمة لكلتا الأذنين في ذات الوقت 1000هيرتز، هي الأنسب لحدوث - وتعد النغمات الصوتية ذات الترددات ما بين 90 هيرتز، ويعد تردد – الرنين الأذني، وأن لا يتجاوز الفارق في التردد من35 النغمات الصوتية ذات 500 هيرتز، هو الأفضل للنغمات الصوتية المراد سماعها)حيث يدخل مخ الانسان عند سماعه هذه الترددات في حالة من عدم الاستقرار نظرا لبذله مجهوداً كبيراً سعياً للمساواة بين الترددين اللذيني دخلان عبر الأذن اليمنى واليسرى ليكونا في مستوى واحد، فيكون الدماغ تحت تأثيرالاشارات الكهربائية التي يتم إرسالها، فيصل الدماغ إلى حالة من النشوة نتيجة إفراز الدماغ لمواد منشطة للمزاج إلى أنه يصل إلى حد الافراط فيدخل الانسان بحالة هستيرية(محمد مرسي،2017وعند تحفيز خلايا المخ بنفس الترددات بشكل متكرر لمدة زمنية كافية يؤدي ذلك إلىصدار الأعصاب المرتبطة بهذه المنطقة لإشارات بنفس التردد لباقي أجزاء المخ، ومنهنا يتم إنتاج ترددات للنشاط الكهربي داخل المخ يشابه كثيراً شعور المخ بالأحساسيس المختلفة مثل السعادة أو الأسترخاء أو التركيز وغيرها ومن خلال دراسة الدماغ وطبيعة الاشارات الكهربائية التي تصدر عنها بعد تعاطي نوع محدد من المخدرات يمكن تحديد حالة النشوة المرغوبة، حيث كل نوع منالمخدرات الرقمية يمكنه أن يستهدف نمطاً معيناً من النشاط الدماغي، فمثلاً عند سماع ترددات الكوكايين لدقائق محسوبة فإن ذلك سيدفع لتحفيز الدماغ بصورة تشابه الصورة التي يتم تحفيزه فيها بعد تعاطي هذا المخدر بصورة واقعية (نجم 2019)

(د) الإضرار الناتجة عن تعاطي المخدرات الرقمية

تتمثل هذه الأضرار فى التالي :

١) الانعزال عن الواقع ومحاولة البحث عن الشعور بالسعادة والنشوة الزائفة والتي لا يوجد دليل على وجودها في الأساس.

٢) الاستماع إلى الترددات المتباينة تحمل الكثير من الأضرار إلى الجهاز السمعي وقد يسبب الرعشة في الأطراف والأيدي وعدم التوازن.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣) الشعور الدائم بالخمول وعدم القدرة علي بذل أي مجهود، مما يؤثر سلبًا علي الطاقة الأنتاجية الإدمان النفسي من أبرز الأضرار التي تنتج عند الإستماع إلى المخدرات الرقمية .

٤) فقدان التدريجي للتوازن الجسماني والنفسي والرغبة في العيش في عزلة تامة من المجتمع ويصبح عرضة الى الانهيار العصبي.

٥) توصل الإنسان إلى حالة من الرجفة والتشنجات. تؤثر بشكل كامل في الحالتين النفسية والجسدية.

٦) .الشرود الذهني:يؤثر سلباً في كهرباء المخ يقلل تركيز الإنسان كثيراً إلى حد الفقدان التركيز(محمد ،2019)

ثانياً: الاتجاه النفسي:

(أ) مفهوم الاتجاه النفسي

يعد مفهوم الاتجاه النفسي من المواضيع المهمة التي أهتم بها الكثير من علماء النفس والاجتماع منذ فترة طويلة وهو مصطلح تم استخدامه في الدراسات النفسية والاجتماعية. ويعرف الاتجاه بأنه اعتقاد أو شعور يهيئ الفرد للاستجابة بطريقة معينة للأشياء والأفراد والأحداث هكذا فإن كل ما يقع في مجال الفرد على المستوى النفسي والاجتماعي يمكن أن يكون موضوع اتجاه من اتجاهاته النفسية والاجتماعية سلبيا أو ايجابيا كالاتجاه نحو التخطيط والتنظيم والتوجه للحاضر والمستقبل والتفاؤل في الحياة والاتجاه الإيجابي نحو عمل المرأة وتعلمها أو نحو مبدأ من مبادئ أو لعبة من الألعاب الرياضية ...الخ.

تعرف بانها استعداد مكتسب ثابت نسبيا لدى الأفراد ويحدد استجابات الأفراد حيال بعض الأشياء والأفكار والأشخاص وأن كل فرد لديه اتجاه نحو الآخرين واتجاه نحو ذاته.

عرفها (جوردون ألبورت)الذي يصف الاتجاه بأنه (إحدى حالات التهيؤ والتأهب العقلي العصبي التي تنظمها الخبرة، وما يكاد يثبته الاتجاه حتى يمضي مؤثرا وموجها لاستجابات الفرد للأشياء والمواقف المختلفة فهو بذلك سلوك ديناميكي عام وعرفها العتلوم (٢٠٠٩) هو مفهوم ثابت نسبيا يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين إما بالإيجاب أو الرفض، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية اولاجتماعية اولسلوكية، تشكل في مجملها خب ا رت الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به(" محمد، 2008 ، . 14)

" قد أجمعت التعاريف السابقة على أن الاتجا ه هو مفهوم ثابت نسبيا، كما أن كلمة" درجة "التي وردت في التعريف الثاني تدل على أن الاتجا ه قابل للقياس،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبالتالي يمكن القول بأن الاتجا ه النفسي هو مفهوم ثابت نسبيا قابلا للتعديل أو التغيير كما أنه قابلا للقياس، ناتجا عن تفاعل عوامل معرفية ووجدانية واجتماعية، مؤث ا ر بذلك على أفكاروسلوك الفرد.

(ب) مكونات تشكل الاتجاه النفسي ومراحله:

(١) المكون المعرفي(cognitive component)

ويطلق عليها إسم المرحلة الإد ا ركية المعرفية، ففيها يدرك الفرد المثيرات من حوله وتعد المرحلة الأولى من تشكل الاتجاه، وتتضمنى معتقدات ومعارف الفرد وما يؤمن به من آراء اكتسبها عن طريق البيئة المحيطة

(٢) المكون الوجداني(Affective component)

يطلق عليها اسم المرحلة التقويمية ، ففيها يقوم الفرد كل الخبرات و الشحنات الانفعالية نحوموضوع ماحيث يتأثر الاتجاه أثناء تفاعل الفرد مع المواقف المختلفة مما يشكل شحنة انفعالية التي تصاحب تفكيره النمطي حول موضوع الاتجاه بما يميزه عن غيره وبالتالي فحب الفرد لموضوع معين يدفعه للاتجاوهنحوه بشكل إيجابي، أما كرهه و نفوره يدفعه للاتجاه بشكل سلبي نحو هذا الموضوع .

(٣) المكون السلوكي(Behavioral componen t)

يطلق عليها المرحلة التقديرية، فهنا يتخذ الفرد القرار نحو موضوع ما بحيث يكون القرار سلبيا و إيجابي. وهو الذي يمثل الوجهة الخارجية للاتجاه، فهو يدل على قبول الفرد أو رفضه لموضوع الاتجاه،كما أن معرفة الاتجاه يعد منبئنا للسلوك المستقبلي للفرد لذلك فإن المكون السلوكي للاتجاهه و نهاية المطاف

إن هذا التقسيم للمكونات الثلاثة لمفهوم الاتجا ه، قد اتفق علية أغلب العاملين في ميدان علم النفس وعلم الإجتماع، ولكن ظهر الاختلاف بين العلماء نتيجة لاختلاف النظر إلى شكل و طبيعة العلاقة بين هذه المكونات الثلاثة مما عكس توجهات نظرية متباينة(Catherina, 2008,) .

(ج) عوامل تشكل الاتجاه النفسي وخصائصه :ه

هناك العديد من العوامل الواجب توافرها جميعا حتى يتكون الاتجا ه النفسي، تتمثل فيما يلي:

(١) تكرار الخبرة :أي يجب أن تتكرر حتى يكون الفرد اتجاها نحوها.

(٢) حدة الخبرة :فالانفعال الحاد يعمق الخبرة في نفسية الفرد.

(٣) تمايز الخبرة :أي أن تكون الخبرة التي يمارسها الفرد محددة الأبعاد. واضحة في محتوى تصوره و إد ا ركه حتى يربطها بما يماثلها أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٤) انتقال أثر الخبرة :تنتقل الخبرة عن طريق التصور أو التخيل أو التفكيرفكل هذه العوامل تساهم معا في تشكل اتجاهاتنا نحو العديد من المواضيع في الحياة، وهذه الاتجاهات

(٥) تكامل الخبرة :أي تشابه الخبرات الفردية حتى يعمم الفرد هذه الخبرات كوحدة تصدر عنها أحكامه واستجاباته

لمواقف مشابهة. (الغامدي، ٢٠٠١ ، ٢٦ .)

(د) الاتجاه نحو تعاطي المخد ا رت :

إن الكشف عن اتجاه الفرد نحو تعاطي المخد ا رت، يعتبر الخطوة الأولى للكشف عن مسار هذه الظاهرة. فبد ا رسة الاتجا ه بمكوناته(معرفي، وجداني، وسلوكي)نحو المخدارت تتشكل صورة الحكم التقويمي(تقبل أو رفض) لهذه الظاهرة، وتتضح مدى إمكانية إحجام الأفراد أو إقدامهم مستقبلا على تعاطي المخد ا رت، فقد دلت الدراسات أنه مع المزيد من التعرض لثقافة المخدارت تزدا د احتمالية أن يقدم الشخص على التعاطي وهناك د ا رسة أجريت على طلاب الجامعات ذكور و إناث، متعاطين وغير متعاطين ن النتائج المتوصل إليها أن هناك جماعات لا يستهان بحجمها من الشباب لا يتعاطون المخدارت، ولكنهم على استعداد نفسي للتعاطي، إذا ما أتيحت لهم الفرصة أي أن لهم اتجاه ايجابي نحو التعاطي. فاتجاه الفرد نحو تعاطي المخدارت لا يأتي من فرا غ، وإنما يتكون خلال مسار حياته والخبرات التي يتعرض لها شخصيا، أو التي يتعرض لها أشخاص من محيطه والجماعات التي ينتمي إليها، إضافة إلى التنشئة الاجتماعية بوسائلها المختلفة، دون أن ننسى تأثير التكنولوجيا على ميولاتنا وتكويننا لمختلف الاتجاهات، فقد أصبحت جزء من ثقافة مجتمعنا، وبتناولنا جملة العناصر السابقة يمكن أن يتضح مفهوم الاتجاه نحو تعاطي المخدارت و كيفية تشكله.

ثالثاً :استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية.

أساليب مواجهة الضغوط النفسية

الضغوط النفسية (Stress)، عرفها الدليل التشخيص ي والإحصائي للأمراض العقليةوالإصدار الرابع (DSMIV) ،بأنها حرمان يثقل كاهل الفرد نتيجة لمروره بخبرة غير مريحة كالمرض المزمن أو فقدان المهنة أو الصراع الزواجي"(غريب، 2014 ، 309).

استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسيةهناك ثلاثة أساليب رئيسية في

(١) المواجهة المتمركزة حول المشكل" : تتضمن بذل الفرد للجهد لحل المشكل أو تغيير الموقف- الصعب بطريقة فعالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢) المواجهة المتمركزة حول الانفعال" :يهدف هذا الأسلوب إلى التعامل مع الانفعالات الناتجة عن- مصادر والضغوط والاحتفاظ باتزان وجداني، وعادة ما يكون هذا النوع من المواجهة مفيد في المواقف التي تتجاوز قدرة الفرد على ضبطها والتحكم فيها ومن ثم لا يمكن تغييرها من خلال أساليب مناسبة لحل المشكلة
(٣) المواجهة المتمركزة حول المساندة الاجتماعية" :إنها إدراك الفرد بأن البيئة تمثل مصدرا للتدعيم الاجتماعي الفاعل(مزلوق ، 2014)

الدرسات السابقة :

دراسة حمادي (2023) : التعرف على المخدرات الرقمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة،والتعرف على العلاقة بين التنظيم الذاتي والمخد ا رتالرقمية . بلغت عينة الد ا رسة (400) طالبة من طالباتالمرحلة المتوسطة لمديرية محافظة بابل المركز .وتم استخدام مقياس التنظيم الذاتي.

ودراسة المالكي، نور حامد (2022) هدفت الى أن المخدرات الرقمية وأثرها على التماسك الأسري والمجتمعي. .وقد اشتملت العينة على 300 فرد من كلا الجنسين من الذكو ر 158 -من الإناث

ودراسة جبر وصالح (2022) هدفت إلى التعرف على المخدرات الرقمية لدى المراهقين ، فضلًا عن التعرف على طبيعة العلاقة بين المراقبة الذاتية والمخدرات الرقمية ، والتعرف على الفروق بين المراقبة الذاتية والمخدرات الرقمية تبعًا لمتغير الجنس، والتخصص .وتم استخدام مقياس المخدرات الرقمية ومقياس المراقبة الذاتية(إعداد الباحثان .)وأظهرت نتائج الد ا رسةوجود المخدرات الرقمية لدى الطلبة المراهقين ، ووجودعلاقة عكسية بين المراقبة الذاتية والمخدرات الرقمية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المراقبة الذاتيةوالمخدرات الرقمية تبعًا لمتغير الجنس، والتخصص

وهدفت دراسة شاهين (2019) إلى التعرف على اتجاهات طلاب الجامعة نحو المخدرات الرقمية ، فضل عن التعرف على الفرق في الاتجاه نحو المخدرات الرقمية على وفق متغير الجنس(ذكور -إناث)والتخصص وتم استخدام مقياس اتجاهات المخدرات الرقمية وأشارت النتائج إلى وجود معرفة لدى طلابالجامعة بالمخدرات وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من طلابالجامعة في الاتجاه نحو المخدرات الرقمية ، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا في الاتجاه نحو المخدرات الرقمية بينمتغير التخصص والفرقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعقيب على الدراسات السابقة:

- ندرة الدراسات الأجنبية والعربية التي تناولت الاتجاه نحو تعاطي المخدرات الرقمية لدى المراهقين – في حدود إطلاع
- الباحثة-
- أختلفت الدراسات في تناولها للأدوات لقياس المخدرات الرقمية باختلاف الهدف والعينة التي شاركت فيها، حيث إن معظم الدراسات تناولت أدوات من إعداد الباحثين حسب ما تتطلبه هذه الد ا رسات،
- تنوعت المراحل العمرية للمشاركين في هذه الدراسات ما بين مرحلة المراهقة، والشباب
- تنوعت النتائج بناءً على تنوع الأهداف

أوجه الاستفادة من الدراسات السابق عرضها، تتمثل في:

- تخديد الحوجة لهذه الدراسة
- تحديد هدف البحث الحالي
- تحديد العينة و، تحديد المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة.
- بناء الإطر النظرية والدراسات المختلفة

أجراءت الدراسة الميدانية :

اولاً : منهج البحث Methodology:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفى التحليلي ارتباطي المقارن، الذى يستخدم فى توصيف المشاكل العلمية بدقة، ثم إخضاع البيانات للتحليل والتفسير وصولاً لاستنتاجات إيجابية تخص المشكلة موضوع البحث .

ثانياً : مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الأصلى من جميع الطلاب المراهقين فى مدينة عنيزه

ثالثاً : عينة البحث :

تكونت عينة البحث من (١٠٠) شاب وشابة يتراوح العمر الزمنى لهم مابين (١٢-١٥) سنة ، والجدول التالى يوضح توزيع افراد العينة .

رابعاً: أدوات البحث :

استخدمت الباحثة عدد من الأدوات لتحقيق اهداف البحث وهى تتمثل فى :-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اولاً : مقياس الإتجاه نحو تعاطي المخدارت

تم الاعتماد على استبان الاتجاه نحو تعاطي المخدرات لأبو بكر مرسي يستهدف القياس الكمي لمدى قبول أو رفض الفرد لتعاطي لمخد ا رت أي مدى تأييده أو معارضته لتعاطيها، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى تأييده لتعاطي المخد ا رت، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى معارضته لتعاطي المخد ا رت .وقد اشتمل الاستبيان في صورته النهائية على (44)عبارة موزعة موزعة على ثلاث أبعاد أو مجالات كالآتي:

البعد المعرفي :يحتوي على (19) عبارة، وهو الجانب الذي ينطوي على الأفكار والمعتقدات والتصو ا رت والتي تمثل صيغ معرفية حول المخدارت وتعاطيها وهو يكشف عن درجة التهيؤ المعرفي لتعاطي المخدارت ومن أمثلة عبا ا رته(:تساعد المخدارت على النسيان وتخطي جوانب الفشل في الحياة.)

▪**البعد الإنفعالي :**يحتوي على(13) عبار ة، وهو يتعلق النواحي الانفعالية للفرد مثل مشاعر الأرق والتوتر والضيق والحزن والانقباض والقلق والكآبة وما يمكن أن تلعبه من دور في قبول سلوك التعاطي، ومن أمثلة عبا ا رته(في إعتقادي أن المخدارتتخلص من الشعور بالملل والكآبة.)

▪**البعد المتعلق بالنواحي البدنية الجنسية :**يحتوي على (12) عبارة، وهو جانب يتعلق بالرغبة في تسكين بعض الآلام البدنية أو فتح الشهية أو تقوية القدرة الجنسية ومن أمثلة عبا ا رته(:لا مانع من تناول أي مخدر لتخفيف بعض الآلام البدنية، للمخد ا رت تأثير إيجابي على زيادة القدرة الجنسية للفرد

ويصحح الاستبيان وفقا لأربعة مستويات للإجابة وهي:أو ا زن بدائل الاجابة موافق بشدة موافق غير متأكد غير موافق ثلاث درجات-درجتين -درجة واحدة-صفر فكلما ارتفعت درجة استجابة المفحوص دل ذلك على اتجاهه الإيجابي نحو تعاطي المخد ا رت، أي زيادة في نسبة احتمال تعاطيه لأي نوع من المخد ا رت، وكلما انخفضت درجة استجابة المفحوص دل ذلك على اتجاهه السلبي نحوها.

ثانياً : مقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط :

تم الاعتماد على قائمة أساليب مواجهة الضغوط : (تعريب/ عليان والكحلوت، ٢٠١٦)

١- الهدف من المقياس ووصفه:

أُعدت هذه القائمة فى الأصل للتعرف على الطرق والأساليب التى يتبعها الافراد فى مواجهة الضغوط ، وتكونت القائمة فى صيغتها الأصلية من ١٥ أسلوب / إستراتيجية مواجهة ، بحيث يشتمل كل منها على (٤) عبارات ، وتتدرج الدرجات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من (١-٤) على التوالى للخيارات (أبداً- نادراً- احياناً- غالباً) ولاتوجد عبارات عكسية ، وتتراوح درجة كل فرد على كل أسلوب / بين (٤-١٦ درجة): والدرجة المنخفضة على كل أسلوب تعنى استخدام منخفض لأسلوب مواجهة الضغط ، والمرتفعة تعنى استخدام مرتفع لأسلوب مواجهة الضغط ، وقام مُعرّب المقياس بحذف البُعد الخاص باستخدام الكحول والمنبهات كونه لايتفق مع الدين الإسلامى والعادات والتقاليد فى المجتمع ، وبذلك أصبح المقياس يتكون من (١٤) استراتيجية.

٢- صدق الاختبار Test Validity:

١- صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على عدد من الاساتذة المتخصصين فى علم النفس التربوى والصحة النفسية وعددهم (٨) بهدف التأكد من سلامة اللغة وصلاحية استخدامها مع أفراد العينة ، وقد اعتمدت الباحثة على "معادلة كاندل" لحساب نسبة اتفاق المحكمين، والتى بلغ مقدارها (٨٠%) على عبارات المقياس .

٢- الصدق العاملى الاستكشافى :

والذى تم حسابه من خلال برنامج SPSS باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component وبعد التدوير المتعامد بطريقة الـ Varimax و حذف التشبعات أقل من ٠,٣٠ ، تم استخلاص أربعة عشر عامل تشبعت بهم تشبعاً جوهرياً لتصبح بنوداً للمقياس ، وهى تُفسر(٤٨١,٥٤ %) من التباين

جدول (١) يوضح نتائج التحليل العاملى لمقياس استراتيجيات مواجهة الضغوط

البند	العامل														قيم التشبع
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	
٣٦	,٦٤٩														,٦٢٧
١٢	,٦٢٩														,٥٠٢
٤٤	,٦٢١														,٥٠٧
٢٤	,٥٤٢														,٥٧١
٥٥	,٥٠٢														,٥٤٥
٣٠	,٤٠٢														,٥٤١
١٨		,٥٧٠													,٤٦٤
٤٦		,٥٤٠													,٥٤٢
٢٢		,٥١٢													,٤٣٤
٤		,٤٦٩													,٤٨٠
٧		,٤٤٣													,٤٨٣
١٩		,٤٣٦													,٥٠٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البند	العامل														قيم التشبع
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	
٣٢		,٤٢٩													,٥٥٢
٤٨		,٣٩٩													,٧٤٠
٣١		,٣٦١													,٤٥٨
٤٩			,٦٩٥												,٧٣٣
١١			,٦٩١												,٥٤٨
٢٨			,٦٤٧												,٦٢٦
١٣			,٥٨٤												,٦٨٠
٥١			,٣٥٩												,٤٤٢
٢٩				,٦٤٨											,٤٦٧
١٥				,٥١٣											,٥٥٦
٢٦				,٥٠٧											,٤٦٧
١٧				,٤٨٠											,٦٠٢
٣٧				,٣٩٧											,٥٨٧
٣٤					,٧٠٣										,٦٦١
٢٣					,٦٨٣										,٥٦٤
٢٥					,٤٠٦										,٥٦٧
٤٧					,٣٦٢										,٦٠٣
٤٣						,٦٦٦									,٦٧٢
١٦						,٥٢٧									,٣٢٩
٢١						,٥١٢									,٥٠٨
٥٦						,٣٧٣									,٤٩٠
البند	العامل														قيم التشبع
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	
٦							,٦٢٩								,٤٧٧
٣							,٤٧٠								,٥٠١
٤٢							,٣٨٣								,٥٢٢
٥٤							,٣٦٧								,٤٥٥
٥٣								,٦٨٧							,٥٣٨
١								,٥٤٣							,٥٧٨
٨								,٤٩٨							,٥٥٠
٢٧									,٦٢١						,٦٧٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البند	العامل														قيم التشبع
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	
٥٢									,٥٨٣						,٦٥٤
٢									,٤٦٠						,٤٧٠
٤٠										,٦٢٣					,٤٩٧
٣٨										,٥٢٥					,٥١٠
٤١										,٤٠٠					,٥٨١
٥											,٦٦١				,٦٢٥
٣٣											,٦٠١				,٥٨٠
٣٩											,٣٧٤				,٥٧٦
٣٥												,٧٠٦			,٥٧٢
٥٠												,٣٣٥			,٥٨٩
١٤													,٧١٣		,٥٤٨
٤٥													,٤٣٩		,٥٧٨
١٠													,٤٠٩		,٤٦٧
٩														,٧٣١	,٦٤٩
٢٠														,٣٨٥	,٥٤١
الجذر الكامن	٦٣٠,٣	٧٨٦,٢	٥٥٦,٢	٣٧٩,٢	١٩٧,٢	١١٤,٢	٠٧٥,٢	٠٣٧,٢	٩٠٦,١	٨٩٣,١	٧٦٤,١	٧٥٨,١	٧٢١,١	٦٩٤,١	
التباين	٤٨٣,٦	٩٥٧,٤	٥٦٥,٤	٢٤٨,٤	٩٢٣,٣	٧٧٤,٣	٧٠٥,٣	٦٣٧,٣	٤٠٤,٣	٣٨١,٣	١٤٩,٣	١٣٨,٣	٠٧٤,٣	٠٢٥,٣	

ومن الجدول السابق يتبين أن معامل صدق التحليل العاملى للمقياس (٣٠,٥١) (مجموع الجذور الكامنة *) وهى تدل على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق جيد .

(٢) ثبات الاختبار :

استخدمت الباحثة لقياس الثبات ما يلى :

(أ) معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha: وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل(٠, ٨٣٤)

(ب) طريقة التجزئة النصفية : حيث استخدمت معادلة Guttman Split-Half Coefficient للتجزئة النصفية بين البنود الفردية والبنود الزوجية، وبلغت نسبة الثبات بهذه الطريقة (٠, ٨٠٤). ومن خلال الطريقتين السابقتين يتبين أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سادساً :نتائج البحث ومناقشتها :

نتائج السؤال الاول : ينص على "مامستوي الاتجاة نحو تعاطى المخدرات الرقمية بين المراهقين؟"

جدول (٢)

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
الاتجاه نحو المخدرات الرقمية	100	157.722	18.701	5.323	0.00

يُبين الجدول أن المتوسط الحسابي بلغ (157.722) وعند المقارنة بالمتوسط الفرضي نجد المتوسط المحسوب أكبر من الفرضي عند مستوى الدلالة 0.00يكشف مما يكشف عن اتجاه عن مستوى عال نحو المخدرات الرقمية لدي الشباب

عرض نتائج السوال الثاني : الذي ينص على "هل توجد علاقة إرتباطية بين الاتجاة المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدي المراهقين؟"

جدول (٣)

المتغيرات	العدد	R	الدلالة
الاتجاه نحو المخدرات الرقمية	100	0.635	0.00
استراتجية المواجهة	100		
0.05			

نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين الاتجاه نحو المخدرات الالكترونية و استراتيجيات المواجهة بلغ (0.635) عند قيمة دلالة الإحصائية (0.00) فهو دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 ومنه نقول أنه يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين المتغيرين.

هل توجد علاقة إرتباطية بين الاتجاه نحو المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المشكل لدي المراهقين ؟

جدول (٤)

المتغيرات	العدد	R	مستوي الدلالة
الاتجاه نحو المخدرات الرقمية	100	0.568	0.01
استراتجية المواجهة المتمركزة حول المشكل			

نلاحظ وجود علاقة ارتباطيةموجبة عند المستوى(0.01،) بين واستراتيجيات المتمركزة على المشكل ,الاتجاه نحو المخدرات الرقمية .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هل توجد علاقة إرتباطية بين الاتجاه نحو المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول الانفعال لدي المراهقين؟

جدول (٥)

المتغيرات	العدد	R	مستوي الدلالة
الاتجاه نحو المخدرات الرقمية	100	-0.404	0.01
استراتجية المواجهة المتمركزة على الانفعا ل			

وجود علاقة ارتباطية سالبة عند المستوى 0.01 بين الاتجاه نحو المخدرات الرقمنية و استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول الانفعال

هل توجد علاقة إرتباطية بين تعاطي المخدرات الرقمية وإستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية المتمركزة حول المساندة الاجتماعي لدي المراهقين؟

جدول (٦)

المتغيرات	العدد	R	مستوي الدلالة
الاتجاه نحو المخدرات الرقمية	100	0.535	0.01
استراتجية المواجهة المتمركزة على المساندة الاجتماعية			

نلاحظ وجود علاقة ارتباطية إيجابية عند المستوى 0.01 بين استراتيجيات المواجهة المتمركزة حول المساندة الاجتماعية.

توصيات البحث :

١. تشجيع وزيادة الأبحاث والدراسات شريحة الشباب -
٢. تقديم برامج توعوية عن المخدرات الرقمية .
٣. تكثيف البرامج التدريبية الوقائية والإنمائية والعلاجية لفئة الشباب لنشر الوعى باستراتيجيات المواجهة الإيجابية وأثرها فى مواجهة الضغوط والأزمات الحياتية.
٤. إجراء المزيد من الأبحاث التى تتناول إستراتيجيات المواجهة بمتغيرات اخري وعينات اخري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع :

أمل جمال الدين (٢٠١٨)الوجه الآخر للموسيقى وتأثيره على الشباب .مجلة أمسيا، ١٤(١٣)، ٥١-٦٣.

بلقيس عبد الرحمن (٢٠١٧). المخدرات الرقمية حقيقتها وآثارها .مجلة العدل، ٤٨(١٩)، ٦٩-٩٣.

أحمد النهاري، ومنى سفرجي (٢٠١٦). المخدرات الرقمية تقنيات الغيبوبة الالكتروني .آي نيوز عربية .على الموقع

http://www.inewsarabia.com/35

الشيتي، إيناس محمد .(٢٠٢٣). مستوى الوعي بالمخد ا رت الرقمية وآثارها :دراسة حالة لبعض الجامعات المصرية والسعودية الخاصة .مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، ٧(٣)، ٢٩٦-٣٢٢.

بوقرين عبد الحليم (٢٠١٩). نحو مكافحة ظاهرة المخدرات الرقمية .مجلة المستنصرية للدراسات العربية والدولية، كلية التدريب، ٢٤ (٦٦)، ٧٥-٩٢.

جبر، ني يوسف، وصالح، آصاد خضير.(٢٠٢٢). المخدرات الرقمية وعلاقتها بالمراقبة الذاتية لدى المراهقين . مجلة الآداب، الجامعة المستنصرية،٣(١٤١)، ١٠٥-١٤١.

هاجد عبد الهادي (٢٠١٩) دور جامعة الملك سعود في مواجهة الآثار الصحية والنفسية للإدمان لدى طلابها .مجلة البحث العلمي في التربية، ٤٣(٢٠)، ١٠٧٦

حمادي، لقاء شريف (٢٠٢٣). التنظيم الذاتي وعلاقته بالمخد ا رت الرقمية لدى طالبات المرحلة

مزلوق وفاء .(٢٠١٤). استراتيجيات مواجهة الضغط النفس ي لدى مرض ى السرطان، رسالةماجستير .رسالة ماجستير، جامعة سطيف، الجزائر :كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية .قسمعلم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

محمد الزيود وطارق عوده (٢٠١٩) مستوى وعي طلبة الجامعة الأردنية بظاهرة المخدرات الرقمية .دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٦(١)، ٨٤-١٠٤.

صالح العراقي (٢٠١٧)تعرض الشباب الجامعي المصري للمواقع الالكترونية التي تهتمبقضايا المخدرات وعلاقته بادراكهم لمخاطر إدمان المخدرات الرقمية في إطارتطبيق نظرية تأثير الشخص الثالث .المجلة العلمية لبحوث الاذاعة والتلفزيون،.١٠١- ١٩٦ (١١)

عبير نجم (٢٠١٩)المخدرات الرقمية وتداعياتها على المراهق وسبل الوقاية والعلاج، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، (٤)، ٢٥٨-٢٨٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

غريب نرمين(٢٠١٤). ستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى مرض السكري . مجلة جامعة تشرين للبحوث والد راسات العلمية، ٣(٣٦).
شاهين، السيد(٢٠١٩).اتجاهات طلاب الجامعة نحو المخدرات الرقمية دراسة استكشافية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب .جامعة المنوفي
خالد محمد (٢٠١٩) ظاهرة إدمان المخدرات الصوتية الرقمية بين الفقه الإسلامي وأهل الخبرة – دراسة مقارنة عند المعاصرين .مجلة كلية الشريعة والقانون، ٢(٢)، ١٣٥٥-١٤٨٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إشراف الزملاء وأثره في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة

Peer Supervision and its effect in Professional Development of the Supervisors of the Department of School Administration Supervision in South Batinah Governorate

إعداد

د. زليخا بنت ساعد بن محمد المنوري

Dr. Zulaikha Saed Mohammed Al Manwari

أستاذ القيادة التربوية المساعد- الجامعة العربية المفتوحة- سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2025.429659

استلام البحث: ٢ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٤ / ٣ / ٢٠٢٥

المنوري، زليخا بنت ساعد بن محمد (٢٠٢٥). إشراف الزملاء وأثره في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٦٢١ – ٦٥٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

إشراف الزملاء وأثره في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع إشراف الزملاء بقسم إشراف الإدارة المدرسية بدائرة الإشراف التربوي بتعليمية جنوب الباطنة من وجهة نظر مشرفي القسم، وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المشرفين تبعا لمتغير المسمى الوظيفي، والتوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير فاعلية إشراف الزملاء في إحداث التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية. ولتحقيق أهداف البحث، تم تحليل الأدبيات المتعلقة بإشراف الزملاء، وإعداد استبانة مكونة من (٢٤) فقرة استنادا إلى الأدب النظري والدراسات السابقة، والتأكد من صدقها وثباتها. وقد صنفت فقرات الاستبانة إلى محورين: أساليب إشراف الزملاء المطبقة في قسم إشراف الإدارة المدرسية وآثار تطبيقه في التنمية المهنية لمشرفي القسم. وقد تألفت عينة الاستبانة من (١٠) مشرفين يمثلون مجتمع البحث كاملا. وتمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة واختبار ت (t-test). وأشارت نتائج البحث إلى أن تقديرات آراء المشرفين لفقرات المحور الأول للاستبانة جاءت بين المرتفعة والمتوسطة، بينما جاءت جميعها مرتفعة على فقرات المحور الثاني والذي يدل على إيمانهم بجدوى إشراف الزملاء وآثاره الإيجابية على المشرفين. كما لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين في محوري الاستبانة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي سوى في ثلاث فقرات من الاستبانة. وقد قامت الباحثة بوضع عددا من الإجراءات المقترحة لتطوير فاعلية إشراف الزملاء في إحداث التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية.

Abstract:

The purpose of this research was to investigate the perceptions of supervisors in the Department of School Administration Supervision in South Batinah Governorate concerning the actual status quo peer supervision in their department, determine whether or not there were statistically significant differences among respondents that can be attributed to job title, and lastly suggest some procedures to promote the effects of peer supervision in the professional development of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the supervisors of the Department of School Administration Supervision. Towards that end, the relevant literature was analyzed, and a 24-item questionnaire was developed drawing on relevant literature and previous research studies. The researcher ensured the validity and the reliability of the questionnaire before distributing it to a sample consisting of 10 supervisors who are the whole community. It was divided into two dimensions: peer supervision forms applied and the effects of them in the professional development of the supervisors of the Department of School Administration Supervision. The data was statistically treated using means, standard deviation, rank and T-test. The research found that the degree of estimating the supervisors of the items of the first dimension was between high and medium, whereas it was high for all the items of the second dimension. In addition, the results revealed that there were no statistically significant differences in the responses of the respondents due to the variable of job title except in three items of the questionnaire. The researcher articulated suggested procedures to promote the effects of peer supervision in the professional development of the supervisors of the Department of School Administration Supervision.

المقدمة:

تحولت التنمية المهنية للمعلمين خلال السنوات الماضية من مجرد مرادف لدورات التدريب التي يكون فيها المعلم متلقيا سلبيا إلى نظام متكامل يوفر تدريبا مستمرا عالي الجودة إضافة إلى المتابعة والدعم المكثفين، بهدف تمكين المعلمين من القيام بواجباتهم التي تزداد تعقيدا يوما بعد يوم بفعل الزيادة المطردة في أعداد الطلاب وأعداد المدارس، والضغوط المختلفة التي يتعرض لها المعلمون - ليس للنهوض بمستوى تحصيل طلابهم وحسب بل وتقديم الرعاية الشاملة لهم-. وبفعل تلك الضغوط ازدادت حاجة المعلمين إلى مصادر لتوفير المساعدة المهنية لهم.

في هذا السياق أخذ الباحثون يستكشفون بدائل أخرى للإشراف التقليدي من شأنها التغلب على تلك السلبيات وتوفير المساعدة المطلوبة للمعلمين. ترى سوليفان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجلانز Sullivan & Glanz (2000) أن الإشراف في القرن الحادي والعشرين يتطلب تعزيز العلاقات التعاونية بين الزملاء، والمشاركة في صنع القرار، والتفكير التأملي (التدبر) Reflective Thinking، والإشراف الذاتي للمعلم والعمل بروح الفريق وتمكين المعلمين Teacher Empowerment وتفعيل دور المدرسة والتركيز على العمل الجماعي بين المعلمين داخل المدرسة والإفادة من الإمكانيات المتوفرة لديهم لتقديم المساعدة المهنية لزملائهم. ويعزز من هذا التوجه أن أعداد المعلمين المؤهلين تأهيلا متقدما تتزايد في معظم البلدان بحيث أصبحت تشكل مصدرا ثريا للإنماء المهني، غير أن تلك المصادر لا تستغل الاستغلال الأمثل في هذا الميدان. ومع ظهور فكرة الإدارة الذاتية للمدارس برزت الدعوة إلى تفعيل دور المدرسة بجعلها الوحدة الأساسية في التطوير والتدريب لتحقيق أهدافها بتحسين مستوى التعلم ورفع مستوى التحصيل لدى الطلبة. وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن التدريب المتمركز حول المدرسة لهو مقوم رئيس من مقومات المدرسة الفعالة (الهنائي، ٢٠٠٣). ويتطلب هذا النوع من التدريب أن يتم الإشراف على المعلمين وتدريبهم داخل المدرسة وبواسطة العاملين فيها، ويترتب على ذلك أن تكون المدرسة مدركة وواعية بإمكانيات وقدرات العاملين بها (الكيتاني، ٢٠٠٣).

وقد أدت النتائج الإيجابية المتعددة لإشراف الزملاء -حسبما أشارت إلى ذلك كثير من الدراسات- إلى انتشار هذه البرامج في العديد من دول العالم وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية. وقد ركز المعيار الثاني من معايير النمو المهني للمعلمين الصادرة في عام ١٩٩٥ على العمل التعاوني بين الزملاء لدعم النمو المهني ولتحقيق فعالية التدريس. فالتعاون بين الزملاء هو عنصر أساس في عملية النمو المهني للمعلمين (Hall, 2001).

وقد اقترن انتشار تطبيق نموذج إشراف الزملاء في الولايات المتحدة بالنداءات التربوية هناك بإعادة تشكيل البناء التنظيمي المدرسي وثقافته لتكوين بيئة تعاونية مواتية. لقد أشارت جيميل Gemmell (٢٠٠٣) في هذا الصدد إلى أن إشراف الزملاء هو نوع من النمو المهني التعاوني الذي استخدم ليس فقط كعملية إشرافية بل أيضا كمجموعة من التفاعلات والاستراتيجيات لتطوير وتعزيز التدريس القائم على التفكير التأملي (التدبر) وأن له مزايا عديدة من بينها طبيعته غير التقويمية وتشجيعه روح الزمالة وتحسينه للاستراتيجيات التعليمية.

وعلى الرغم من أهمية نموذج إشراف الزملاء وانتشاره في العديد من دول العالم ومنها الدول العربية إلا أنه لم يحظ بالكثير من الاهتمام في الكتابات العربية (عطاري، ٢٠٠٤). ومن خلال الاطلاع على البحوث التي أجريت في سلطنة عمان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التي تناولت العملية الإشرافية بشكل عام ونموذج إشراف الزملاء بوجه خاص اتضح أنها قليلة، وأنه لا يوجد أي بحث عن إشراف الزملاء في محافظة جنوب الباطنة رغم أهمية هذا النموذج. كل ذلك دفع الباحثة لاختيار هذا الموضوع والقيام بهذا البحث لتحليل الواقع الحالي لإشراف الزملاء في قسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة ووضع توصيات إجرائية قد تسهم في تطويره.

مشكلة البحث:

يحظى الإشراف التربوي بشكل عام ومجال التنمية المهنية للقائمين على العملية الإشرافية بشكل خاص بعناية واهتمام بالغين من قبل المسؤولين بدائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة ايمانا منهم بالدور الأساسي للمشرف في إنجاح كافة جهود تطوير التعليم وتحسين الأداء. ورغم الجهود التي تبذلها الدائرة للارتقاء بأداء مشرفي جميع أقسام الإشراف ومنها قسم إشراف الإدارة المدرسية، إلا أن نتائج الدراسات السابقة أشارت إلى وجود قصور في الكفايات المهنية والممارسات الاشرافية لمشرفي الإدارة المدرسية (المسمى الحديث للمشرف الإداري)، حيث توصلت دراسة الحضرمي (٢٠٠٣) إلى أن تقديرات درجة توافر الكفايات المهنية اللازمة للمشرف الإداري كانت متوسطة، وخلصت دراسة الرقمي (٢٠١١) إلى أن المشرفين الإداريين يعانون من ضغوط عمل تتفاوت بين المرتفعة والمتوسطة تؤثر على أدائهم المهني، كما جاء في دراسة الحبسي (٢٠١١) أن هناك عدد من المعوقات تحد من فاعلية دور المشرف الإداري في تطوير أداء الإدارة المدرسية بمدارس التعليم الأساسي بالسلطنة، وخلصت دراسة المقبالي (٢٠١٩) إلى أن درجة تقديرات أفراد عينة الدراسة للممارسات الإشرافية للمشرفين الإداريين بسلطنة عمان في ضوء الجودة الشاملة كانت متوسطة.

وبما إن الباحثة تنتمي لدائرة الإشراف التربوي وتعمل كمشرفة إدارة مدرسية في قسم إشراف الإدارة المدرسية – أحد أقسام الدائرة- ونظرا لما سبق من نتائج وملاحظات ونظرا للاهتمام البالغ من قبل المسؤولين بدائرة الإشراف التربوي في تطوير أداء موظفيهم بشكل عام والمشرفين بشكل خاص جاء هذا البحث ليرد على سؤال رئيسي: ما درجة أثر إشراف الزملاء في إحداث التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة؟

أسئلة البحث

يتفرع من السؤال الرئيسي السابق الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما واقع تطبيق إشراف الزملاء بقسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة من حيث: أساليبه وآثاره في التنمية المهنية من وجهة نظر مشرفي القسم؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المشرفين حول واقع تطبيق إشراف الزملاء بقسم إشراف الإدارة المدرسية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي؟

٣- ما الإجراءات المقترحة لتطوير فاعلية إشراف الزملاء في إحداث التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى ما يلي:

١- الكشف عن الواقع الحالي لتطبيق إشراف الزملاء بقسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة من حيث: أساليبه وآثاره في التنمية المهنية من وجهة نظر مشرفي القسم.

٢- تحديد دلالة الفروق في متوسط تقديرات المشرفين حول واقع تطبيق إشراف الزملاء بقسم إشراف الإدارة المدرسية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

٣- التوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير فاعلية إشراف الزملاء في إحداث التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية.

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في أنه:

١- يسلط الضوء على نموذج إشراف الزملاء وأثره الفعال في إنماء المشرفين مهنيا وتحسين العلاقات داخل المؤسسات (Kutlek & Earnest, 2001).

٢- يركز على مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية كقوة دافعة نحو التطوير من داخل المؤسسة التعليمية وباتجاهها.

٣- يعتبر اسهاما في جهود دائرة الإشراف النربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة لتطبيق نماذج حديثة وفاعلة في الإشراف والتدريب كنموذج إشراف الزملاء.

٤- يؤمل أن تفيد نتائج هذا البحث وتوصياته أصحاب القرار التربوي في تطوير نموذج إشراف الزملاء وتفعيله في جميع أقسام الإشراف التربوي وتوفير مقومات نجاحه.

٥- يفتح المجال أمام الباحثين ويوجههم لمزيد من البحوث المتخصصة في موضوع إشراف الزملاء وتطبيقاته المختلفة، مما قد يؤدي إلى مزيد من التطوير والتحديث في العملية التربوية بالسلطنة.

حدود البحث

تحدد البحث بالحدود التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود المكانية: اقتصر البحث على قسم إشراف الإدارة المدرسية بدائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة باعتباره القسم الذي تنتمي له الباحثة وارتأت العمل على تطوير مشرفيه من خلال دراسة أحد النماذج الحديثة في التنمية المهنية وفاعلية تطبيقها.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث الميداني في العام الدراسي ٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م.

الحدود البشرية: اشتمل التطبيق الميداني للبحث على مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة بوحدتيه: وحدة إشراف الإدارة المدرسية ووحدة تقويم الأداء المدرسي.

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على تحليل واقع تطبيق إشراف الزملاء في قسم إشراف الإدارة المدرسية بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، من حيث أساليبه المطبقة في القسم وآثاره على إحداث التنمية المهنية لمشرفي القسم، ووضع إجراءات مقترحة لتطوير فاعليته.

مصطلحات البحث

إشراف الزملاء: يشير الأدب التربوي إلى أن هذا النموذج الإشرافي قد ورد تحت مسميات كثيرة تستخدم بشكل تبادلي كإشراف الزملاء أو الرفاق Peer or Collegial Supervision، تدريب الأقران Peer Coaching، ملاحظة الزملاء Peer Observation، والنمو المهني المشترك Cooperative Professional Development. ولعل أكثر هذه المسميات تداولا هو إشراف الأقران أو إشراف الزملاء وهو المسمى المعتمد في هذا البحث.

ويعرف المطيري (٢٠١٩، ٥) إشراف الزملاء على أنه "جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها الأقران أنفسهم، بغية تحسين مهاراتهم وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية". وجاء في تعريف آخر أن إشراف الزملاء هو "أحد أشكال الإشراف التشاركي التعاوني ونمط من الجهود الموجهة لتحسين أداء وممارسات المعلمين التعاونية من خلال ملاحظة جوانب محددة في السلوك التعليمي للمعلم، ليتدرب من زميل آخر يختاره في جو من الثقة والاحترام" (الرفاعي، ٢٠١٣، ٧).

وتعرف الباحثة إشراف الزملاء إجرائيا على أنه (نموذج إشرافي تشاركي يهدف إلى إثراء القاعدة المعرفية للمشرفين وصقل مهاراتهم وتحسين اتجاهاتهم نحو العمل بما ينعكس إيجابا على مستويات الأداء، ويقوم على علاقات التعاون والثقة بين الزملاء والرغبة في النمو المهني المشترك).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التنمية المهنية: يقصد بالتنمية المهنية " تطوير كفاءة ومهارة المستهدفين والارتقاء بمستواهم الوظيفي في جميع ما يقومون به من مهام ومسؤوليات عن طريق توفير كل الفرص أمامهم لتحسين أدائهم، وتزويدهم بمجموعة من البرامج التأهيلية وثيقة الصلة بتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقدراتهم في المجالات المختلفة" (السيد، ٢٠١٣، ٣١٧).

وتعرف الباحثة التنمية المهنية إجرائيا على أنها " عملية تحسين مستمرة تستهدف إضافة معارف وتنمية مهارات وقيم مهنية لدى مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية من خلال تطبيق البرامج المختلفة لإشراف الزملاء سعيا لبلوغ معايير عالية الجودة للإنجاز".

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: خلفية ظهور نموذج إشراف الزملاء

لقد كان إشراف الزملاء Peer Supervision أحد أهم النماذج الإشرافية البديلة الذي جاء ليلبي تلك التطلعات بتمكين المعلم من صنع القرارات التربوية الهامة والمتعلقة بالتعليم والتعلم وإشراكه في عملية الإشراف التربوي وتوفير البيئة المناسبة له للعمل والعطاء (المنوري، ٢٠٠٤)، ورغم أن البذور الأولى لنموذج إشراف الزملاء كانت في الإشراف الإكلينيكي Clinical Supervision الذي يؤكد على اشتراك المعلمين كمشرفين وتعاونهم في التخطيط والتقويم في جو ودي تعاوني (المطيري، ٢٠١٩)، إلا أن استخدام المصطلح نفسه انتشر في مطلع الثمانينات عندما قام بروس جويز وبيفرلي شورس Bruce Joyce & Beverly Showers بتحليل أكثر من (٢٠٠) دراسة ركزت على اختبار مدى فعالية أنواع مختلفة من أساليب النمو المهني ووسائل تدريب المعلمين ووجدا أن الممارسة الفعلية والتغذية الراجعة تؤدي إلى اكتساب المهارات عندما يتم تحويل محتوى برامج التدريب إلى واقع يمارس ويطبق من خلال السلوك الصفي للمعلم. وقد أشارا إلى أن التغذية الراجعة تكون أكثر فعالية عندما تكون من المعلم الزميل لزميله، وبذلك طور جويس وشورس عام ١٩٨٢ في دراستهما (The Coaching of Teaching) مصطلح إشراف الزملاء الذي يقتضي اشتراك الزملاء مع بعضهم البعض في التخطيط والملاحظة الصفية والتغذية الراجعة والدعم (Hall, 2001). ويقتضي ذلك أن يكون دور الزميل هو التشجيع والمساندة وليس إصدار الأوامر وتصيد الأخطاء، وأن تتميز العلاقات بين الزملاء بالطوعية والبعد عن الرسميات وأن تكون موجهة نحو التنمية وغير محدودة بزمان أو مكان (Credlin, 2003 , Jenkins, Hamrich & Todorovich, 2002).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد أظهرت نتائج الدراسات المتتالية بعد ذلك والتي قام بها جويس وشورس أن المعلمين الذين عملوا مع زملائهم في الإشراف – فخططوا معا وتبادلوا الخبرات – مارسوا بعدها مهارات واستراتيجيات جديدة بشكل أكبر وطبقوها بشكل أفضل من أولئك الذين عملوا بمفردهم. واقترحا أن تقوم المدارس بتنظيم المعلمين في فرق من الزملاء وتهيئة الأوضاع المدرسية بحيث يستطيع المعلمون أن يعملوا معا لاكتساب المهارات الضرورية التي تؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطلاب (Showers & Joyce, 2006)

كما أشار آخرون إلى أنه في ظل ممارسة الإشراف التقليدي، فإن البيئة المدرسية لا تساعد على تمكين المعلمين من صنع قراراتهم التعليمية بأنفسهم، خاصة عندما تكون أدوارهم الوظيفية روتينية ومكررة، وعندما يكونون في عزلة عن زملائهم، وعندما لا تدع ضغوط الوقت إلا القليل لتحسين الأداء (Dee, Henkin & Duemer, 2003). أما في حال استخدام إشراف الزملاء فتكون الأمور على النقيض من ذلك حيث يرتبط المعلمون مع بعضهم البعض بعلاقات وثيقة تؤدي إلى اشتراكهم الدائم معا في أنشطة وممارسات تدريسية ناجحة وتمنحهم الثقة للابتكار والتجديد وصنع القرارات الرشيدة في بيئة تنظيمية مواتية. من هنا يجد أنصار نموذج إشراف الزملاء أن استخدام هذا النموذج ليس فقط مستحبا وحسب بل وواجب من أجل التحسين والتطوير (أبو الليل، ٢٠٠٦).

يمكن القول إذاً أن استخدام هذا النموذج كبديل أو كمكمل للإشراف التقليدي لهو حاجة ماسة تفرضها سياسة التطوير والتجديدات التربوية من جهة وتطلبها روح العصر من جهة أخرى. ولقد وجدت في هذا النموذج حلولا لمشاكل عدة تتعلق بعدم ثقة المعلمين عموما بالموجهين وقلة عدد الموجهين مقارنة بالمعلمين، وبطابع التهديد الذي يميز الزيارات الصفية (المنوري، ٢٠٠٤)، هذا إضافة إلى أن عدم تكافؤ المستوى التنظيمي بين المشرفين والمعلمين ولجوء العديد من المشرفين إلى تصيد أخطاء المعلمين لأغراض التقييم سبب الكثير من التوتر بينهم. كما أن المعلمين لا يتلقون في الغالب الخدمات الإشرافية التي يحتاجونها ويرغبون فيها من المشرفين.

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن أفكار التمكين والمشاركة وروح التعاون وما إلى ذلك تدفع في اتجاه مشاركة المعلمين في الارتقاء بنموهم المهني وأدائهم وتعاونهم نحو هذا الغرض.

وإثر ظهور هذا الاتجاه وانتشاره وزيادة مهنية المعلمين وتمكينهم من صنع القرارات التربوية المتعلقة بتحسين التدريس والتعلم، ظهرت دعوات أخرى بنقل التدريب إلى داخل المدرسة، وأن يتخذ هذا التدريب أشكالا ونماذج عدة يكون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمعلمين دور أساسي فيها، ومن هذه النماذج انبثقت الدعوة لتفعيل نموذج إشراف الزملاء (Garnello ;Kindsvatter ; Granello ;Babalis & Moorhead, 2008)

ولقد تضافرت كل تلك الاعتبارات لتعمل على انتشار هذا النموذج الإشرافي في معظم الدول المتقدمة وفي مقدمتها الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، حيث تحرص أغلب مدارسها وجامعاتها ومؤسساتها المختلفة على تطبيق هذا النموذج وتفعيله منذ بداية كل عام وحتى نهايته، بل قد تمتد بعض برامجه إلى فترة الإجازة . وبالإضافة إلى ذلك فقد ظهرت مجلات (Hall, 2002)الرسمية للموظفين (Compass: A Magazine for Peer Assistance, Mentorship and Coaching)متخصصة لإشراف الزملاء كمجلة (كومباس) وشكلت جمعيات ومراكز (Coaching.com Client Organizations)تدريب مهيأة لهذا الغرض كجمعية وأفردت له مواقع كثيرة على شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) مثل:

www.coaching.com
www.peer.ca/mentor.html
www.peerresources.com
www.peer.ca/coach.html

وغيرها .

وكما ينطبق هذا النموذج الإشرافي التعاوني على المعلمين في المدارس والجامعات فهو ينطبق على جميع الزملاء في مواقع العمل المختلفة أيا كانت مجالاتها أو تخصصاتها.

ثانيا: أهداف نموذج إشراف الزملاء

يسعى إشراف الزملاء إلى تحقيق مجموعة من الأهداف (المنوري،٢٠٠٤)، وهي:

١- تحقيق النمو المهني للمستهدفين وزيادة كفاءتهم والوصول بهم إلى أفضل الطرق لتحسين أدائهم وذلك من خلال اطلاعهم على الأشياء التي تدور حولهم من تجديد وابتكار في ميدان العمل.

٢- تعزيز الصلة بين الزملاء واحترامهم لبعضهم البعض، وخلق جو من المودة والعلاقة الحسنة بينهم، وتشجيعهم على مبدأ التشاور والأخذ بآراء بعضهم البعض في حل بعض المشاكل أو معالجة بعض الصعوبات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- إيجاد جو من المناقشة والحوار حول جوانب العمل المختلفة، وإيجاد البدائل والطرق المناسبة لها بحيث تساعد الزميل على الربط بين الجوانب المتماثلة وتحقيق التكامل في العمل.

٤- توفير مناخ يتيح استفادة الأقران من بعضهم البعض في وضع الخطط وتوحيد الطرق والممارسات والأساليب الإشرافية المناسبة للوصول إلى مستوى عال من الأداء.

ثالثا: برامج وأساليب نموذج إشراف الزملاء

لا يقتصر إشراف الزملاء على مجموعة من االبرامج المتعارف عليها، بل يمتد ليشمل جميع أنواع المساعدة التي يقدمها الزميل لزميله دون حصرها بنوع معين أو مجال محدد (العبد الكريم، ٢٠٠٣)، وقد تضيق هذه المساعدة لتقتصر على زميلين اثنين من موقع عمل واحد أو قد تتسع لتشمل زملاء عدة من مواقع ومناطق مختلفة. وفيما يلي عرض بعض أهم هذه الأشكال وليس حصرها جميعا:

(١) تبادل الزيارات بين المعلمين Inter-Visitations

وهو أكثر أشكال إشراف الزملاء شيوعا واستخداما، ويهدف إلى تبادل الخبرات المهنية بقيام مشرف أو أكثر بزيارة مشرف آخر أثناء الموقف الميداني في المدارس. وقد تكون الزيارات المتبادلة بين مشرفي الوحدة ذاتها، أو بين مشرفي الوحدات المختلفة في نفس القسم أو بين مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية من محافظات مختلفة. وقد يشترك في الإعداد لهذه الزيارات المشرفون الزائرون والمشرفون المزورون وغيرهم ممن يعنيهم الأمر.

ويهدف هذا الأسلوب الإشرافي إلى جانب تبادل الخبرات بين المشرفين إلى:

١- إكساب الزائرين مهارة بطريقة غير مباشرة.

٢- تعديل وتقويم طرق وأساليب العمل.

٣- الاطلاع على الصورة التي يطبق بها الزيارة الإشرافية/ زيارة المتابعة بواسطة مشرفين مختلفين وعلى مجموعات مختلفة من المدارس وإداراتها.

٤- الاطلاع عن كثب على تطبيق بعض النظريات التربوية والنفسية واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة والتقنيات التربوية.

٥- تشجيع المشرفين على ابتكار وتطبيق طرائق إشرافية حديثة.

ولكي تؤدي هذه الزيارات الغرض من ورائها وتحقق أهدافها، لا بد من مراعاة الشروط والضوابط الآتية:

١- رعاية المشرف الأول/ رئيس القسم لهذه الزيارات ودعمه لها باعتبارها أحد أهم أشكال النمو المهني للمشرفين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- توفير بيئة تنظيمية قائمة على الثقة والاحترام بين أفراد القسم.
٣- مراعاة التزام جميع المشرفين بهذه الزيارات.
٤- فصل الزيارات التبادلية عن عملية تقييم المشرفين، على أساس أنها لا تهدف إلى تقييم المشرفين أو تصيد أخطائهم.
٥- تحديد الهدف من الزيارات قبل القيام بها وتوعية الجميع بأهميتها قبل تنفيذها.
٦- دعوة المشرفين إلى المشاركة في هذه العملية كمتطوعين دون إجبارهم عليها.
٧- توفير الوقت اللازم للمشرفين لزيارة بعضهم بعضا وتوفير الامكانات المادية المساعدة لذلك.
٨- موافقة المشرف المزار على الزيارة وترحيبه بها.
٩- تحديد المشرف المزار لنقاط الاهتمام التي يود التركيز عليها أثناء الزيارة في الاجتماع الذي يسبقها كتحديد هدف الزيارة والاستراتيجيات المستخدمة وأساليب تقويم إدارات المدارس وغيرها.
١٠- عقد اجتماع عقب الزيارة للحصول على التغذية الراجعة ومناقشة فعاليات الزيارة وإجراءات التحسين بأسلوب ودي غير تقويمي (Israel, 2003) .
١١- ألا يقتصر البرنامج على زيارة المشرفين المبدعين أو ذوي الخبرة فقط، بل يخطط لزيارة جميع فئات المشرفين (السعود، ٢٠٠٢).

(٢) الورش التربوية (المشاغل التربوية) Workshops

الورشة التربوية أو المشغل التربوي هو اجتماع أو نشاط عملي للمشرفين يتيح لهم الفرصة لبحث مشكلة تربوية، أو إنتاج وسيلة تعليمية، أو صقل مهارة معينة. وتهدف الورش التربوية إلى تهيئة الفرص المختلفة لنمو المشرفين في مجال المهنة أو التخصص عن طريق العمل على تحقيق أهداف مشتركة والاتصال مع بعضهم البعض وتحقيق المشاركة التعاونية الفعالة فيما بينهم. كما تهدف إلى تهيئة الفرص للمشرفين لتحمل مسئولية تدريب أنفسهم وتقويم نتائج جهودهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم مع طرح أفكار جديدة تنبثق من المناقشات. ولا تعتمد الورش التربوية على المناقشة والحوار والمحاضرات النظرية فقط، بل تعتمد أيضا على الأبحاث التربوية والتجارب العملية وغيرها.

يفترض في الورش التربوية أن تكون واضحة ومحددة الأهداف وذات علاقة مباشرة بالمشكلات والحاجات اليومية للمشرف. وتتم عمليات التخطيط والتنظيم والقيادة في هذه الورش بواسطة المشرفين وحدهم أو بمشاركة المشرفين الأوائل/ رؤساء الأقسام، فلم تعد هذه العمليات حكرا على المسؤولين فقط. وتدار الورش

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التربوية بعيدا عن التقيد بالشكليات الرسمية، وتركز على تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بين المشاركين فيها (الشعلان، ٢٠٠٤).

(٣) النشرات الإشرافية التربوية Educational Supervisory Reports

تعتبر النشرات الإشرافية التربوية من أوسع أساليب الإشراف التربوي تأثيرا في تحسين العملية التربوية، فعن طريقها يستطيع المشرف الزميل أن ينقل الأفكار والمهارات وكثيرا من حلول المشكلات التي تساهم في رفع المستويات المهنية لزملائه المشرفين. ويمكن أن تعد هذه النشرات في صورة مجلات أو نشرات دورية أو بواسطة عرضها في لوحات خاصة في القسم وغيرها من الوسائل المماثلة. وقد أشار الشعلان (٢٠٠٤) إلى أن النشرات التربوية من الأساليب الناجحة إذا أعدت بعناية أو نظمت تنظيما جيدا، وخرجت من دائرة الروتين ومجرد التعليمات، بل وخلت من صيغة الأمر التي اعتاد عليها المشرفون في النظام الإشرافي التقليدي، وتعمل هذه النشرات على توفير الوقت والجهد معا.

(٤) المحاضرة / العرض التربوي Lecture / Presentation

وهي عملية اتصال بين الزملاء، يقوم أحد المشرفين من خلالها بعرض مجموعة من الأفكار والمعلومات الحديثة والمتعلقة بالعمل والأداء والتي تحوز على اهتمام المشرفين وعنايتهم. ويجب الإعداد للمحاضرة أو العرض التربوي وتنظيمها جيدا قبل تقديمها. كما يجب أن يتخللها أو يعقبها مناقشة بين المشرف المنفذ والمشرفين المشاركين (الحضور) وذلك ليتمكن المشرف المنفذ من خلال هذه المناقشة من مساعدة زملائه والإجابة على تساؤلاتهم حول موضوع المحاضرة / العرض وتوفير المعلومات الضرورية لهم (الشعلان، ٢٠٠٤).

(٥) الحوارات المهنية/ المناقشات التربوية Educational Discussions

وهي نقاشات حول موضوعات مهنية وتربوية وعلمية يقوم بها المشرفون في جلساتهم غير الرسمية، كأن تكون في مكاتبهم وقت فراغهم أو خارج القسم. وكلما كانت الثقافة التنظيمية بالقسم ملائمة ومواتية للتعلم استفاد المشرفون أكثر من بعضهم البعض وقللوا من إضاعة الوقت دون جدوى. وقد أشار بعض التربويين إلى أن المشرفين قد يتعلمون فكرة ما أو قد يصلون إلى حل مشكلة معينة وهم يتجولون في أروقة المديرية أو بين الأقسام وهو ما أطلقوا عليه "Learning Walk" (Israel, 2003).

(٧) القراءات الموجهة Directing Readings

هي أسلوب إشرافي هام يهدف إلى تنمية كفايات المشرفين من خلال إثارة اهتمامهم بالقراءات الخارجية وتبادل الكتب واقتنائها وتوجيههم إليها توجيهاً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منظماً ومدروساً. ويسعى هذا الأسلوب إلى تحقيق أسباب النمو الأكاديمي والمهني في مجال عمل المشرف واكسابه مهارات التعلم الذاتي المستمر، إضافة إلى تطوير معلومات المشرفين وتحسين أساليب عملهم وإيجاد الحلول لمشكلاتهم التربوية. كما يهدف هذا الأسلوب الإشرافي إلى تكييف وتطوير الخبرات العالمية المتنوعة لتتلاءم مع الواقع التربوي الذي يعيشه المشرف ومواكبة التطورات التربوية بما يفيد في تحسين الأداء وتقدمه. ومن خلال هذا الأسلوب يقوم أحد الزملاء من وقت لآخر إلى توجيه زملاءه إلى قراءات تتعلق بالمشكلات التربوية التي يواجهونها، كما يعرفهم بالكتب والمجلات ويناقشها في اجتماعاتهم. قد يستخدم المشرفون وسائل التواصل الاجتماعي لإعلام أقرانهم بالكتب الجديدة مع كتابة تعليقات حول أهميتها ومحتواها مع مراعاة تنوعها وأهميتها لمجال عملهم وتحسين أدائهم (الفيفي، ٢٠١٦).

(٨) البحوث الإجرائية Action Researches

يعد البحث الاجرائي نوعا من البحوث التطبيقية التي يقوم بها شخص/ أشخاص يواجهون مشكلات معينة في ميدان عملهم أو حياتهم العملية، ويضعون خطة لحل هذه المشكلات، فهو أسلوب بحث يعتمد على مشكلات مباشرة تواجه الباحث لإيجاد حلول لهذه المشكلات التي تتعلق مباشرة بمجال عمله أو الأوضاع الفعلية الحقيقية. وهو نشاط إشرافي تشاركي يهدف إلى تطوير العملية التربوية وتلبية الحاجات المختلفة لأطراف هذه العملية خاصة من خلال المعالجة العلمية للمشكلات التي يواجهونها (القاسم،٢٠٠٩). ويمكن أن يشترك الزملاء في إجراء بحث مشترك لدراسة مشكلة ما تعيق عملهم أو ظاهرة تعرقل نموهم المهني أو لتعزيز جانب ما وتدعيمه بأسلوب علمي دقيق. ويتميز البحث الإجرائي بأنه عملي ويتعلق مباشرة بوضع حقيقي في الحياة ويقدم فهما أفضل من خلال التأمل الذاتي الذي يمكن بوساطته تطوير العمل وتقديم خدمة أفضل لأولئك الأفراد الذين يعملون داخل المؤسسة المهنية (الفيفي، ٢٠١٦).

رابعا: عوامل نجاح نموذج إشراف الزملاء

للتغلب على المشكلات التي قد تعترض نجاح إشراف الزملاء ينبغي مراعاة مجموعة من الأسس والمبادئ فيما يلي بعض منها:

١- أن يكون إشراف الزملاء طوعيا وليس إجباريا (Davis, 2001)، حيث يجب أن يوافق المشرفون على المشاركة في برنامج إشراف الزملاء كأحد الخيارات الإشرافية، وبالتالي عليهم الالتزام بما يترتب على ذلك من واجبات من دعم لبعضهم ومشاركة في التخطيط والتطوير وما إلى ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- تجنب التقييم فالنشاط الأساسي لفرق إشراف الزملاء هو تخطيط وتطوير العمل وصولا إلى تحقيق الأهداف المشتركة.
٣- ألا يقتصر تعاون الزملاء على الملاحظة والاجتماعات القبلية والبعدية بل يتعداه ليشمل التخطيط والتطوير والتفكير والعمل معا، حيث يتعلم المشرفون من بعضهم البعض أثناء التخطيط وإعداد التقارير وأثناء تعاملهم مع المديرين الذين يشرفون عليهم وتفكيرهم ومناقشتهم سويا حول آثار ممارساتهم على تحقيق أهدافهم وتعلم طلابهم (Beach & Reinhartz, 2000).
٤- توفير جو عمل يتسم بالحوار المفتوح والتفاعل المتبادل بين المشرفين. لقد أشار بعض الباحثين إلى أن الوحدة والعزلة التي يعاني منها المشرفون هي أهم المعوقات التي تقف في وجه نجاح إشراف الزملاء، والتي تؤدي بدورها إلى تفرقة المشرفين وحرمانهم من التفاعل والحوار. لذلك فإن تطبيق إشراف الزملاء يستلزم أولا تقليل بل إلغاء العزلة التي يعيشها المشرفون.
٥- مشاركة ودعم المشرف الأول/ رئيس القسم لبرامج إشراف الزملاء، فإن تأسيس برنامج ناجح لإشراف الزملاء يتطلب إدارة قوية وفعالة من قبل المسؤول المباشر. كما أن الأدوار والأنشطة التي يقوم بها هي عنصر مهم لنجاح إشراف الزملاء (Meyer & Gray, 2003).

خامسا: آثار نموذج إشراف الزملاء

يعد إشراف الزملاء نموذجا إشرافيا تعاونيا يعود بالنفع المشرفين والمؤسسات التعليمية بشكل عام، حيث أشارت كثير من الدراسات إلى جدوى هذا النموذج وآثاره الإيجابية على كل من ببيئة العمل.

ومن آثار وفوائد نموذج إشراف الزملاء على المشرفين ما يلي:

آثاره على الجانب المعرفي للمشرف

١- تعزيز التفكير التأملي لدى المشرفين، الذي يؤدي إلى تدبرهم في ممارساتهم وأدائهم المهني ومراجعته باستمرار والعمل على تحسينه. ويعمل التفكير التأملي أو التدبر على تعميق التفكير الناقد ويؤدي بالمشرفين إلى نقد الممارسات السائدة والروتينية والعمل على تطوير أعمالهم باستمرار (Wynn & Kromrey, 2000)
٢- تعزيز النظرة إلى التعليم كعملية متعددة الأبعاد، وبالتالي مساعدة المشرفين على رؤية العمل التعليمي من أكثر من زاوية وزيادة وعيهم بالجانب المعقد لمهنة الإشراف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- توجيه المشرفين إلى المزيد من القراءة والاطلاع والتوجه نحو التمهين في العمل وبالتالي الإلمام بكل ما يستجد في ميدان التربية والتعليم ومعرفة المزيد من التعلم الفعال.

٤- توجيه الأحاديث الجانبية التي يتبادلها المشرفون في أوقات فراغهم إلى الإشراف وتحسين العمل (Derrick,2010)

آثاره على الجانب المهاري للمشرف

١- يؤدي إشراف الزملاء إلى تحسين مهارات متعددة لدى المشرفين، ومن هذه المهارات على سبيل المثال لا الحصر: مهارة التخطيط، مهارة طرح الأسئلة، مهارات التوضيح والجدولة وتنظيم المعلومات، مهارة استخدام الحاسب الآلي وغيره من الوسائل التقنية في العمل، مهارة الربط بين الأنشطة والنتائج، ومهارة إدارة العمل وضبط النتائج.

٢- يعمل إشراف الزملاء على تمكين المشرفين من مهارة صنع قرارات هامة حول الإشراف والأداء. فمع تزايد أعداد المشرفين المؤهلين تأهيلا متقدما وظهور نموذج إشراف الزملاء والدعوة إلى أهمية العمل الجماعي، كان لا بد من إعطاء المشرفين فرصة صنع واتخاذ قراراتهم بأنفسهم ومع بعضهم البعض كزملاء في التعلم والتخطيط والتطبيق وتقويم التعليم (Dee, Henkin & Duemer, 2003).

٣- يطور إشراف الزملاء مهارة التقويم الذاتي عند المشرفين، فعندما يشترك المشرف مع زملائه في أنشطة عدة ويتبادل معهم حضور زيارات المتابعة وتطبيق الاستراتيجيات والأساليب الإشرافية الجديدة، يتمكن من تقويم نفسه وتطويرها.

٤- يعزز إشراف الزملاء من المهارة القيادية للمشرف في بيئة العمل. إن اشتراك المشرفين مع بعضهم البعض في تخطيط وتنظيم وإدارة وتنفيذ برامج إشرافية لبعضهم البعض يؤدي إلى اكتسابهم لمهارة هامة في القيادة تعزز من دورهم كقياديين في بيئة عملهم.

٥- يكتسب المعلمون مهارات إشرافية إضافية نتيجة إشرافهم على بعضهم البعض. وتتمثل هذه المهارات في الملاحظة وجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها.

٦- ينمي إشراف الزملاء لدى المشرفين مهارة إدارة الاجتماعات. حيث تعتبر الاجتماعات عنصرا رئيسيا في إشراف الزملاء كالاجتماع الذي يسبق الزيارة والاجتماع الذي يعقبها إلى جانب الاجتماعات الدورية بين المشرفين للمناقشة وتبادل الآراء والخبرات. ومع التدريب والممارسة تنمو هذه المهارة لدى المشرفين وترتقي.

٧- يساعد إشراف الزملاء المشرفين على اكتساب وابتكار استراتيجيات وأساليب إشرافية جديدة ويكشف عن امكانياتهم في تطبيقها أمام زملائهم وتقويم فعاليتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨- يؤدي إشراف الزملاء إلى تحسين مهارة إدارة الوقت لدى المشرفين. وتعتبر هذه المهارة من أهم المهارات التي يجب أن يحرص المشرف على تعلمها واكتسابها.
٩- ينمي مهارة المشرفين في إجراء البحوث الإجرائية التربوية. ويزداد هذا التوجه عندما يشترك مجموعة من المشرفين معا في إجراء بحث معين لحل مشكلة ما أو دراسة قضية معينة والتوصل إلى نتائج وحلول لها

آثاره على الجانب الوجداني وتوجهات المشرف

١- يؤدي إشراف الزملاء إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة الإشراف ونحو الآخرين. ويرجع الفضل في هذا إلى العمل الجماعي التعاوني وبيئة العمل الصحية التي يعمل فيها المشرفون في ظل إشراف الزملاء (Garnello ;Kindsvatter ; Granello ;Babalis & Moorhead, 2008)
٢- يعزز إشراف الزملاء الثقة بالنفس والاعتقاد بفاعلية الذات self-efficacy وذلك عندما يسند إلى المشرف دور إشرافي على زملائه إضافة إلى دوره الإشرافي على إدارات المدارس ويمنح الثقة في ممارسة هذين الدورين معا، وعندما يجد اعترافا كبيرا لمجهوده من قبل زملائه.
٣- يساعد إشراف الزملاء على إثارة دافعية وحماس المشرفين للعمل والعطاء، ويعمل على تشجيع الأكفاء منهم ويحفزهم على بذل جهود متميزة أمام زملائهم (مدخلي، ٢٠٠٣).
٤- يوفر إشراف الزملاء دعما معنويا للمشرفين لمواجهة ضغوط العمل، وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن المشرفين الذين يطبقون إشراف الزملاء يشعرون بالرضا الوظيفي أكثر من أولئك الذين يعملون بمفردهم.
٥- ينمي إشراف الزملاء الشعور بالمسئولية وزيادة الالتزام، فعندما يعهد إلى المشرف دور إشرافي على زملائه يكون دائما يقظا لمسئولياته وملتزما بتنفيذ خطة العمل التي اشترك معهم في إعدادها وتنظيمها.

أما عن **آثار إشراف الزملاء على بيئة العمل** بشكل عام فهي كالآتي:

١- تدعم برامج إشراف الزملاء علاقة الزمالة المهنية داخل بيئة العمل وتنميها، وتنمي كذلك حب التعاون بين الزملاء والمنافسة البناءة، وتشكل هذه بعض خصائص مجتمعات التعلم الفعالة (السعود، ٢٠٠٢).
٢- يشجع إشراف الزملاء المشرفين على التجريب وعدم الخوف من الفشل، بل إن الخطأ والفشل هو الطريق إلى الصواب والنجاح. وقد يرجع ذلك إلى الطبيعة غير التقويمية بل التطويرية لهذا النوع من الإشراف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- يعمل إشراف الزملاء على تشجيع المشرفين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم بحرية وبعيدا عن الرسميات، لأن العلاقات التي تسود بينهم غالبا ما تشجعهم على تبادل الرأي ووجهات النظر بحرية إزاء المشكلات التي يواجهونها ومحاولة التوصل إلى العديد من البدائل والحلول الجيدة (مدخلي، ٢٠٠٣) .

٤- يعمل إشراف الزملاء على تكوين بيئة ممتعة ومواتية للعملية التعليمية التعلمية، ويعزز من الثقافة التنظيمية ببيئة العمل والمناخ الإيجابي بها.

٥- تنعكس آثار إشراف الزملاء بشكل إيجابي على المدارس، حيث أن تبادل المعارف والخبرات بين المشرفين يفيد المدارس ويرفع من مستويات الأداء بها. وكلما اكتسب المشرف أساليب واستراتيجيات جديدة وفعالة انعكس ذلك إيجابا على أداء المدارس (Harlin, 2000).

الدراسات السابقة

أجرى المطيري (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على دور مديري مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت في تفعيل الإشراف بالأقران من وجهة نظر المعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة تكونت من (٤٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٥٧٣) معلما ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى أن دور مديرو مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت في تفعيل الإشراف بالأقران في جميع المجالات جاء بدرجة مرتفعة، ولم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة ما عدا مجال واحد في المجالات الخمسة وهو مجال المنهاج وجاء لصالح الذكور. وأوصى الباحث بتوعية المعلمين حول دور إشراف الأقران في تحسين أدائهم التدريسي في المواقف التدريسية المختلفة.

وأجرت (Hassan,2016) دراسة هدفت إلى إيجاد تأثير برنامج مشاهدات المدرسين لأقرانهم على أداء مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثة تصميم المجموعة الضابطة مع تطبيق قبلي وبعدي لاستبانة المشاهدات الصفية. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ مدرسا ومدرسة من مدرسي اللغة الإنجليزية في المديرية العامة لتربية القادسية. واعتمادا على التصميم التجريبي، قامت الباحثة بتوزيع العينة عشوائيا في مجموعتين، تألفت كل منها من ٣٠ مدرسا ومدرسة. وطبقت الباحثة استبانة المشاهدات الصفية تطبيقا قبليا على مدرسي ومدرسات كلتا المجموعتين لملاحظة أداءهم التدريسي. وبعد ذلك قامت الباحثة بتدريس البرنامج المقترح لمشاهدات المدرسين لأقرانهم للمجموعة التجريبية فقط، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة تدريسا للبرنامج واتبعت المنهج التقليدي لمشاهدات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشرفين. استمرت التجربة لخمسة أسابيع، قامت الباحثة بعدها بتطبيق استبانة المشاهدة الصفية تطبيقا بعديا لملاحظة التحسن الحاصل في الأداء التدريسي لمدرسي اللغة الإنجليزية في كلتا المجموعتين. أظهرت النتائج وجود فروق فردية في التطبيق البعدي لاستبانة المشاهدة الصفية بين مدرسي اللغة الإنجليزية في كلتا المجموعتين لصالح مدرسي المجموعة التجريبية في الأداء التدريسي. واعتمادا على النتائج، استنتجت الباحثة ضرورة استخدام برنامج مشاهدات المدرسين لأقرانهم وذلك لأجل تحسين أداء مدرسي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من العراقيين.

وأجرت الرفاعي (٢٠١٣) دراسة تهدف إلى التعرف على درجة فاعلية تطبيق إشراف الأقران في المدرسة النموذجية بجامعة اليرموك وأثره على الرضا الوظيفي للمعلمين فيها. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لفاعلية تطبيق إشراف الأقران مكونة من (٢٧) فقرة، ومقياس للرضا الوظيفي مكون من (٢٧) فقرة وتوزيعهما على عينة الدراسة المكونة من (١١٦) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية تطبيق إشراف الأقران جاءت بدرجة متوسطة وأن مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة النموذجية جاء متوسطا. ولم تبين الدراسة وجود فرق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول فاعلية تطبيق إشراف الأقران ومستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بينما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجاباتهم على المحورين تعزى لمتغير الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة القليلة.

وهدفت دراسة العمرات والقمول (٢٠١٣) إلى التعرف على درجة أثر إشراف الأقران على ثقة المعلمين وفاعليتهم والتزامهم، ورغبتهم في التعاون في مدارس مديرية تربية قصبة الطفيلة من وجهة نظر المعلمين فيها. وقد استخدم الباحثان استبانة مكونة من 24 فقرة موزعة على سبعة مجالات لجمع المعلومات وتم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (151) معلمًا ومعلمة، وقد بينت النتائج أن أثر إشراف الأقران على المعلمين وفاعليتهم والتزامهم، ورغبتهم في التعاون في مدارس مديرية تربية قصبة الطفيلة جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha= \leq 0.05$ لمتغير المؤهل العلمي في مجالات:الثقة في الإدارة، الثقة في المعلمين، الالتزام نحو المدرسة، والالتزام نحو عملية التعليم لمتغير ولصالح حملة الدبلوم فأكثر وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha=$ $0.05\geq$لمتغير مستوى المدرسة في مجالات: الثقة في الإدارة، والالتزام نحو عملية التعليم ولصالح المدارس الثانوية، وقد أوصت الدراسة بضرورة مشاركة المعلمين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في التخطيط، والإعداد لتنفيذ أسلوب إشراف الأقران، وتدريب المعلمين الجدد خاصة على هذا الأسلوب.

وأجرت Derrick (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على خبرات المشرفين والمشرف عليهم في أحد برامج إشراف الزملاء، والتعرف إلى تصوراتهم حول خبرة إشراف الزملاء من وجهة نظرهم. وقد استخدمت الدراسة المنهجية النوعية القائمة على تحليل الوثائق والمقابلات شبه البنائية مع أفراد عينة الدراسة التي تكونت من (١٢)، منهم (٤) مشرفين و (٨) من المشرف عليهم المشاركين في أحد برامج إشراف الزملاء. وقد أظهرت النتائج أن تصورات المشرفين والمشرف عليهم في برامج إشراف الزملاء كانت إيجابية، وأن الحصول على خبرة إشراف الزملاء يمثل خبرة إيجابية جيدة من أجل تحسين جودة التعليم الذي يقدمونه للطلبة، بالإضافة إلى أن الإشراف الجماعي القائم على طريقة إشراف الزملاء يعزز من تصورات واتجاهات المعلمين الإيجابية نحو التدريس.

وقام كل من Garnello ;Kindsvatter ; Granello ;Babalis & Moorhead (2008) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر نموذج استشارة الزملاء في تعزيز النمو المهني لدى المشرفين التربويين في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من أربع دراسات حالة من المشرفين التربويين الذين تم اختيارهم من (٧) مدارس متوسطة وثانوية. واستخدمت الدراسة أداتي الملاحظة المباشرة والمقابلة لعملية جمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن نموذج استشارة الزملاء هو أحد أشكال إشراف الزملاء القادر على زيادة النمو المهني للمشرفين التربويين، وذلك من خلال الاستفادة من وجهات نظر المشرفين الممارسين حول أداء المشرف وتقدمه في مجال الإشراف.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال استعراض مجموعة الدراسات السابقة، يتضح توافق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في مجال الاهتمام والذي تركز على أهمية وفعالية نموذج إشراف الزملاء، غير أنها اختلفت في مجالات البحث. كما اتفقت مع أغلب الدراسات في استخدام المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لهذا النوع من الدراسات، إلا أن الأدوات تنوعت ما بين المقاييس وبطاقات تحليل المحتوى وبطاقات الملاحظة والمقابلة والاستبانات أداة الدراسة الحالية ودراسة المطيري (٢٠١٩) والعمرات والقمول (٢٠١٣). واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة Garnello ;Kindsvatter ; Granello ;Babalis & Moorhead (2008) في العينة المطبقة لأدوات الدراسة وهم المشرفين، بينما اختلفت مع الكثير من الدراسات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها: إعداد الإطار النظري وتوضيح فلسفته ومرتكزاته التربوية، والاستفادة من بعض مراجع الدراسات السابقة وبعض إجراءاتها وأدواتها وتوصياتها.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث

اتبعت الباحثة في هذا البحث المنهج الوصفي الذي يصف الظاهرة التربوية عن طريق التعرف على أبعادها وعلاقاتها المختلفة، والتعبير عنها تعبيرا كميا وكيفيا، وتفسير الظاهرة، وتحليلها للتوصل إلى النتائج. وقد تم استخدام المنهج الوصفي نظرا لطبيعة هذا البحث، ولطبيعة البيانات المراد الحصول عليها في درجات تطبيق برامج وأساليب إشراف الزملاء في قسم إشراف الإدارة المدرسية وأثر هذا التطبيق على التنمية المهنية لمشرفي القسم.

مجتمع وعينة البحث

تكونت العينة من مجتمع البحث كاملا وهم مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بدائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة بوحدتيه: إشراف الإدارة المدرسية وتقويم الأداء المدرسي. ويبين جدول (١) توزيع مجتمع البحث وعينته حسب المسمى الوظيفي.

جدول (١) توزيع مجتمع البحث والعينة حسب متغير المسمى الوظيفي

مشرف إدارة مدرسية		مشرف تقويم أداء مدرسي	
المجتمع	العينة	المجتمع	العينة
٦	٥*	٥**	٥

• مشرف إدارة مدرسية السادس ضمن مجتمع البحث هو الباحثة نفسها، ولذلك فالعينة تتضمن المجتمع كاملا في الوحدتين.

** تم احتساب مشرف أول تقويم أداء مدرسي من ضمن مجتمع وعينة مشرفي تقويم أداء مدرسي.

أداة البحث وصدقها وثباتها

قامت الباحثة بإعداد استبانة تكونت من (٢٤) فقرة للكشف عن إشراف الزملاء وأثره في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية موزعة على محورين: أساليب إشراف الزملاء المطبقة في قسم إشراف الإدارة المدرسية وآثار تطبيق إشراف الزملاء في التنمية المهنية لمشرفي القسم.

وللتأكد من صدق الأداة، اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة، فعرضت الاستبانة في صورتها الأولية (ملحق ١) على مجموعة من المحكمين بلغ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عددهم (٥) محكمين من حملة الدكتوراه (ملحق ٢) لمعرفة مدى ارتباط الفقرات بموضوع البحث ومحوريه وتعديل وإضافة وحذف ما يرونه مناسبا، وسلامة الصياغة اللغوية ووضوحها. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم وتوجيهاتهم، قامت الباحثة بإجراء التعديلات المطلوبة وإعداد الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق ٣).

وللتأكد من ثبات الأداة، قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عينة مكونة من (٨) مشرفين من غير أفراد عينة البحث. ولحساب الاتساق الداخلي للأداة، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، حيث بلغ معامل الثبات لمكونات الاستبانة (٠.٩٠)، في حين تراوح معامل ثبات المحورين (٠.٨٠– ٠.٩٥). ويبين الجدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لمحوري الاستبانة.

الجدول (٢) معاملات الاتساق الداخلي لمحوري الاستبانة

م	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
١	أساليب إشراف الزملاء المطبقة في قسم إشراف الإدارة المدرسية	١١	٠.٨٠
٢	آثار تطبيق إشراف الزملاء في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية	١١	٠.٩٥

يتضح من الجدول (٢) أن معاملات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ لمحوري الاستبانة مرتفعة. مما سبق يمكن القول ان الاستبانة تتمتع بدلالات صدق وثبات مرتفعة تبرر استخدامها لأغراض البحث.

المعالجة الإحصائية

بعد نقل الباحثة الاستبانات التي تم جمعها في قاعدة البيانات، تمت معالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل النتائج على النحو الآتي:

١. معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لتحديد معامل الثبات.

٢. حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك للإجابة عن السؤال الأول.

٣. استخدام اختبار ت (T-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينة البحث حول محوري الاستبانة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إجراءات تطبيق البحث

١- الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بنموذج إشراف الزملاء واتجاهات تطويره، لتكوين خلفية عن الموضوع وأهميته ومبرراته، إضافة إلى إيضاح مشكلة البحث والتعرف على المفاهيم ذات الصلة بموضوع البحث.

٢- الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث لمعرفة الأسلوب الذي استخدمه الباحثون في دراسة واقع إشراف الزملاء وسبل تطويره، والاستفادة منها في بناء أداة البحث ومناقشة نتائجه.

٣- إعداد أداة البحث وهي عبارة عن استبانة لمعرفة واقع تطبيق إشراف الزملاء في قسم إشراف الإدارة المدرسية وأثره في التنمية المهنية لمشرفي القسم، والتأكد من صدق الأداة وثباتها.

٤- تطبيق الأداة على عينة البحث واسترجاعها كاملة وفق عدد مجتمع البحث نظرا لسهولة الأمر بالنسبة للباحثة باعتبارها أحد أفراد القسم.

٥- جمع البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية الملائمة للوصول إلى نتائج دقيقة.

٦- استخراج النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

٧- وضع إجراءات مقترحة لتطوير فاعلية إشراف الزملاء في إحداث التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية.

عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج البحث الذي هدف إلى الكشف عن واقع إشراف الزملاء وأثره في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة، كما يتناول أيضا مناقشة نتائج البحث التي تم التوصل إليها وتفسيرها، ويشمل تقديم مجموعة من الإجراءات المقترحة المنبثقة من نتائج البحث وفقا لأسئلته كما يلي:

أولا: عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

١. نتائج السؤال الأول:

ما واقع تطبيق إشراف الزملاء بقسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة من حيث: أساليبه وآثاره في التنمية المهنية من وجهة نظر مشرفي القسم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة البحث حول واقع تطبيق إشراف الزملاء في قسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة، وذلك حسب استجاباتهم على مفردات محوري الاستبانة. والجداول ٣ و٤ توضح نتائج ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات المحور الأول: أساليب إشراف الزملاء المطبقة في قسم إشراف الإدارة المدرسية، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية (العدد = ١٠)

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يقوم المشرفون بمراجعة الخطط المدرسية معا وفق موجهات متفق عليها سلفا.	٤.٧٠	٠.٤٨
٢	يستشير المشرفون بعضهم البعض في الأساليب والممارسات الاشرافية الفاعلة قبل تنفيذ زيارات المتابعة للمدارس.	٤.٦٠	٠.٥٢
٣	يناقش المشرفون مشكلاتهم المهنية مع زملائهم في اللقاءات غير الرسمية.	٤.٦٠	٠.٥٢
٤	يقترح المشرفون لزملائهم حلولا وبدائل للمشكلات التي تواجههم في الحقل التربوي.	٤.٥٠	٠.٧١
٥	يتشارك المشرفون في إعداد التقارير الشهرية والفصلية المطلوبة من القسم.	٤.٥٠	٠.٧١
٦	يقوم المشرفون المجيدون بإرشاد زملائهم.	٤.٣٠	٠.٤٨
٧	يدرب المشرفون الأكثر خبرة زملائهم المستجدين.	٤.٠٠	٠.٦٧
٨	يتبادل المشرفون الزيارات الإشرافية فيما بينهم.	٣.٩٠	٠.٧٤
٩	يقوم بعض المشرفين بإعداد مشاغل وورش تدريبية تخدم زملائهم.	٣.٣٠	١.٢٥
١٠	يعد بعض المشرفين نشرات تربوية وقراءات موجهة تفيد زملائهم.	٣.١٠	١.٤٥
١١	يتشارك المشرفون مع زملائهم في الوحدة في إجراء البحوث العلمية.	٢.٨٠	١.١٤

يتضح من الجدول (٣) أن الأوساط الحسابية للفقرات الثمانية الأولى تراوحت بين (٤.٧٠ و٣.٩٠)، وهذا يعني أنها تمارس بشكل كبير في قسم إشراف الإدارة المدرسية، الأمر الذي قد يعزى لإيمان مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بأهمية هذه الأساليب ودورها الكبير في تنميتهم مهنيا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المطيري (٢٠١٩) والتي أشارت إلى أن دور مديرو المدارس بدولة الكويت في تفعيل إشراف الزملاء في جميع المجالات جاء بدرجة مرتفعة. أما الفقرات التاسعة والعاشرة والحادية عشرة من هذا المحور فتراوح وسطها الحسابي بين (٣.٣٠) و (٢.٨٠) أي أنها تمارس في بعض الأحيان بدرجة متوسطة كان أقلها الفقرة المتعلقة بإجراء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البحوث العلمية مما قد يعزى لضغوط العمل التي يعاني منها مشرفو القسم والتي تقف عائقا يحول دون تشاركهم في إجراء البحوث أو لقلة الوعي بأهمية إجراء البحوث العلمية لمعالجة المشكلات المهنية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرفاعي (٢٠١٣) التي خلصت إلى أن درجة فاعلية تطبيق إشراف الزملاء جاءت بدرجة متوسطة.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمفردات المحور الثاني: آثار تطبيق إشراف الزملاء في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية، مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية (العدد = ١٠)

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	يساعد المشرفين على اكتساب استراتيجيات وممارسات إشرافية جديدة.	٤.٨٠	٠.٤٢
٢	تدعم برامج وأساليب إشراف الزملاء علاقة الزمالة المهنية داخل بيئة العمل.	٤.٦٠	٠.٥٢
٣	ينمي حب التعاون بين المشرفين والمنافسة البناءة.	٤.٦٠	٠.٧٠
٤	يطوّر مهارة التقويم الذاتي لدى المشرفين.	٤.٥٠	٠.٥٣
٥	يعمل على تشجيع المشرفين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم بحرية بعيدا عن الرسميات.	٤.٥٠	٠.٩٧
٦	يعزز إشراف الزملاء الثقة بالنفس وتنمية الشعور بفاعلية الذات.	٤.٥٠	٠.٩٧
٧	يؤدي إلى تشجيع التفكير الناقد وتحليل الممارسات السائدة.	٤.٤٠	٠.٥٢
٨	تنعكس آثار إشراف الزملاء لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بشكل إيجابي على المدارس.	٤.٤٠	٠.٩٧
٩	يساعد على إثارة دافعية وحماس المشرفين للعمل والعطاء.	٤.٣٠	٠.٦٧
١٠	يساعد إشراف الزملاء المشرفين على التفكير التأملي (التدبر في العمل ومراجعته وتحسينه).	٤.٢٠	٠.٦٣
١١	يعمل على تمكين المشرفين من مهارة صنع قرارات هامة حول الأداء المدرسي.	٤.٢٠	٠.٦٣
١٢	تعزز البرامج الإنمائية المقدمة في إشراف الزملاء من مهارات المشرفين القيادية والتدريبية.	٤.١٠	١.٢٠
١٣	يحسن من مهارة المشرفين في إجراء البحوث العلمية.	٣.٧٠	١.٠٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول (٤) أن الأوساط الحسابية للفقرات الثمانية الأولى تراوحت جميعها بين (٤.٨٠ و٣.٧٠)، وهذا يدل على موافقة أفراد عينة البحث على جميع فقرات هذا المحور، الأمر الذي قد يعزى لأهمية تطبيق برامج وأساليب إشراف الزملاء والآثار الإيجابية المتعددة لهذا النوع من الإشراف في التنمية المهنية باعتباره بعيدا عن التقييم ويتم تطبيقه في مناخ من الزمالة المهنية القائمة على التعاون والعمل الجماعي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات كدراسة المطيري (٢٠١٩) ودراسة Hassan (2016) ودراسة العمرات والقمول (٢٠١٣) ودراسة Derrick (2010) ودراسة Garnello ;Kindsvatter ; Granello ;Babalis & Moorhead (2008) والتي أجمعت على الأثر الإيجابي لنموذج إشراف الزملاء في زيادة النمو المهني للمستهدفين. جدير بالذكر أن الفقرة (يحسن من مهارة المشرفين في إجراء البحوث العلمية) حصلت على أقل متوسط حسابي بين الفقرات (٣.٧٠) ويعزى ذلك لارتباطها بالفقرة (يتشارك المشرفون مع زملائهم في الوحدة في إجراء البحوث العلمية) في المحور الأول والتي حصلت كذلك على أقل متوسط حسابي بين الفقرات (٢.٨٠)، وحيث أن الممارسة لهذا الأسلوب قليلة فمن البديهي أن يكون تأثيرها الأقل بين الأساليب الأخرى.

٢. نتائج السؤال الثاني

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات المشرفين حول واقع تطبيق إشراف الزملاء بقسم إشراف الإدارة المدرسية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار ت (T test) لعينتين مستقلتين لقياس أثر متغير المسمى الوظيفي حول واقع تطبيق إشراف الزملاء بقسم إشراف الإدارة المدرسية بمحافظة جنوب الباطنة وأثره في التنمية المهنية لمشرفي القسم، وذلك حسب استجاباتهم على مفردات محوري الاستبانة. والجداول ٥ و٦ توضح نتائج ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المشاركين على مفردات المحور الأول: أساليب إشراف الزملاء المطبقة في قسم إشراف الإدارة المدرسية حسب متغير المسمى الوظيفي

الفقرات	مشرف إدارة مدرسية		مشرف تقويم أداء مدرسي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م**	ع***	م**	ع***		
يقوم المشرفون المجيدون بإرشاد زملائهم.	٤.٤٠	٠.٥٥	٤.٢٠	٠.٤٥	٠.٦٣	٠.٥٤٥
يدرب المشرفون الأكثر خبرة زملائهم المستجدين.	٣.٨٠	٠.٨٤	٤.٢٠	٠.٤٥	٠.٩٤-	٠.٣٨٢
يقوم المشرفون بمراجعة الخطط المدرسية معا وفق موجهات متفق عليها سلفا.	٤.٨٠	٠.٤٥	٤.٦٠	٠.٥٥	٠.٦٣	٠.٥٤٥
يتبادل المشرفون الزيارات الإشرافية فيما بينهم.	٣.٤٠	٠.٥٥	٤.٤٠	٠.٥٥	٢.٨٩-	*٠.٠٢٠
يقوم بعض المشرفين بإعداد مشاغل وورش تدريبية تخدم زملائهم.	٣.٦٠	٠.٨٩	٣.٠٠	١.٥٨	٠.٧٤	٠.٤٨٧
يستشير المشرفون بعضهم البعض في الأساليب والممارسات الاشرافية الفاعلة قبل تنفيذ زيارات المتابعة للمدارس.	٤.٦٠	٠.٥٥	٤.٦٠	٠.٥٥	٠.٠٠	١.٠٠٠
يناقش المشرفون مشكلاتهم المهنية مع زملائهم في اللقاءات غير الرسمية.	٤.٦٠	٠.٥٥	٤.٦٠	٠.٥٥	٠.٠٠	١.٠٠٠
يتشارك المشرفون مع زملائهم في الوحدة في إجراء البحوث العلمية.	٣.٢٠	١.١٠	٢.٤٠	١.١٤	١.١٣	٠.٢٩١
يعد بعض المشرفين نشرات تربوية وقراءات موجهة تفيد زملائهم.	٣.٤٠	١.١٤	٢.٨٠	١.٧٩	٠.٦٣	٠.٥٤٨
يقترح المشرفون لزملائهم حلولا وبدائل للمشكلات التي تواجههم في الحقل التربوي.	٤.٨٠	٠.٤٥	٤.٢٠	٠.٨٤	١.٤١	٠.٢٠٦
يتشارك المشرفون في إعداد	٤.٤٠	٠.٨٩	٤.٦٠	٠.٥٥	٠.٤٣-	٠.٦٨٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التقارير الشهرية والفصلية المطلوبة من القسم.						

(م) المتوسط الحسابي *(ع) الانحراف المعياري **دال عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥**

يتضح من الجدول (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٢٠) بين مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في فقرة واحدة فقط وهي **(يتبادل المشرفون الزيارات الإشرافية فيما بينهم)** ولصالح مشرفي تقويم أداء مدرسي وقد يعزى ذلك لوجود مشرف أول تقويم أداء مدرسي يعمل على تنظيم وتعزيز الزيارات التبادلية بين مشرفي وحدة تقويم الأداء المدرسي بشكل أكبر، بينما لا يوجد مشرف أول إدارة مدرسية. فيما عدا الفقرة المشار إليها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مشرفي القسم تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في باقي فقرات هذا المحور، وقد يعود السبب في ذلك لتشابه الظروف والإمكانيات والانتماء لذات القسم وتطبيق نفس البرامج والأساليب. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراستي المطيري (٢٠١٩) والرفاعي (٢٠١٣).

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين المشاركين على مفردات المحور الثاني: آثار تطبيق إشراف الزملاء في التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية حسب متغير المسمى الوظيفي

الفقرات	مشرف إدارة مدرسية		مشرف تقويم أداء مدرسي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م**	ع***	م**	ع***		
يساعد إشراف الزملاء المشرفين على التفكير التأملي (التدبر في العمل ومراجعته وتحسينه).	٤.٢٠	٠.٤٥	٤.٢٠	٠.٨٤	٠.٠٠	١.٠٠٠
يؤدي إلى تشجيع التفكير الناقد وتحليل الممارسات السائدة.	٤.٦٠	٠.٥٥	٤.٢٠	٠.٤٥	١.٢٦	٠.٢٤٣
يعمل على تمكين المشرفين من مهارة صنع قرارات هامة حول الأداء المدرسي.	٤.٦٠	٠.٥٥	٣.٨٠	٠.٤٥	٢.٥٣	*٠.٠٣٦
يطوَر مهارة التقويم الذاتي لدى المشرفين.	٤.٦٠	٠.٥٥	٤.٤٠	٠.٥٥	٠.٥٨	٠.٥٨٠
يعزز إشراف الزملاء الثقة بالنفس وتنمية الشعور بفاعلية الذات.	٤.٨٠	٠.٤٥	٤.٢٠	١.٣٠	٠.٩٧	٠.٣٧٦
يساعد على إثارة دافعية وحماس	٤.٦٠	٠.٥٥	٤.٠٠	٠.٧١	١.٥٠	٠.١٧٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشرفين للعمل والعطاء.						
يعمل على تشجيع المشرفين على إبداء آرائهم وطرح مشكلاتهم بحرية بعيدا عن الرسميات.	٥.٠٠	٠.٠٠	٤.٠٠	١.٢٢	١.٨٣	٠.١٤٢
يحسن من مهارة المشرفين في إجراء البحوث العلمية.	٤.٤٠	٠.٥٥	٣.٠٠	١.٠٠	٢.٧٥	*٠.٠٣٢
ينمي حب التعاون بين المشرفين والمنافسة البناءة.	٤.٨٠	٠.٤٥	٤.٤٠	٠.٨٩	٠.٨٩	٠.٤٠٦
يساعد المشرفين على اكتساب استراتيجيات وممارسات إشرافية جديدة.	٥.٠٠	٠.٠٠	٤.٦٠	٠.٥٥	١.٦٣	٠.١٧٨
تدعم برامج وأساليب إشراف الزملاء علاقة الزمالة المهنية داخل بيئة العمل.	٤.٦٠	٠.٥٥	٤.٦٠	٠.٥٥	٠.٠٠	١.٠٠٠
تعزز البرامج الإنمائية المقدمة في إشراف الزملاء من مهارات المشرفين القيادية والتدريبية.	٤.٤٠	٠.٥٥	٣.٨٠	١.٦٤	٠.٧٧	٠.٤٧٤
تنعكس آثار إشراف الزملاء لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية بشكل إيجابي على المدارس.	٤.٨٠	٠.٤٥	٤.٠٠	١.٢٢	١.٣٧	٠.٢٢٨

(م) المتوسط الحسابي *(ع) الانحراف المعياري ***دال عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥**

يشير الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٣٦) بين مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في الفقرة (**يعمل على تمكين المشرفين من مهارة صنع قرارات هامة حول الأداء المدرسي**) ولصالح مشرفي إدارة مدرسية، وقد يعزى ذلك لارتباط هذه الفقرة بمهام وصلاحيات مشرفي إدارة مدرسية أكثر من صلاحيات مشرفي تقويم أداء مدرسي باعتبار أن مشرفي الإدارة المدرسية هم المعنيين بتقييم أداء مديري المدارس بالتعاون مع مشرفي أوائل إدارة مدرسية وأن مشرف الإدارة المدرسية هو الرئيس المباشر لمدير المدرسة. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٣٢) بين مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في الفقرة (**يحسن من مهارة المشرفين في إجراء البحوث العلمية**) **ولصالح** مشرفي إدارة مدرسية، وقد يعود السبب في ذلك لمشاركة عدد أكبر من مشرفي الإدارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدرسية في لجنة البحوث والدراسات على مستوى المحافظة أكثر من مشرفي تقويم أداء مدرسي. وقد اتفقت هذه النتيجة المرتبطة بوجود الفروق الدالة إحصائية مع نتائج دراسة Hassan (2016) والتي أشارت إلى وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية لأفراد العينة لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت برامج إشراف الزملاء. كما ظهر من خلال الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي في باقي الفقرات، وقد يعزى السبب في ذلك لذات السبب المشار إليه في نتائج المحور الأول.

ثانيا: الإجراءات المقترحة لتطوير فاعلية إشراف الزملاء في إحداث التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نصه: ما الإجراءات المقترحة لتطوير فاعلية إشراف الزملاء في إحداث التنمية المهنية لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية؟ تقترح الباحثة مجموعة من الإجراءات استنادا إلى نتائج البحث النظرية والميدانية. والإجراءات المقترحة هي:

١- أهمية تعيين مشرفين أوائل لكل وحدة من وحدات قسم إشراف الإدارة المدرسية: وحدة إشراف الإدارة المدرسية ووحدة تقويم الأداء المدرسي، لما لهما من دور عظيم في إنجاح تطبيق نموذج إشراف الزملاء كأحد التطبيقات الحديثة في الإشراف.

٢- منح المشرف الثقة والفرص والوقت اللازم للعمل التشاركي التعاوني لتنمية ذاته والمشاركة في تنمية زملائه.

٣- ضرورة مشاركة المشرفين في التخطيط والإعداد لتنفيذ أساليب نموذج إشراف الزملاء بينهم، وهذا يكون بالتعاون الإيجابي القائم على الزمالة المهنية والعلاقات الإنسانية بين المشرفين بعضهم البعض وبين المشرفين والمشرفين الأوائل.

٤- تنظيم دورات تدريبية أثناء الخدمة للمشرفين خاصة الجدد منهم هدفها تثقيفهم بأهمية التعاون بينهم وتوعيتهم بدور إشراف الزملاء في تحسين أدائهم وتطوير العملية التربوية بشكل عام.

٥- تثقيف المشرفين الأوائل ورؤساء أقسام تطوير الأداء المدرسي بأهمية إشراف الزملاء في مجال العمل، الأمر الذي يجعلهم يقدرون أهمية اشتراك مشرفي القسم في تنفيذ الزيارات التبادلية بينهم، وتنظيم زيارات تبادلية بينهم وبين أقرانهم من المحافظات الأخرى في السلطنة ودورها في تنميتهم مهنيا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦- تدريب المشرفين الأوائل على إعداد خطط مرنة لبرامج وأساليب إشراف الزملاء وتنظيمها، بحيث تسمح بممارسة أكبر قدر من برامج إشراف الزملاء وتوفير فرص الالتقاء بين المشرفين وإجراء الحوارات المهنية بينهم.
٧- تدريب المشرفين على المهارات التدريبية المختلفة وتقنيات إشراف الزملاء وأساليب العمل في فريق.
٨- إدراج أساليب إشراف الزملاء في الخطط الشهرية للمشرفين واعتمادها من قبل المشرفين الأوائل ورئيس القسم.
٩- توفير الإمكانات المادية والمالية والتقنية والوسائل المعنية للمشرفين في تنفيذ أساليب نموذج إشراف الزملاء من الأجهزة والقرطاسية والبيئة الملائمة لتنفيذ الأساليب الإشرافية.
١٠- ضرورة تقديم حوافز للمشرفين المجيدين في تنفيذ أساليب نموذج إشراف الزملاء (المشاغل والورش- النشرات والقراءات الموجهة- البحوث الإجرائية وغيرها)، وذلك بجعل الأولوية لهم في الترشيح للدورات التدريبية الخارجية أو العضوية في اللجان المحلية والمركزية أو تقديم رسائل شكر وتقدير رسمية لهم.

ثالثا: التوصيات والمقترحات

أولا: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل لها البحث، توصي الباحثة بالآتي:

١- أهمية تطبيق نموذج إشراف الزملاء في قسم إشراف الإدارة المدرسية بوحدتيه: إشراف الإدارة المدرسية وتقويم الأداء المدرسي، لما له من دور فاعل في التنمية المهنية للمشرفين.
٢- اعتماد تطبيق النموذج في خطط القسم السنوية والعمل على متابعة تنفيذه وتقويمه من قبل المشرفين الأوائل ورئيس القسم والمدير المساعد للدائرة لتطوير الأداء المدرسي بشكل دوري.
٣- مراعاة البعد عن الجانب التقييمي الرسمي وذلك بعدم رفع تقارير للمسؤولين عن الملاحظات التي يبديها المشرفون لبعضهم البعض في الزيارات التبادلية.
٤- توفير متطلبات تطبيق النموذج قبل البدء بالتنفيذ.
٥- من باب التحفيز للمشرفين على تطبيق النموذج، العمل على إيجاد آلية لتخصيص درجات في نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمشرف تعلق بممارسة وتنفيذ أساليب نموذج إشراف الزملاء بين المشرفين، وذلك بتصميم بطاقة أداء وظيفي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمشرف تتضمن حقلا لتنفيذ أحد أو بعض هذه الأساليب يحمل قدرا مناسبا من درجات التقويم الوظيفي، ومتابعتها من قبل المشرفين الأوائل.

ثانيا: المقترحات

استكمالا للبحث الحالي، تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١- إجراء بحوث مماثلة لهذا البحث مع تناول متغيرات أخرى كالنوع وسنوات الخبرة وغيرها.

٢- بحث العلاقة بين إشراف الزملاء والرضا الوظيفي ومناخ بيئة العمل.

٣- بحث تجريبي لقياس أثر إشراف الزملاء لمشرفي قسم إشراف الإدارة المدرسية على تحسين أداء إدارات المدارس.

٤- إجراء بحوث مقارنة بين تطبيق إشراف الزملاء في قسم إشراف الإدارة المدرسية وأقسام أخرى بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة أو غيرها من المحافظات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو الليل، أحمد مهدي وعامر، عبدالناصر السيد (٢٠٠٦). فعالية استخدام تدريس الأقران في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بمعاهد التربية الفكرية بمنطقة قناة السويس، **مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس، ٧ (٦)، ٢٥٥-٢٨٨.**

الحبسي، علي بن سعيد (٢٠١١). **درجة فاعلية المشرف الإداري في تطوير أداء مديري مدارس التعليم الأساسي ومساعديهم بمحافظة مسقط** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية.

الحضرمي، سيف بن أحمد (٢٠٠٣). **درجة توافر الكفايات المهنية اللازمة للموجهين الإداريين في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

الرفاعي، فاطمة إبراهيم (٢٠١٣). **فاعلية تطبيق إشراف الأقران وعلاقته بالرضا الوظيفي للمعلمين في المدرسة النموذجية بجامعة اليرموك: دراسة حالة** (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

الرقمي، عزاء بنت علي (٢٠١١). **مصادر ضغوط العمل لدى المشرفين الإداريين بسلطنة عمان** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

السعود، راتب (٢٠٠٢). **الإشراف التربوي اتجاهات جديدة، ط ١**. عمان: مركز طارق للخدمات الجامعية.

السيد، نادية حسن (٢٠١٣). عرض كتاب التنمية المهنية للمعلم، **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٤ (٩٤)، ٣١٧-٣١٨.**

الشعلان، راشد محمد (٢٠٠٣). أساليب إشرافية ومصطلحات تربوية. Retrieved **January 12 2020,from** www. riyadhedu.gov .

العبد الكريم، راشد (٢٠٠٣). صور النمو المهني التعاوني. Retrieved **January 5 2020,from www.riyadhedu.gov .**

عطاري، عارف توفيق (٢٠٠٤). دراسة ببيلومترية لأدبيات الإشراف التربوي المنشورة في عدد من المجلات التربوية العربية المحكمة ومجلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

"الإشـراف والمنـاهج الأمريكيـة"، **مجلـة العلـوم التربويـة، جامعـة قطـر، ٥، ٢١١-٢٤٣.**

العمـرات، محمد سـالم والقمـول، محمد دايـج (٢٠١٣). أثـر إشـراف الأقـران علـى ثقـة المعلمـين وفـاعليتهم والتـزامهم، ورغبـتهم فـي التعـاون فـي مـدارس مديريـة قصـبة الطفيلـة، **مؤتـة للبحـوث والدراسـات، جامعـة مؤتـة، ٢٨ (٤)، ١١-٣٤.**

الفيفـي، نعمـة (٢٠١٦). الأسـاليب الإشـرافية سـلوك وممارسـات، **بحـث مقـدم لأجياد البحرين بتاريخ ٢١ / ٤/ ٢٠١٦، مملكة البحرين.**

القاسـم، عبـد الكـريم (٢٠٠٩). العلاقـة بـين درجـة أهميـة الأسـاليب الإشـرافية ودرجـة ممارسـتها مـن وجهـة نظـر التربـويين فـي مـديريات التربيـة والتعلـيم فـي محافظـات شـمال فلسـطين، **مجلـة جامعـة القـدس المفتوحـة للأبحـاث والدراسات، ١٥.**

الكيتـاني، سـعيد بـن سـليم (٢٠٠٣). **النظـام التعليمـي وتحقيـق الفاعليـة**. ورقـة علميـة مقدمـة خـلال نـدوة التواصـل بـين وزارة التربيـة والتعلـيم والمجتمـع المنعقـدة فـي ٣ – ٤ /٣/ ٢٠٠٣ فـي مسـقط، نشـرة التطـوير التربـوي، ٧، ٢-٣.

مـدخلي، علـي محمد (٢٠٠٣). الإشـراف التربـوي مـن قبـل الأقـران / تبـادل الزيـارات بـين المعلمـين. Retrieved **January 1 2020,from www.almualem.net** .

المطيـري، عبـدالله ضـيدان (٢٠١٩). **دور مـديري المـدارس الثانويـة بدولـة الكويـت فـي تفعيـل الإشـراف بـالأقران** (رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة). جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، المملكة الأردنية الهاشمية.

المقبـالي، زايـد خليفـة (٢٠١٩). تطـوير ممارسـات المشـرفين الإداريـين فـي وزارة التربيـة والتعلـيم بسـلطنة عمـان فـي ضـوء مبـادئ الجـودة الشـاملة، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٥ (١)، ٤٨-٦٨.**

المنـوري، زليخـا بنـت سـاعد (٢٠٠٤). **إشـراف الـزملاء بمـدارس الحلقـة الأولـى مـن التعلـيم الأساسـي بـبعض المنـاطق التعليميـة بسـلطنة عمـان: تصـور مقتـرح** (رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة). جامعـة السـلطان قـابوس، سلطنة عمان.

الهنـائي، أحمـد بـن محمد (٢٠٠٣). تفعيـل دور المدرسـة فـي التنميـة المهنيـة عـن طريق تطبيق النموذج التأملي، **نشرة التطوير التربوي، ٤، ٦-٧.**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية

Beach, D & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory Leadership (Focus On Instruction)*. USA: Library of Congress Cataloging- in- Publication Data.

Credlin, A (2003). Performance Appraisal of Teachers: A Victorian Perspective. Retrieved **January 13 2020,from www.aare.edu.au.**

Davis, O. (2001). A View of Authentic Mentorship. *Journal of Curriculum and Supervision, 17 (1), 1-4.*

Dee, J.; Henkin, A. & Duemer, L. (2003). Structural Antecedents and Psychological Correlates of Teacher Empowerment. *Journal of Educational Administration, 41 (3), 257-277.*

Derrick, E.C. (2010). *Exploring Supervisor and Supervisee Experiences of Traidic Supervision.* The University of Mississippi.

Garnello, D.H.; Kindsvatter, A.; Graneelo, P.F.; Babalis, J. and Moorhead, H. (2008). Multiple Perspectives in Supervision: Using a Peer Consultation Model to Enhance Supervisor Development, *Counselor Education and Supervision, 48, 25-41*.

Gemmell, J. (2003). Buiding A Professional Learning Community Preservice Teacher Education: Peer Coaching and Video Analysis (Unpublished EdD). School of Education, University of Massachusetts Amherst, USA.

Hall, J. (2001). Implications of Peer Coaching on Teaching Practices and Student Learning: Perceptions from Elementary Teachers (Unpublished PHD). College of Education, University of South Carolina, USA.

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

Hassan, Saadiyah Wdaah (2016). The Impact of Peer Observation of Teaching Programme on IRAQI EFL Teachers Performance. *مجلـة القادسـية فـي الآداب والعلـوم التربويـة، جامعة القادسية، ١٦ (١)*، ٣٧٥-٤١٤.

Harlin, R. (2000). Developing Reflection and Teaching Through Peer Coaching. *Focus on Teacher Education, 1 (1), 3-10.*

Israel, M. (2003). Teachers Observing Teachers: A Professional Development Tool for Every School. Retrieved January 2nd 2020 from, www.educationworld.com.

Jenkins,J. ; Hamrick, C. & Todorovich, J. (2002). Peer Coaching: Implementation and Data-Collection Tools. *Joperd, 73 (4), 47-53.*

Kutlek, L. & Earnest, G. (2001). Supporting Professional Growth Through Mentoring and Coaching. *Journal of Extension, 39 (4), 1-10.*

Meyer, J. & Gray, T. (2003). Peer Coaching: An Innovation in Teaching. Retrieved November 30th 2019 from www.peer.co/coach.html.

Showers, B. & Joyce, B. (2016). The Evolution of Peer Coaching. *Educational Leadership, 53 (6), 12-16.*

Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative Approaches To Supervision: Cases From The Field. *Journal of Curriculum and Supervision, 15 (3), 212-235.*

Wynn, M. & Kromrey, J. (2000). Paired Peer Placement with Peer Coaching to Enhance Prospective Teachers' Professional Growth in Early Field Experience. *Action in Teacher Education, XXII (2A), 73-83.*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور برنامج التثقيف الديني الطلابي في تنمية القيم لدى طلبة المدارس الحكومية في سلطنة عمان

The role of the student religious education program in developing values among students in government schools in the Sultanate of Oman

إعداد

د. ناصر بن صالح الكندي

Dr. Nasser bin Saleh Al Kindi

أستاذ القيادة التربوية المساعد - الجامعة العربية المفتوحة بسلطنة عمان

د. خميس بن سعيد الدروشي

Dr. Khamis bin Saeed Al Darwishi

باحث تربوي أول – وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2025.429660

استلام البحث: ٢ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٤ / ٣ / ٢٠٢٥

الكندي، ناصر بن صالح و الدروشي، خميس بن سعيد (٢٠٢٥). دور برنامج التثقيف الديني الطلابي في تنمية القيم لدى طلبة المدارس الحكومية في سلطنة عمان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٩)، ٦٥٧ – ٦٩٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور برنامج التثقيف الديني الطلابي في تنمية القيم لدى طلبة المدارس الحكومية في سلطنة عمان

المستخلص:

هدف البحث إلى معرفة دور برنامج التثقيف الديني الطلابي في تنمية القيم في المدارس الحكومية بسلطنة عمان واكتشاف المعوقات التي تحول دون تحقيق تلك الأدوار وإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك من منظور المثقفين الدينيين، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، من خلال بناء استبانة وجهت إلى عينة البحث المتمثلة في (٣٧) من المثقفين الدينيين، وتوصَّل الباحثان إلى نتائج من أهمها أن لبرنامج التثقيف الديني الطلابي دوراً عالي جدًّا في تنمية القيم لدى الطلبة من منظور المثقفين الدينيين، ولكن هذا البرنامج يواجه عددا من المعوقات تؤثر في تنفيذه، من بينها معوقات تتعلق بمحتوى البرنامج، والمتمثلة في قلة الحصص في الجدول المدرسي المخصصة لمحتوى البرنامج، كما يواجه البرنامج معوقات تتعلق بالموارد البشرية، يأتي في طليعتها قلة وعي الهيئة الإدارية والتدريسية في بعض المدارس بالبرنامج ، ناهيك عن المعوقات الإدارية والمالية والتي من بينها ضعف الحافز المادي المقدم لمنفذي البرنامج، وقد أوصى الباحثان ببذل المزيد من الاهتمام على البرنامج والقائمين عليه، مما يزيد من مستويات الرضا لديهم، ويدفعوا للاجتهاد في تطبيقه.

Abstract:

The aim of the research was to know the role of the student religious education program in developing values in government schools in the Sultanate of Oman and to discover the obstacles that prevent the achievement of those roles and to find appropriate solutions for them, from the perspective of religious intellectuals. The researchers used the descriptive analytical approach, by constructing a questionnaire directed to the research sample, which consisted of (37) religious intellectuals. The researchers reached the most important results, which is that the student religious education program has a very important role in developing values among students from the perspective of religious intellectuals. However, this program faces several obstacles that affect its implementation, including obstacles

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

related to the program's content, represented by the lack of classes in the school schedule allocated to the program's content. The program also faces human resources constraints, most notably a lack of awareness of the program among the administrative and teaching staff in some schools, not to mention administrative and financial constraints, including weak financial incentives for program implementers. The researchers recommended that more attention be given to the program and its administrators, which would increase their satisfaction levels and encourage them to work harder in implementing it.

المقدمة:

تسهم القيم الدينية الإسلامية في جعل إنسان اليوم مواطنًا صالحًا، ونفسًا سعيدة مطمئنةً هادئةً، فنحن بحاجة لأن نكسب أولادنا والأجيال الجديدة القيم الإسلامية الربانية التي تحفظهم من الضياع، وتؤمن لهم حياة مطمئنة يشعرون فيها بالسعادة، والأمان النفسي (الكافي، ٢٠٠٥)، ذلك اتجهت عدد من الدول المتقدمة لتدريس مناهج مركزة موجهة لغرس القيم الأخلاقية في نفوس الناشئة بما يتناسب مع هوية المجتمع وعاداته وثقافته، لذلك ظهرت دراسات تربوية عديدة (الجلادي، ١٩٨٨؛ أبو لطيفة، ١٩٩٩؛ الراجحي، ٢٠١٠؛ نصير، ٢٠١٢) تعزز ذلك الاتجاه القويم وتؤكد على أهمية تدريس القيم الأخلاقية لطلابها من المراحل الابتدائية حتى مرحلة الجامعة، وأوصت بأن يتم تطوير تلك المقررات وتضمينها وإشباعها بالقيم الأخلاقية وفق مصفوفة معتمدة.

ونظرا إلى ما تحتويه المقررات الدراسية من مضامين للقيم والأخلاق، ومنها مقرر منهج التربية الإسلامية أو التربية الدينية كما يسمى في بعض الدول العربية الذي يعد من أهم مناهج المدرسة، ويُعد اللبنة الأساس لاحتضان وغرس وتنمية القيم مقارنة بالمقررات الأخرى التي يدرسها الطالب خلال مراحل دراسته، غير أنه يلحظ اهتزاز للقيم، واضطراب في المعايير الاجتماعية والأخلاقية، وكثرة حالات الخروج على تعاليم الدين والقانون، مما أصبح يثير الخوف من تهديد أمن البلاد واستقرارها الاجتماعي، بالإضافة إلى أن الواقع يتميز بالتطور التقاني والانفجار المعرفي، وكل منهما يلاحق الآخر بصورة مذهلة، ويفرض الانبهار به والتجاوب معه والتعامل مع متطلباته، ويخشى مع مرور الوقت وقوعنا في التبعية المعرفية والثقافية، بالإضافة إلى ضعف دور المدرسة والمؤسسات التعليمية عامة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

غرس القيم لدى التلاميذ (المجلس القومي للتعليم، ١٩٩٣، ص٢١٥)، الأمر الذي يحتّم على منهاج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية بسلطنة عمان الاضطلاع بدور أعظم في غرس القيم وحمايتها.

ولتعزيز دور المقررات الدراسية في غرس القيم وحمايتها عمدت الأنظمة التعليمية إلى استحداث برامج مستقلة تتناول موضوع القيم الأخلاقية بعمق وتركيز أكبر، وهي ليست بديلة عن مقررات المنهاج، وإنما رديفة ومساعدة له، وهذا ما أكدت عليه دراسات عديدة منها دراسة الشيزاوي(١٩٩٦، ص١٥٣) والتي تنادي بضرورة الاهتمام بتقديم المحتوى القيمي للطلبة عبر أساليب مختلفة غير المقرر الدراسي بحيث تخدم الأهداف المرجوة، ودراسة الحارثي (٢٠١٠، ص٤٠) التي أوصت ببناء برنامج متكامل لتنمية القيم الأخلاقية في ضوء الاستراتيجيات الحديثة في التربية، وتصميم حقيبة تعليمية تسهم في دعم تحقيق القيم الإسلامية في المرحلة الابتدائية، ودراسة الشندودية (٢٠١١، ص١٣٣) والتي أكدت على ضرورة قيام المدارس بتصميم برامج إرشادية وتنموية تعمل على تنمية وتعزيز القيم الأخلاقية، وتكون مدعمة على منظومة القيم الأخلاقية الدينية، وتفعيلها في المجتمع المدرسي وفي المجتمع بعامة.

وفي سلطنة عمان حرصت وزارة التربية والتعليم على جعل موضوع غرس القيم والأخلاق وتعزيزها من أولويات اهتماماتها، حيث قامت في العام الدراسي (٢٠١٦ _ ٢٠١٧م) بعدد من الخطوات، منها القرار الوزاري (٣٩/ ٢٠١٦م)، الذي يختص باستحداث بعض الوظائف الإشرافية ومنها ترقية قسم تطوير مناهج التربية والثقافة الإسلامية إلى دائرة التربية الإسلامية، وتضم قسمين؛ قسم تطوير مناهج التربية الإسلامية، وقسم الثقافة الدينية الطلابية الذي يتولى بدوره العمل على تثقيف الطلبة بقيم الإسلام السمحة، وكيفية توظيفها لمواجهة تحديات الحياة المعاصرة، وهذه الأعباء تقوم بها بالتنسيق مع الجهات المعنية في وزارة الأوقاف والشؤون الدينية ووزارة الإعلام وغيرها من الجهات الحكومية والجهات الخاصة التي تُعنى بالشأن التربوي، وذلك بهدف التنشئة التربوية الصالحة للمتعلم عن طريق تعزيز مختلف القيم والجوانب الأخلاقية وقضايا المواطنة، وهكذا كان ميلاد "برنامج التثقيف الديني الطلابي".

مشكلة البحث:

تزامنًا مع دخول برنامج التثقيف الديني الطلابي لعامه الرابع منذ اعتماده وتطبيقه، ومن خلال الملاحظات التي ترد إلى قسم التربية الإسلامية المتابع لهذا البرنامج؛ لقد واكبت بداية تنفيذ البرنامج بالمدارس الحكومية ظاهرة تزايد الإشكالات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السلوكية والأخلاقية التي تبدر من المتعلمين، ومنها عدم الالتزام بالزي المدرسي، والعبث بمرافق المدرسة، وإساءة الطلبة القول إلى زملائهم، وعدم المحافظة على النظافة والمظهر الشخصي؛ كارتداء الأقراط وعمل الوشم وقصات الشعر للذكور، واستخدام مساحيق التجميل للإناث، وعدم الإنصات لتوجيهات المعلم، والنوم أثناء الحصص الدراسية أو النشاطات المدرسية، والقيام بأي سلوك يخالف الأدب والنظام العام من خلال إحصائية بحالات الانتظام والانضباط السلوكي (دائرة التقويم التربوي،٢٠١٧، ص٤)، ولاحظا أيضًا وجود استجابة ضعيفة في بعض إدارات المدارس الحكومية مع المثقف الديني من خلال تهيئة البيئة المناسبة لتأدية عمله، حيث لا توفر للمثقف الديني غرفة أو مكتب أسوة بمعلم المادة بالمدرسة، ويعاني المثقف الديني أحيانا خلال ذهابه للمدرسة أن لا حصة ثابتة له بالجدول، وقلة المتابعات من جهة المسؤولين عن البرنامج، وغياب الحافز المادي الذي يحفز القائمين عليه، ومن الملاحظات أيضًا محدودية قدرته على التعامل مع الطلبة داخل الصف نظرا إلى ضعف إدارته وعدم تأهيله في كليات التربية التي تُعنى بإعداد المعلمين، وعزوف بعض الطلبة عن حصة المثقف الديني واكتفائهم بما يأخذونه في مقرر التربية الإسلامية.

ومن ثم تحددت إشكالية البحث في محاولة التعرف على دور برنامج التثقيف الديني الطلابي في تنمية القيم لدى طلبة المدارس الحكومية بسلطنة عمان رغبةً من الباحثين في تطوير هذا البرنامج واستمرار اضطلاعه بالأدوار المنوط به.

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث في الآتي:

١- التعرف إلى دور "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في تنمية القيم بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المثقفين الدينيين.

٢- اكتشاف المعوقات التي تحول دون تنفيذ "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الحكومية بسلطنة عمان تنفيذا كاملا، وذلك من جهة نظر المثقفين الدينيين.

٣- إيجاد الحلول والمقترحات للمعوقات التي تحول دون تنفيذ "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الحكومية بسلطنة عمان تطبيقًا كاملا.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما دور "برنامج التثقيف الديني الطلابي" بالمدارس الحكومية بسلطنة عمان في تنمية القيم لدى الطلبة من وجهة نظر المثقفين الدينيين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- ما معوقات تطبيق "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المثقفين الدينيين؟
٣- ما الحلول المقترحة في وجهة نظرك للقضاء على المعوقات التي تحول دون تنفيذ "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الحكومية بسلطنة عمان تطبيقًا كاملا؟

أهمية البحث:

توضح أهيمة هذا البحث دعوة كثير من المؤتمرات إلى ضرورة الاهتمام بتدريس القيم للناشئة، ومنها:

- المؤتمر العام لليونسكو في دورته الخامسة والعشرين، وكان من ضمن توصياته ضرورة تعزيز البرامج المتعلقة بالقيم الإنسانية، والثقافية، والأخلاقية في التعليم النظامي وغير النظامي (وزارة التربية، ١٩٩٠، ص٢٥).
- مؤتمر القيم الذي نظمته منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة، الذي وجه نداءات للمدارس بضرورة الاهتمام بتعليم القيم وإعطائها النصيب الأكبر من الاهتمام، وذلك حتى تساعد المدرسة الطلاب على تطوير أنفسهم (Heena,2002).

وكذلك العديد من الدراسات والبحوث التي تنادي بأهمية غرس القيم، ومنها:

- توصية دراسة زهران (١٩٩٢، ص٥٣) بضرورة استعمال المدرسة كل إمكانياتها في تعليم القيم للطلبة، والاهتمام بالمناقشات الأخلاقية في تعليمها.
- توصية دراسة الشيزاوي (١٩٩٦، ص١٥٣) بضرورة الاهتمام بتقديم المحتوى القيمي للطلبة عبر أساليب مختلفة بحيث تخدم الأهداف المرجوة.

ويمكن تصنيف أهمية البحث نظريا وعمليا كما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية

- يُعد هذا البحث من الدراسات الأولى التي تبحث في موضوع "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الحكومية، فلا دراسة عمانية في حدود علم الباحث أجريت في سلطنة عمان بهذا الموضوع.
- يتناول هذا البحث القيم وأهميتها في حياة الفرد والمجتمع ودور "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في تنمية تلك القيم لدى طلبة المدارس الحكومية.

ثانيًا: الأهمية العملية

- أن يفيد هذا البحث العاملين في الحقل التربوي من الهيئة التدريسية والإدارية والمثقف الديني الطلابي، والقائمين على "برنامج التثقيف الديني الطلابي"، في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توظيف تلك النتائج في تطوير مقدرتهم وإمكاناتهم في مجال التثقيف الديني الطلابي خلال السنوات القادمة.

- أن يعطي هذا البحث المسؤولين القائمين على "برنامج التثقيف الديني الطلابي" بوزارة التربية والتعليم تغذية راجعة للبرنامج خلال المدة القادمة.
- أن يلفت هذا البحث انتباه القائمين على البرنامج والمسؤولين من أصحاب القرار بوزارة التربية والتعليم، إلى اعتماد هذا البرنامج على طلبة المدارس الخاصة أسوة بزملائهم طلبة المدارس الحكومية.

حدود البحث:

يتحدد كل بحث بطبيعة موضوعه ومنهجه والأهداف التي يسعى لها، والمفاهيم التي يحتويها ومجاله البشري والزماني والمكاني، وكل ذلك لكي يتمكن الباحث من السير قدما وبخطوات واثقة وباتجاه سليم نحو تحقيق أهدافه المرجوة ولا يبتعد عنها، وتتكون حدود هذا البحث مما يأتي:

- **الحدود الموضوعية:** يتناول هذا البحث معرفة دور "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في تنمية القيم.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.
- **الحدود المكانية:** يطبق هذا البحث على المدارس الحكومية بالمديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان، وتضم محافظة جنوب الشرقية خمس ولايات (صور، الكامل والوافي، بلاد بني بو حسن، بلاد بني بوعلي، مصيرة)، ولن تعمم نتائج البحث إلا على محافظة جنوب الشرقية.
- **الحدود البشرية:** يقتصر البحث على القائمين ببرنامج التثقيف الديني الطلابي من المثقفين الدينيين.

مصطلحات البحث:

تضمن هذا البحث المصطلحات الآتية:

- **دور:** هو "مجموعة من الأنشطة المرتبطة والأطر التي تحقق ما هو متوقع في موقف معين". (الجمل، ١٩٩٦، ص٧٨) ويُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه التغيير الذي يحدثه البرنامج ويظهر على طلبة المدارس الحكومية في تنمية القيم ورفع مستوى التحصيل الدراسي لديهم في مادة التربية الإسلامية.
- **برنامج التثقيف الديني الطلابي: "**جهود تربوية منظمة ومخطط لها لتثقيف الطلبة بالجوانب العقدية والأخلاقية المرتبطة بالممارسات السلوكية لديهم وتطبيقها في واقع حياتهم" (دليل الاسترشاد التثقيفي الديني الطلابي، ٢٠١٨م).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **تنمية القيم:** "عملية تربوية مقصودة تهدف إلى زيادة نمو المعتقدات التي يحملها الفرد نحو الأشياء والمعاني وأوجه النشاط المختلفة، والتي تعمل على توجيه رغباته واتجاهاته نحوها، وتحدد له السلوك المقبول والمرفوض والصواب والخطأ، وتتصف بالثبات النسبي" (أبو أسعد، ٢٠١١، ص٧٤). ويُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه عملية تربوية تهدف إلى رفع وتحسين المعتقدات التي يعتقد طلبة المدارس الحكومية بقيمتها ويلتزمون بمضامينها من خلال برنامج التثقيف الديني الطلابي الذي يقدم لهم.
- **المدارس الحكومية:** المؤسسة التعليمية الحكومية التي تنشئها الدولة وتديرها وتشرف عليها وزارة التربية والتعليم، وتقدم من خلالها الخدمة التعليمية للعمانيين وغيرهم بالمجان، وتشمل المراحل الدراسية (الحلقة الأولى، الحلقة الثانية -ما بعد التعليم الأساسي) من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر للفئة العمرية من الذكور والإناث الواقعة بين (٦-١٨) سنة تقريبا.
- **سلطنة عمان** تقع في الجنوب الشرقي لشبه الجزيرة العربية، وتبلغ مساحتها الإجمالية حوالي (٣٠٩,٥٠٠) كيلو متر مربع، وعاصمتها مسقط، ترتبط السلطنة في حدودها البرية مع المملكة العربية السعودية من الغرب، ومن الجنوب الجمهورية اليمنية، وتحدها من الشمال دولة الإمارات العربية المتحدة (الأطلس المدرسي، ٢٠١٥).

الإطار النظري:

أولا: مفهوم القيم ونشأتها

في اللغة (القيم) جمع (القيمة)، وتوردها المعاجم اللغوية في مجموعة عديدة من الدلالات، وتظهر الأصول اللغوية أن كلمة القيمة مشتقة من الفعل (قوم) الذي تعددت موارده ومعانيه (الجلاد، ٢٠١٠م، ص١٩)، فتدل كلمة (القيمة) على "الثمن الذي يقوم به المتاع، أي يقوم مقامه"، وجمعها (قيم)، ويقال: "ما له قيمة؛ إذا لم يدم على شيء" (العواض، ٢٠٠٦، ص١٥)، وعليه يجد الباحثان أن هذه المعاني منسجمة بعضها مع بعض، أي إن معنى القيم يدور حول معاني الاعتدال والقيام والاستقامة والاستواء وثمن الشيء وتعدد الموارد والعزم والتوحيد، وفي الاصطلاح من الواضح أن هناك اختلافًا كبيرًا وتفسيرات متعددة لمفهوم القيم بين المفكرين والباحثين أنفسهم، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف المنطلق الفلسفي والاعتقادي الذي يؤمن به كل واحد منهم، ولذلك فمن الصعوبة وجود تعريف موحد للقيم يتفق عليه الجميع، وأغلب الباحثين والفلاسفة يعرفه من المنطلق الفلسفي والاعتقادي الذي يؤمن به، فالقيم – مثلا - من منظور فلسفي ترد إلى الكلمة اليونانية أكسيوس "***axios***"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(عطية، ٢٠٠٤، ص٩)، "وتدل على ما هو قيم وثمين وجديد" (سعد الدين، ٢٠١٨، ص٩٣٢)، أما في الأكسيولوجيا ***axiology*** هو "العلم الذي يبحث فيما هو قيم وثمين وجديد، وتكون الكلمة المتصلة به فلسفة القيم" (البوسعيدية، ٢٠١٥م، ص٣٢).

وعن نشأة القيم، فإنه يمكننا القول إنها نشأتها قديمة، ويعتقد أتباع الأديان السماوية أنها منذ أن خلق الله آدم عليه السلام وعلمه الأسماء كلها ومعها تعاليم الدين التي كانت بمجملها قيمًا وأخلاقًا وتربية، أمره الله بتعليمها أولاده من بعده قال تعالى:﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هؤلاء إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴾ [البقرة: ٣١]، فكانت الانطلاقة الحقيقية للقيم ومحاولة غرسها والمحافظة عليها، وقد استمر تأصيل القيم ومحاولة غرسها والمحافظة عليها على ذلك النسق ردحا من الزمن، ولكن تعاقب الأجيال وتوسع حجم المجتمعات وتنوع متطلبات الحياة وتدافع البشر سمح بظهور معتقدات وأفكار أخرى، ومن ثم ظهور قيم جديدة في عدد من الثقافات حسب تطور الفكر البشري، فمثلا كان للعرب في الجزيرة العربية قبل ظهور الإسلام قيم توارثوها عن أسلافهم، وورّثوها أولادهم كالفخر والشجاعة والكرم والنخوة وإغاثة الملهوف، وبعد ظهور الإسلام بفترة وجيزة وانتشار تعاليم النبي محمد ﷺ الدينية لجميع البشر، تلك التعاليم هي الأساس التي تقوم عليها المنظومة القيمية في الإسلام، وهي السمة الفارقة لها عن غيرها من المنظومات التي ليس للدين اعتبار في تشكيلتها القيمية، ولقد صادفت هذه النشأة للقيم تصنيفات عديدة لها، وذلك لتعدد نسق ومعتقدات الفلاسفة الذي صنفوا هذه القيم (ناصر، ٢٠٠٦)، لذلك يقول كلا كهون: "إننا لم نتوصل بعد إلى تصنيف شامل للقيم" (أبو حرب وآخرون، ٢٠٠٢، ص٣٢١)، أما الباحثان فيفضّلان تصنيف القيم وفق لإعتبارات دينية، كونها تكون شاملة لمختلف مجالات الحياة، ومترابطة بعلاقة تكاملية وتفاعلية، ونظرا إلى تناسبها مع أهداف وموضوع هذا البحث.

ثانيا: أهمية القيم الدينية وخصائصها:

يتفق التربويون على أهمية القيم وعظيم دورها في بناء المجتمعات الإنسانية بمختلف تكويناتها الثقافية والعقائدية، ويؤكد الجندي على أهمية القيم الدينية في بناء حياة الإنسان من خلال تقديم الخير وبذل التضحية ومقاومة الانحراف، فهي ربانية المصدر، (الجندي، ١٩٩٧، ص٦٧)، ويتضح لنا أن للقيم أهمية كبيرة بالنسبة إلى الفرد والمجتمع، ونتناولها هنا ببعض التفصيل:

- **أهمية القيم بالنسبة إلى الفرد:** تزود القيم أفراد المجتمع بقدر مشترك من الثقافة والتفكير (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص٣٩)، وتؤكد دياب أن القيم ضرورية ولازمة للفرد في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعامله مع غيره من الأفراد والمواقف التي يواجهها في حياته اليومية، إذ يتخذ من نسق المعايير والقيم موجها لسلوكه ونشاطه (دياب ١٩٨١، ص٧٨).

- أهمية القيم بالنسبة إلى المجتمع: تكفل القيم بقاء المجتمع واستمراريته، فبناء المجتمعات واستمراريتها مرهون بما تملكه من معايير قيمية وخلقية، فهي الأساس والموجه السلوكي الذي ينبني عليه تقدم المجتمعات ورقيها، وترتسم معالم التطور والرقي على ضوئه، وفي ضوء ما تقدم يجد الباحثان أن للقيم الدينية أهمية بالغة في حياة الفرد والمجتمع، لأنها تمثل الأساس في تكوين العلاقات بين الأفراد، وعلى رسم طبيعة التفاعل بينهم، إضافة إلى أنها تمثل أهدافا ومعايير لتنظيم سلوك المجتمع.

ووفقا لهذه الأهمية؛ فإن للقيم الدينية خصائص عديدة، منها ما يأتي:

- تنتمي القيم إلى عالم المثل، فهي تعبير أخلاقي يستمده الإنسان من فلسفة أو تصور أو عقيدة دينية. (شفيق، ٢٠٠١، ص٢٤٧).
- تعد القيم قواعد عامة تحدد وتوجه السلوك في المواقف المختلفة، وتفرق بين السلوك المقبول وغير المقبول (شفيق، ٢٠٠١، ص٢٤٧).
- القيم ذات قطبين، فهي تكون إيجابية أو سلبية، بهذا الفعل أو ضد هذا الفعل (خيرًا، أو شرًا، حقًا أو باطلاً) (أبو النيل، ٢٠٠٠، ص٢٢٩).
- تكتسب القيم الدينية في الإسلام من مصادر التشريع الإسلامي الأساس، وهي القرآن الكريم والسنة النبوية والإجماع والقياس والعرف، وتؤكد مرتجى أن هذه أهم مصادر اكتساب القيم للمجتمع المسلم التي يجب أن نتمسك بها من أجل بناء مجتمع إسلامي متماسك (مرتجى، ٢٠٠٤، ص٦٢).
- يأخذ بعض الناس بنسبية القيم، من حيث اختلافها من فرد إلى آخر، أو من مكان إلى آخر، أو من ثقافة إلى أخرى، أو من زمان إلى زمان، ونحن نؤمن إيمانًا قويًا بثبات القيم من حيث اعتقادنا في صدق المصدر الذي عن طريقه نأخذ قيمنا.
- صعوبة قياس القيم، فهي تحتاج إلى متابعة دقيقة، وأدوات خاصة، وتحتاج إلى جهد ووقت، وذلك نظرا إلى طبيعة القيم المتداخلة وبمختلف تصنيفاتها وأبعادها، وقد اقترح علماء التربية مجموعة من الأدوات التي يمكن من خلالها قياس القيم (عياد، ٢٠١١، ص٥٦)، ومن تلك الأدوات الملاحظة المنظمة أو المشاهدة، والمقابلة الشخصية، وتحليل المحتوى، وغيرها من المقاييس.
- تحتاج إلى متخصصين للقيام بتنميتها، وذلك لأهميتها المتعاضمة في الحياة الإنسانية، وقد ذكر العيسي أنه هناك عدة مؤسسات تربوية ترتبط بها حياة الناشئ منذ اللحظات الأولى في حياته، وتختلف درجة أثر كل منها باختلاف مرحلة النمو التي يعيشها الفرد، وتشترك في رسم معالم تربية الطفل وتكوينه الخلقي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على نحو من الصلاح إذا كانت المؤسسات صالحة، وعلى نحو من الفساد إذا كانت هذه المؤسسات فاسدة (العيسي، ٢٠٠٩، ص١٠٧)، ويرى الباحثان أن على هذه المؤسسات مسؤولية عظيمة وهي التنشئة الاجتماعية للأفراد والجماعات، بما يتفق مع ثوابت المجتمع وتطلعاته، وفلسفته، وآماله المستقبلية، ومن بين تلك المؤسسات المتوقع والمأمول منها تحقيق تلك الأهداف (الأسرة، المدرسة، المسجد، الأندية الرياضية، الرفقة الصالحة، الإعلام).

ثانيا: برنامج التثقيف الديني الطلابي

وهو من البرامج التثقيفية التوعوية التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم بالتعاون والتنسيق مع وزارة الأوقاف والشؤون الدينية بسلطنة عمان، وتتبع أهمية هذا البرنامج كما يشير دليل الاسترشاد التثقيفي الديني الطلابي (٢٠١٨م) من خلال الآتي:

- تقديم التصور الصحيح الكامل والشامل للدين والحياة والإنسان والكون من خلال تحديد علاقة الإنسان بربه وعلاقته بنفسه والآخرين وبالكون أجمع.
- إمداد الطلبة بحصيلة مناسبة من المعارف المتعلقة بالدين الإسلامي عقيدة وشريعة ومنهج حياة، بوصفه دينًا عامًا صالحًا للبشرية في كل زمان ومكان، وهذا ما يمنحه حصانة ضد التيارات المنحرفة المختلفة.
- تنمية روح الولاء للدين وتقديمه على ما سواه من صور الانتماءات الأخرى؛ من مثل القومية والعرقية والعنصرية، والطائفية، والمذهبية.
- إبراز النظرة الشمولية للدين باعتباره كلّ مترابط ومتكامل لا ينفصل فيه أصل أو فرع عن آخر، والتخلص من النظرة الجزئية له التي تقصره على بعض جوانب الحياة.
- تحصين الطلبة من الغزو الفكري بأساليبه ووسائله المختلفة، والذي يهدف إلى تمييع الهوية الدينية أو إذابتها.
- ترجمة الأخلاق والتعاليم الدينية إلى واقع عملي وسلوكي ملموس، يعايشه الطلبة في حياتهم العملية اليومية، بوصف الدين نظامًا تطبيقيًّا في الحياة.
- بيان خصائص الدين وسموه والاعتزاز به، وإظهار وسطيته وتسامحه وقدرته على تحقيق السعادة للجميع في الدارين وانعكاس ذلك على الطلبة من خلال حفاظهم على مكتسبات الوطن.
- التعرف على التحديات التي تواجه الطلبة بخاصة، وكيفية التعامل معها، والبحث عن الحلول المناسبة لمواجهة هذه التحديات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتم إدارة هذا البرنامج من خلال مستويين مركزي ولا مركزي، ويتمثل المستوى المركزي في ديوان عام وزارة التربية العمانية ممثلة في دائرة التربية الإسلامية (قسم الثقافة الدينية الطلابية)، والتي تدير هذا البرنامج من خلال خطة المركزية تعمل على:

- رصد الممارسات السلوكية الخاطئة في المجتمع المدرسي، وبيان توجيهات الدين الإسلامي وتعاليمه السمحة، واقتراح الحلول المناسبة لها.
- إعداد خطة سنوية متكاملة للتثقيف الديني الطلابي تتضمن محاور ثلاثة: المشكلات الطلابية، والقيم والأخلاق، والمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية.
- دراسة الظواهر السلوكية المخالفة للقيم الإسلامية وقيم المواطنة واقتراح الحلول المناسبة للتغلب عليها.
- توظيف المناهج الدراسية في تعزيز الثقافة الدينية الطلابية.
- إعداد النشرات التوعوية التي تسهم في تنمية الوعي بأهمية الالتزام بقيم الدين السمحة، ومبادئه السامية.
- المشاركة في إحياء المناسبات الدينية والوطنية التي تنظمها الوزارة في مختلف محافظات السلطنة.

ويساند وزارة التربية والتعليم في هذا المستوى وزارة الأوقاف والشؤون الدينية العمانية ممثلة بالمديرية العامة للوعظ والإرشاد، من خلال المشاركة في إعداد الخطط السنوية للتثقيف الديني الطلابي بالتعاون مع دائرة التربية الإسلامية، وترشيح المثقفين الموكل إليهم تنفيذ خطة التثقيف الديني والمشرفين والموجهين الموكل إليهم متابعة تنفيذ الخطة العامة للتثقيف الديني وتقييمها من الناحية الفنية.

أما على المستوى اللامركزي؛ والتي يقصد بها مجموعة من الأدوار التثقيفية التي تنفذ في المحافظات التعليمية، والتي تنبثق من الخطة الرئيسة للتثقيف الديني الطالبي، وتشترك فيها جهات عدة، كقسم التربية الإسلامية بالمحافظات، والذي يتمثل دوره في متابعة سير الخطة العامة للتثقيف الديني بشكل مباشر، وإقرار برامج التثقيف الديني والتي بنيت بناء على حاجة المدرسة إليها بالتنسيق مع قسم الثقافة الدينية الطالبية بالوزارة، وكذلك إدارات المدارس والتي تعمل على تحديد احتياجات المدرسة من برامج التثقيف الديني وفق حاجة الطلبة، والتعاون مع المثقف الديني في وضع خطة تنفيذية لبرامج التثقيف الديني التي تم تحديدها واعتمادها في الخطة العامة.

ويتولى تنفيذ البرنامج في المدارس مثقفا دينيا، يتضمن دوره وضع خطة عمل لكل فصل دراسي في ضوء الخطة السنوية العامة لقسم الثقافة الدينية الطلابية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بدائرة التربية الإسلامية، بعد التنسيق مع الجهات المعنية بالمديرية العامة للوعظ والإرشاد، بحيث تتناسب مع حاجات الطلبة والمراحل التعليمية في المدرسة والمناسبات المختلفة، ويقوم بمتابعته موجها دينيا، وهو مكلف بالتقييم الفني والعلمي للقائمين بالتثقيف الديني في مدارس السلطنة من قبل وزارة الأوقاف والشؤون الدينية العمانية، ويشرف على توجيه كل منهم في تخصصه، كما ورد في دليل الاسترشاد التثقيفي الديني الطلابي (٢٠١٨م) ويتلخص دوره في زيارة المثقف الديني أثناء تأديته لعمله في مدارس السلطنة، لأجل تقييمه فنيا وإداريا، والإشراف على تنفيذ ومتابعة خطة عمل وتقديم التغذية الراجعة له.

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم من خلال دليل الاسترشاد التثقيفي الديني الطلابي (٢٠١٨م)، عددا من الضوابط لعمل المثقف الديني، أبرزها إظهار الاعتزاز بالقيم الدينية والموروث الثقافي واللغوي والتراث العماني المجيد وحث الطلبة على الفخر بها مع التأكيد على الوحدة الوطنية، والاعتزاز بقيم المواطنة وتنمية حب الوطن والقيادة الحكيمة.

كما صنفت وزارة التربية والتعليم موضوعات برنامج التثقيف الديني الطلابي في ثلاثة محاور أساسية؛ هي المشكلات والسلوكيات الطلابية، والقيم والأخلاق، والمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية، ويمكن تلخيصها في الآتي:

- **تعزيز القيم وغرس الأخلاق لدى طلبة المدارس:** وذلك من خلال تحقيق الانسجام في نفوس الطلبة بين تعاليم الدين الإسلامي وبين العادات والتقاليد العمانية، ونشر الوعي التربوي والأخلاقي بين الطلبة لتمثل القيم التي تحث عليها تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، تنمية مهارات الحوار والتخاطب بين طلبة المدارس حول مواضيع القيم والأخلاق والعادات والتقاليد.
- **معالجة المشكلات والسلوكيات الخاطئة لدى طلبة المدارس في سلطنة عمان:** وذلك من خلال تثقيف الطلبة بخطورة انتشار السلوكيات السلبية، وعلاج المشكلات والسلوكيات السلبية لدى طلبة المدارس بعد الوقوف عليها وتحديدها، مع التركيز على المشكلة الطلابية المحددة واستخدام شتى الأساليب لعلاجها.
- **إحياء المناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية في سلطنة عمان:** وذلك من خلال التركيز على الجوانب التربوية والقيمية عند إحياء أي مناسبة من هذه المناسبات، وتوظيف هذه المناسبات في علاج بعض المشكلات الطلابية، وتأكيد دعم المناهج الدراسية للاستفادة من هذه المناسبات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة:

من بين الدراسات التي تناولت أدوار برامج التثقيف الديني الطلابي، الآتي:

دراسة العريدي (٢٠١٦)، والتي هدفت إلى التعرف على مدى قيام المرشد الطلابي في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، والكشف عن المعوقات التي تحد من قيامه بذلك الدور، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بتعليمية مدينة الرياض وعددهم (٢٤٠٠) معلم، أما عينتها فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وتكونت من (٤٢٠) معلمًا، وأداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على قيام المرشد الطلابي بدوره في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على وجود معوق واحد يحد من قيام المرشد الطلابي بدوره في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية، يتمثل في التأثير السلبي لوسائل الإعلام على الطلاب.

أما دراسة بديوي (٢٠١٥) فقد سعت إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض القيم وأثره على خفض مشكلات قضاء وقت الفراغ لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية، والسعي للسيطرة على مشكلة وقت الفراغ لدى طلاب عينة الدراسة من خلال الجلسات التدريبية للبرنامج المستخدم، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (١٠٠) من الملتحقين بالدراسة بمدينة تبوك، أما عينتها فقد تم اختيارها قصديًا، وتكونت من (٦٠) طالبًا من طلاب المرحلة المتوسطة، وأداة الدراسة مقياس القيم الحياتية، ومقياس مشكلات قضاء وقت الفراغ، ومقياس المستوى الثقافي الاجتماعي الاقتصادي توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن لا فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس القيم الحياتية (الإنجاز، الانتماء، الاهتمام، والعناية بالآخرين، الرخاء المالي، الاستقلالية، الانتماء للأسرة والأصدقاء، المسؤولية)، ولكن هناك فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد مقياس القيم الحياتية (الإنجاز، الانتماء، الاهتمام، والعناية بالآخرين، الرخاء المالي، الاستقلالية، الانتماء للأسرة والأصدقاء، المسؤولية)، وهذه الفروق في اتجاه القياس البعدي.

وهدفت دراسة الدوسري (٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الأسلوب القصصي في تدريس مقرر الحديث على تنمية القيم الأخلاقية الفردية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة وادي الدواسر بالمملكة العربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السعودية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة وادي الدواسر بنحو (٨٤٣) طالبًا أما عينتها فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وتكونت من (٥٢) طالب، وأداة الدراسة مقياس للقيم من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وأشارت إلى ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في المقياس البعدي عن القبلي عند مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وأشارت كذلك إلى ارتفاع درجات طلاب المجموعة التجريبية في المقياس البعدي عن درجاتهم في المقياس القبلي، وتوصلت إلى ارتفاع درجات طلاب المجموعة الضابطة في مقياس تنمية القيم الأخلاقية عن درجاتهم في الاختبار القبلي.

في حين سعت دراسة موسى (٢٠١٥) إلى وضع تصور مقترح لمنهج الفلسفة للصف الثاني الثانوي في ضوء أبعاد التعددية الثقافية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من منهج الفلسفة لطالبات المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية، أما عينتها فقد تكونت من منهج الفلسفة لطالبات الصف الثاني الثانوي، وأداة الدراسة بطاقة تحليل محتوى منهج الفلسفة للصف الثاني الثانوي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها بناء تصور مقترح لمنهج الفلسفة للصف الثاني ثانوي في ضوء أبعاد التعددية الثقافية.

وكذلك دراسة السيد (٢٠١٤) هدفت إلى وضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية قيم المواطنة في ضوء التحولات السياسية المعاصرة للمجتمع المصري، مع التأصيل النظري لمفهوم المواطنة وقيم المواطنة في مرحلة التعليم الثانوي، وإبراز دور المواطنة لدى الطلاب من خلال الممارسة الفعلية سواء داخل المدرسة أو خارجها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدراء ووكلاء ومعلمين ومتخصصين اجتماعيين ونفسيين وإداريين بمدارس التعليم العام بمحافظة بورسعيد، أما عينتها فقد تم اختيارها عشوائيا، وتكونت من نسبة ٢٠٪، وأداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها قصور الخدمات التعليمية التي تقدمها المدارس الثانوية بسبب قلة الموارد وزيادة عدد الطلاب، تدني المستوى العلمي للطلاب ورفض معظم الطلاب للتوجيه والإرشاد، غياب لغة التحاور والنقاش مع الطلاب وعدم مشاركتهم في حل مشكلات المجتمع.

أما دراسة الزيون وربيعان (٢٠١٤) هدفت إلى تعرف درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية للقيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأخلاقية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وعلاقتها ببعض المتغيرات، وقد استخدمت الدراسة المنهجية الوصفية المسحية، وتكوّن مجتمع الدراسة من (١٠٣٦٧) طالبًا من الذكور في المرحلة الثانوية في منطقة حائل للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢، أما عينتها فقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت من (٣٧٠) طالبًا، واستخدمت استبانة أعدت لهذا الغرض، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ارتفاع درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية للقيم الأخلاقية، ولا فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات الطلبة لدرجة تمثلهم للقيم الأخلاقية تعزى لمتغيرات فرع الدراسة، والمعدل الدراسي.

وهدفت دراسة نصير(٢٠١٣) إلى التعرف على مدى تضمين مقرر التربية الإسلامية للصف التاسع على مجموعة من القيم الإسلامية، وإلى التعرف على مدى تحقيق القيم الإسلامية في مقرر التربية الإسلامية للأهداف المنشودة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمي التربية الإسلامية الذين يقومون بتدريس الصف التاسع بمدينة طرابلس الليبية، أما عينتها فقد تم اختيارها عشوائيا وتكونت من (٣٠) معلم، وأداة الدراسة الاستبانة، وتكونت من (٥٥) فقرة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها أن مقرر التربية الإسلامية المقرر على تلاميذ الصف التاسع من مرحلة التعليم الأساسي يتضمن العديد من القيم الإسلامية، وأن التربية الإسلامية عملية قيمية تسعى إلى غرس مبادئ الدين الإسلامي، تحقيق القيم الإسلامية في المقرر للأهداف المنشودة، ولا فروق جوهرية في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة وفقًا لمتغير الجنس، وهناك فروق جوهرية في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة وفق متغير سنوات الخبرة في التدريس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

كشفت معظم الدراسات عن وجود أثر للبرامج الإثرائية أو النشاطات العلمية على تنمية القيم لدى الطلبة، كون أن هذه البرامج والأنشطة تعمل على خفض مشكلات قضاء وقت الفراغ لدى الطلبة، مما يسهم ذلك في تمسكهم بالقيم بمختلف أنواعها الأخلاقية، والاجتماعية، والسياسية، كما أكدت الدراسات السابقة على أهمية القيم في حياة الفرد والمجتمع، وأثرها الإيجابي على سلوك الناشئين بما يحقق لهم النجاح والتفوق في العملية التعليمية التربوية، ومن المعلوم أن مفهوم القيم التي قامت عليه المجتمعات الأجنبية يختلف عن مفهوم القيم في مجتمعاتنا العربية والإسلامية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن أوضح الأمثلة على القيم الدينية وكيفية تقديرها في المقاييس الأجنبية، وما يسمى "قيمة النجاة" أو "الخلاص" .

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: تمثل المنهج المتبع في المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته طبيعة البحث الحالي وأهدافه، من خلال جمع المعلومات والبيانات الكافية عن "برنامج التثقيف الديني الطلابي".

مجتمع البحث وعينته: تمثل مجتمع البحث وعينته في جميع المثقفين الدينين العاملين ببرنامج التثقيف الديني الطلابي بمحافظة جنوب الشرقية للعام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م، وعددهم (٣٧)، منهم (١١) مثقفًا و(٢٦) مثقفة، وذلك حسب الإحصائيات الرسمية المعتمدة من وزارة الأوقاف والشؤون الدينية ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.

أداة البحث: تمثلت أداة البحث في استبانة وجهت للمثقفين الدينيين، اشتملت على أربعة أقسام، على النحو الآتي:

القسم الأول: تكون من بيانات عامة عن المستجيب، وتضمنت المتغيرات الشخصية والوظيفية لأفراد عينة البحث (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

القسم الثاني: محاور وفقرات الاستبانة التي تبين دور البرنامج في تنمية القيم، وتضمنت (١٥) فقرة، شملت جوانب أربعة مجالات (القيم الدينية، القيم الاجتماعية، القيم الوطنية).

القسم الثالث: محاور وفقرات الاستبانة التي تمثل معوقات تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي، وتضمنت (١٥) شملت مجالات (محتوى البرنامج، الموارد البشرية، الموارد المالية والإدارية).

القسم الرابع: سؤالين مفتوحين وهما:

- هل توجد معوقات أخرى تعيق تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي وترغب بإضافتها؟
- ما الحلول المقترحة من وجهة نظرك للقضاء على المعوقات التي تحول دون تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي في المدارس الحكومية بسلطنة عمان تطبيقًا كاملا؟

تحديد درجة المدى: اعتمد الباحثان على سلم تصنيفي لتوضيح درجة استجابات أفراد عينة الدراسة من خلال تقسيم المدى (١-٥) على خمسة مستويات كالآتي:

- المتوسطات الحسابية التي تقع ضمن المدى من (٤,٢) فأكثر؛ تمثل بدرجة عالية جدًا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- المتوسطات الحسابية التي تقع ضمن المدى من (٣,٤) إلى أقل من (٤,٢)؛ تمثل بدرجة عالية.
- المتوسطات الحسابية التي تقع ضمن المدى من (٢,٦) إلى أقل من (٣,٤)؛ تمثل بدرجة متوسطة.
- المتوسطات الحسابية التي تقع ضمن المدى من (١,٨) إلى أقل من (٢,٦)؛ تمثل بدرجة قليلة.
- المتوسطات الحسابية التي تقع ضمن المدى من (١) إلى أقل من (١.٨)؛ تمثل بدرجة قليلة جدًا.

النتائج ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما دور "برنامج التثقيف الديني الطلابي" بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان في تنمية القيم لدى الطلبة من وجهة نظر المثقفين الدينيين؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام الاستبانة، واستخرجا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث من المثقفين عن محاور الاستبانة وفقراتها المتعلقة بتنمية القيم، والجدول التالي يبين ترتيب هذه المحاور ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لمحاور الاستبانة تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	جوانب القيم الدينية	4.34	0.59	عالية جدًا
٢	جوانب القيم الاجتماعية	4.33	0.60	عالية جدًا
٣	جوانب القيم الوطنية	4.12	0.75	عالية
الدرجة الكلية		4.26	0.60	عالية جدًا

بمراجعة الجدول السابق يتضح أن قيمة المتوسطات الحسابية الإجمالية لجميع المحاور الثلاثة (4.26) وانحراف معياري (.60)، وقد جاءت بدرجة عالية جدًا، مما يدل على أن دور "برنامج التثقيف الديني الطلابي" بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان جاء بدرجة عالية جدًا في تنمية القيم من وجهة نظر المثقفين الدينيين، حيث جاءت استجابة القائمين على برنامج التثقيف الديني على محاور الاستبانة على متوسط حسابي بلغت (*4.34*) حدًا أعلى للمحور المتعلق بالقيم الدينية، وحصل المحور المتعلق بالقيم الاجتماعية على متوسط حسابي (*4.33*)، وحصل المحور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتعلق بالقيم الوطنية على متوسط حسابي (*4.12*) حدًّا أدنى، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج دراسات (الشقران، ٢٠١٦؛ بديوي، ٢٠١٥؛ الدوسري، ٢٠١٥؛ مؤسسة المناهج الأسترالية، ٢٠٠٦؛ موسى، ٢٠١٥) التي أشارت جميعها إلى دور البرامج في تنمية القيم، ومنها دور المرشد الطلابي في تنمية القيم، وفاعلية الأسلوب القصصي في تدريس مقرر الحديث على تنمية القيم، ومنهج الفلسفة في ضوء التعددية الثقافية لتنمية القيم، وتنمية قيم المواطنة لطلاب التعليم الثانوي العام في ضوء التحولات السياسية المعاصرة، وأثر استخدام استراتيجية قائمة على المحاكمة العقلية للقيم في تعلم القيم، وتنفيذ إطار القيم الوطنية للتعليم في المدارس الأسترالية، وهذا يدل على أهمية وجود مثل هذه البرامج المساعدة للمقرر الدراسي، والتي لها دورا في ترسيخ وتعزيز ودعم القيم بمختلف أنواعها.

ولمزيد من التحليل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بتنمية القيم، وقد جاءت النتائج كالآتي:

أ. جوانب القيم الدينية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات المحور الأول "القيم الدينية"، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات محور القيم الدينية مرتبة تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يُثبت العقيدة الإسلامية في نفوس الناشئين	4.54	.55	عالية جدًا
٢	يُغرس في نفوس الطلبة قيمة احترام الآخرين	4.43	.72	عالية جدًا
٣	يُرسخ مبدأ القدوة الحسنة في نفوس الطلب	4.35	.63	عالية جدًا
٤	يُحقق الانسجام لدى الطلبة بين تعاليم الدين وبين العادات والتقاليد العمانية	4.32	.74	عالية جدًا
٥	يُسهم في المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية	4.05	.94	عالية
	الدرجة الكلية	4.34	.59	عالية جدًا

بمراجعة الجدول السابق نجد أن القيمة الإجمالية للمتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات المحور الأول "القيم الدينية" (*4.34*) وانحراف معياري (*.59*)، وقد جاءت بدرجة عالية جدًا، وجاءت بين (4.05-4.54) حيث حصلت الفقرة: "يُثبت العقيدة الإسلامية في نفوس الناشئين "على أعلى متوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حسابي (4.54) بانحراف معياري (.55)، تليها الفقرة: "يغرس في نفوس الطلبة قيمة احترام الآخرين" بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (.72)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة: "يُرسخ مبدأ القدوة الحسنة في نفوس الطلبة" بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (.63)، وحصلت على المرتبة قبل الأخيرة الفقرة: "يُحقق الانسجام لدى الطلبة بين تعاليم الدين وبين العادات والتقاليد العمانية" بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (.74)، وحصلت الفقرة: "يُسهم في المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية" على أدنى درجة لدور برنامج التثقيف الديني الطلابي لتنمية القيم من خلال جوانب القيم الدينية على متوسط حسابي (4.05) وانحراف معياري (.94)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمع الذي يهتم بتعاليم الدين الإسلامي، وكذلك حرص الأسرة العمانية على غرس القيم الدينية في نفوس الأولاد منذ الصغر، أما دور البرنامج على تثبيت العقيدة "يُثبت العقيدة الإسلامية في نفوس الناشئين" فجاء بأهمية أعلى من الجوانب التي سبق ذكرها، وذلك أن تثبيت العقيدة الإسلامية في نفوس الناشئة يحتاج دائمًا إلى تقوية وتعزيز وتذكير متواصل وتضافر جهود المؤسسات التربوية الأخرى، ومنها المدرسة التي يأتي دورها لتكملة ذلك الغرس من خلال هذا البرنامج، والمثقف الديني يعد هذا من صميم محتوى برنامج التثقيف الديني الطلابي، ومن الأهداف والمقاصد التي يأمل البرنامج في تحقيقها، وعلى الرغم من أن الدور المتعلق بأنه "يغرس في نفوس الطلبة قيمة احترام الآخرين ويرسخ مبدأ القدوة الحسنة في نفوس الطلبة، ويُحقق الانسجام لدى الطلبة بين تعاليم الدين وبين العادات والتقاليد العمانية"؛ قد جاء في منتصف هذا المحور إلا أنه حمل متوسطات عالية جدًا، وهذا يعني أن دور جوانب القيم الدينية جاء بدرجة عالية جدًا، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تكوين أفراد المجتمع العماني متماسكًا، ومن خلال ارتباط هذا المجتمع بقيمه كاحترام الآخرين والاقتداء بسيرة الصالحين، ولانسجام تعاليم الدين مع العادات والتقاليد العمانية الموروثة في المناسبات الاجتماعية والأعياد وغيرها من جوانب الحياة العامة، ولفضل أهل عمان كما ورد في صحيح مسلم عن أبي برزة الأسلمي رضي الله عنه أنه قال: "بعث رسول الله ﷺ رجلاً إلى حيّ من أحياء العرب فسبوه وضربوه، فجاء إلى رسول الله ﷺ، فأخبره، فقال رسول الله ﷺ: «لو أنَّ أهل عُمانَ أتيتَ، ما سبُّوك ولا ضربوك»" (صحيح مسلم، ٢٥٤٤)، وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته ندوة القيم العمانية ودور المواطن في التنمية بسلطنة عمان (٢٠١١) إلى ضرورة التمسك بالعادات، والأخلاق والقيم الإسلامية من أجل الوصول إلى تنمية شاملة في جميع جوانب الحياة الإنسانية، وأما دور البرنامج في أنه "يُسهم في المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية"؛ فجاء متدنيا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالمقارنة مع الجوانب التي سبق ذكرها، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المثقفين الدينيين يعدون الاعتناء بالنظافة والصحة ليس من صميم محتوى برنامج التثقيف الديني الطلابي، لوجود مسابقة سنوية وطنية تُعنى بها، وهي مسابقة المحافظة على النظافة والصحة في البيئة المدرسية، لذلك جاء دور البرنامج من وجهة نظر المثقفين الدينيين في هذا الجانب بدرجة أقل عن غيره في هذا المحور، وعلى الرغم من أنها جاءت في نهاية هذا المحور، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (رحالي، ٢٠١١م) بعنوان: "القيم الدينية والسلوك المنضبط: الكشافة الإسلامية الجزائرية أنموذجًا"، التي أسفرت عن قيم دينية مرتفعة لدى ٧٠٪ من عينتها.

ب. جوانب القيم الاجتماعية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات المحور الثاني "القيم الاجتماعية"، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات محور القيم الاجتماعية مرتبة تنازليا من الأعلى إلى الأدنى

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يُوعّي الطلبة بخطورة انتشار السلوكيات السلبية	4.54	.64	عالية جدًا
٢	يُسهم في بناء الشخصية الإيجابية في ضوء القيم الدينية	4.40	.72	عالية جدًا
٣	يُعزز المحبة والتسامح بين فئات المجتمع	4.40	.68	عالية جدًا
٤	يُطور مهارات الحوار والتخاطب بين الطلبة حول العادات والتقاليد	4.21	.82	عالية جدًا
٥	يُركز على الجوانب القيمية عند إحياء المناسبات الاجتماعية	4.10	.84	عالية
الدرجة الكلية		4.33	.60	عالية جدًا

بمراجعة الجدول السابق نجد أن قيمة المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات المحور الثاني "القيم الاجتماعية" (4.33) وانحراف معياري (.60)، وقد جاءت بدرجة تأثير عالية جدًا ووقعت بين (4.54-4.10)، حيث حصلت الفقرة: "يُوعّي الطلبة بخطورة انتشار السلوكيات السلبية" على أعلى متوسط حسابي (4.54) وانحراف معياري (.64)، ثم الفقرة: "يُسهم في بناء الشخصية الإيجابية في ضوء القيم الدينية"، بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (.72)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة: "يُعزز المحبة والتسامح بين فئات المجتمع" بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (.68)، وحصلت على المرتبة قبل الأخيرة الفقرة: "يُطور مهارات الحوار والتخاطب بين الطلبة حول العادات والتقاليد" بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (.82)، وحصلت الفقرة: "يُركز على الجوانب القيمية عند

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحياء المناسبات الاجتماعية" على أدنى درجة لدور برنامج التثقيف الديني الطلابي لتنمية القيم من خلال جوانب القيم الاجتماعية على متوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (.84)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المثقف الديني يعد لتلك الجوانب دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية التي تربى ونشأ عليها الطالب منذ صغره، ولأنه يعيش في مجتمع متماسك يحافظ على العادات والتقاليد، مما جعل دور البرنامج على القيم الاجتماعية يظهر بدرجة عالية جدا على الطلبة وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (القاضي، ٢٠١٢) بعنوان: "إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع" وقد ركزت جوانب القيم الاجتماعية في هذا المحور على أنه "يُسهم في بناء الشخصية الإيجابية في ضوء القيم الدينية" و" يُوعّي الطلبة بخطورة انتشار السلوكيات السلبية" و" يُعزز المحبة والتسامح بين فئات المجتمع" و" يُطور مهارات الحوار والتخاطب بين الطلبة حول العادات والتقاليد"، وهذا يعني أن دور البرنامج على كل فقرات هذا المحور جاء بدرجة عالية جدا، ولذلك جاءت هذه الجوانب متقدمة على غيرها في هذا المحور، ويعزى ذلك إلى أن المثقف الديني يعد لتلك الجوانب دورا كبيرا في عملية التنشئة الاجتماعية التي تربى ونشأ عليها الطالب منذ صغره، وجاءت الفقرة "يُركز على الجوانب القيمية عند إحياء المناسبات الاجتماعية" بأهمية أقل من الجوانب التي سبق ذكرها، وعلى الرغم من أنها جاءت في نهاية هذا المحور؛ وردت بمتوسطات ذات درجات عالية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن المثقفين الدينيين يدركون أن محافظة جنوب الشرقية بها طلبة من مختلف الولايات الخمس (صور، الكامل والوافي، بلاد بني بوحسن، بلاد بني بوعلي، مصيرة)، وأن المناسبات الاجتماعية كإقامة الأعراس أو العزاء أو مناسبة ختم القرآن الكريم أو الاحتفالية بالمولد النبوي تختلف بين ولايات المحافظة الواحدة، فبعض عادات البدو تختلف عن عادات أهل المدن أو سكان المناطق الساحلية أو أهل المناطق الجبلية، ومن ثم جاءت الفقرة "تركيز البرنامج على الجوانب القيمية عند أحياء المناسبات الاجتماعية" بدرجة أقل من سائر الفقرات، وجاء ترتيبها في نهاية المحور، وتتفق نتيجة أن دور برنامج التثقيف الديني الطلابي جاء بدرجة عالية جدا في تنمية القيم الاجتماعية مع نتائج دراسة (الهندي، ٢٠١٢) بعنوان: "دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة من وجهة نظرهم"، التي أكدت على أن المعلم يسهم بنسبة عالية في امتلاك الطلبة القيم الاجتماعية (٧٠.٦٪).

ج. جوانب القيم الوطنية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات المحور الثالث المتعلقة بالقيم الوطنية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات محور القيم الوطنية مرتبة تنازليا من الأعلى إلى الأدنى

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	يُعزز قيم المواطنة والانتماء لدى الطلبة	4.29	.81	عالية جدا
٢	يُرسخ الهوية الثقافية العمانية لدى الطلبة	4.24	.76	عالية جدا
٣	يُدعو للمحافظة على الممتلكات والمرافق العامة	4.02	.98	عالية
٤	يُمجّد شعور الاعتزاز بالمنجزات الوطنية	4.02	.86	عالية
٤	يحث على الاقتداء بسيرة العظماء العمانيين الذين أسهموا ببناء الوطن	4.02	.86	عالية
	الدرجة الكلية	4.12	.75	عالية

بمراجعة الجدول السابق نجد أن قيمة المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات المحور الثالث "القيم الوطنية" (4.12) وانحراف معياري (.75)، وقد جاءت بدرجة عالية، ووقعت بين (4.29-4.02) حيث حصلت الفقرة: "يُعزز قيم المواطنة والانتماء لدى الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (.81)، تليها الفقرة: "يُرسخ الهوية الثقافية العمانية لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (.76)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة: "يدعو للمحافظة على الممتلكات والمرافق العامة" بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (.98)، وحصلت الفقرتان: "يُمجّد شعور الاعتزاز بالمنجزات الوطنية"، "يحث على الاقتداء بسيرة العظماء العمانيين الذين أسهموا ببناء الوطن" على الرتبة نفسها بأدنى درجة لدور برنامج التثقيف الديني الطلابي لتنمية القيم من خلال جوانب القيم الوطنية، أي على متوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (.86)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المثقفين الدينيون يعتقدون أنه من خلال ما يقدمونه في البرنامج للطلبة هي اتجاهات إيجابية نحو القيم الوطنية، وتُعد أحد الركائز التي يقوم عليها البرنامج والتي تأثروا بها خلال فترة مراحل تنفيذه، وتتفق نتائج البحث مع دراسة (البوسعيدية، ٢٠١٥) التي تؤكد على الأدوار المهمة التي تقوم بها مثل هذه البرامج في تنمية القيم الوطنية، وقد تركزت جوانب القيم الوطنية في هذا المحور على "يُعزز قيم المواطنة والانتماء لدى الطلبة"، و" يُرسخ الهوية الثقافية العمانية لدى الطلبة" بدرجة عالية جدًا، و"يدعو للمحافظة على الممتلكات والمرافق العامة" بدرجة عالية، و"يحث على الاقتداء بسيرة العظماء العمانيين الذين أسهموا في بناء الوطن"، و" يُمجّد شعور الاعتزاز بالمنجزات الوطنية"، وحازت على الرتبة نفسها بأدنى درجة لدور برنامج التثقيف الديني الطلابي لتنمية القيم، ويعزى ذلك إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أن الطالب العماني يدرس القيم الوطنية في المدرسة في جميع مراحل دراسته، وفي مواد التربية الإسلامية واللغة العربية، ولها مقرر يسمى التربية الوطنية بأحد أفرع مادة الدراسات الاجتماعية، مع وجود تركيز كبير من وسائل الإعلام الحكومية، إضافة إلى أن من أهم أهداف برنامج التثقيف الديني استغلال المناسبات الوطنية والاحتفالات التي تقام داخل أروقة المدرسة التي تكون في طابور الصباح أو الفعاليات التي تقام في مسرح المدرسة، ومنها الإلقاء الشعري الذي يمجد الوطن والمنجزات التي تم تحقيقها، أو الندوات والمحاضرات التي تركز على جوانب القيم الوطنية، كل ذلك ساعد على تنمية وغرس هذا الجانب في النفوس، وتتفق هذه النتائج مع دراستي (السيد، ٢٠١٤؛ القحطاني، ٢٠١٢) فقد بينتا الأدوار المهمة التي تقوم بها مثل هذه البرامج في تنمية القيم الوطنية، وأوصتا بأن تضمن قيم المواطنة في المقررات الدراسية في المراحل الدراسية المختلفة على شكل وحدات دراسية، نظرا إلى أهميتها في تهذيب سلوك الفرد والمجتمع.

نتائج السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الحكومية بسلطنة عمان من وجهة نظر المثقفين الدينيين؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث من المثقفين الدينيين، عن محاور الاستبانة وفقراتها، المتعلقة بمعوقات تطبيق "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، والجدول الآتي يبيّن ترتيب هذه المحاور تنازليا من الأعلى إلى الأدنى حسب المتوسطات الحسابية:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لمحاور الاستبانة المتعلقة بمعوقات تطبيق "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الحكومية في سلطنة عمان مرتبةً تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	جوانب الموارد المالية	3.30	.97	متوسطة
٢	جوانب محتوى البرنامج	3.04	.92	متوسطة
٣	جوانب الموارد البشرية	3.01	.91	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.12	.86	متوسطة

بمراجعة الجدول السابق يتضح لنا أن المتوسطات الحسابية لاستجابة القائمين على برنامج التثقيف الديني على محاور الاستبانة لجميع المحاور الثلاثة (3.12) وانحراف معياري (.86)، ويلحظ أنها بدرجة متوسطة، مما يدل على أن معوقات برنامج التثقيف الديني الطلابي" بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان جاءت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بدرجة متوسطة من وجهة نظر المثقفين الدينيين، وقد تراوحت بين (3.30) حدًّا أعلى لمحور الموارد المالية، وحصل محور محتوى البرنامج على (3.01) في المرتبة الثانية، وحصل محور الموارد البشرية على (3.01) حدًّا أدنى، ويعزو الباحثان ذلك إلى أن محاور معوقات البحث التي اشتملت عليها الاستبانة عدَّها المثقفون الدينيون من المعيقات التي تعيق وتحد من تحقيق الأهداف الأساسية التي يقوم عليها برنامج التثقيف الديني الطلابي، مما أدى إلى شعورهم بدرجة متقاربة بالنسبة إليهم، وهذا يدل على أن أثر معوقات تنفيذ البرنامج في المحاور الثلاثة تميل لأن تكون بالدرجة نفسها، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشمراني (٢٠١٨) بعنوان: "معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك"، التي أشارت إلى أن أثر معوقات تحقيق البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

ولمزيد من التحليل تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة المتعلقة بالمعوقات، وقد جاءت النتائج كالآتي:

أ: جوانب محتوى البرنامج: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات المحور الأول "محتوى البرنامج"، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات محور المعوقات في محتوى البرنامج تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	قلة الحصص في الجدول المدرسي المخصصة لمحتوى البرنامج	3.91	1.16	عالية
٢	تباين مواضيع محتوى البرنامج المدرجة مع اهتمامات الطلبة	3.05	1.07	متوسطة
٣	تعارض تنفيذ بعض محتوى البرنامج مع المناسبات المستهدفة	3.02	1.18	متوسطة
٤	يبتعد محتوى البرنامج عن أهداف فلسفة التعليم في سلطنة عمان	2.83	1.28	متوسطة
٥	يفوق محتوى البرنامج قدرات الطلبة	2.37	1.23	قليلة
	الدرجة الكلية	3.04	.92	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بمراجعة الجدول السابق نجد أن قيمة المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات المحور الأول "محتوى البرنامج" (3.04) وانحراف معياري (.92)، ويلحظ أنها بدرجة متوسطة، مما يدل على أن معوقات برنامج التثقيف الديني الطلابي" بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان في محتوى البرنامج جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المثقفين الدينيين، وتقع بين (2.37-3.91) حيث حصلت الفقرة: "قلة الحصص في الجدول المدرسي المخصصة لمحتوى البرنامج" على أعلى متوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (1.16)، تليها الفقرة: "تباين مواضيع محتوى البرنامج المدرجة مع اهتمامات الطلبة" بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (1.07)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة: "تعارض تنفيذ بعض محتوى البرنامج مع المناسبات المستهدفة" بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (1.18)، أما الفقرة: "يبتعد محتوى البرنامج عن أهداف فلسفة التعليم في سلطنة عمان" فقد احتلت المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (1.28)، في حين حصلت الفقرة: "يفوق محتوى البرنامج قدرات الطلبة" على أدنى درجة في معوقات تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي من خلال جوانب محتوى البرنامج بمتوسط حسابي (2.37) وانحراف معياري (1.23)، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العبوشي وفريحات (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أن المعوقات المتعلقة بمحتوى المنهاج جاءت بالمرتبة الثانية وبنسبة (٧١٪)، وقد تركزت تلك المعوقات التي تعيق تنفيذ البرنامج في قلة الحصص في الجدول المدرسي المخصصة لمحتوى البرنامج، وتباين مواضيع محتوى البرنامج المدرجة مع اهتمامات الطلبة، وتعارض تنفيذ بعض محتوى البرنامج مع المناسبات المستهدفة، وابتعاد محتوى البرنامج عن أهداف فلسفة التعليم في سلطنة عمان، وعدم توازن محتوى البرنامج مع قدرات الطلبة، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المثقفين الدينيين يعتقدون أن بعض المواضيع التي يتم طرحها لا تتناسب مع اهتمامات الطلبة وقدراتهم، وسبب ذلك أن الخطة الموضوعة للبرنامج وضعت موحدة لجميع الصفوف الدراسية (١-١٢) ولم تراع احتياجات صف معين من دون غيره، ولم تراع الفروق الفردية بين الطلبة أنفسهم في الصف الواحد، وعند اختيار تلك المواضيع لم يُستشر الطلبة أو المثقفون الدينيون، ومن ثم قد لا تلامس اهتمامات الطلبة عند تنفيذ البرنامج.

ب: جوانب الموارد البشرية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات المحور الثاني "الموارد البشرية"، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات محور "الموارد البشرية" مرتبة تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	قلة وعي الهيئة الإدارية والتدريسية في بعض المدارس بالبرنامج	3.43	1.25	عالية
٢	نُدرة الزيارات الإشرافية للمسؤولين عن البرنامج للمثقفين الدينيين	3.21	1.08	متوسطة
٣	كثرة الأعمال التي يقوم بها المثقف الديني خلال حضوره في المدرسة	2.89	1.04	متوسطة
٤	ضعف الكفايات التدريسية للمثقف الديني	2.78	1.20	متوسطة
٥	ضعف استجابة الطلاب للبرنامج	2.75	1.25	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.01	.91	متوسطة

بمراجعة الجدول السابق نجد أن قيمة المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات المحور الثاني "الموارد البشرية" (3.01) وانحراف معياري (.91)، ويلحظ أنها بدرجة متوسطة، مما يدل على أن معوقات برنامج التثقيف الديني الطلابي" بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان في جوانب الموارد البشرية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المثقفين الدينيين، وتقع بين (3.43-2.75) حيث حصلت الفقرة: "قلة وعي الهيئة الإدارية والتدريسية في بعض المدارس بالبرنامج" على أعلى متوسط حسابي (3.43) وانحراف معياري (1.25)، تليها الفقرة: "نُدرة الزيارات الإشرافية للمسؤولين عن البرنامج للمثقفين الدينيين" بمتوسط حسابي (3.2162) وانحراف معياري (1.08)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة: " كثرة الأعمال التي يقوم بها المثقف الديني خلال حضوره في المدرسة" بمتوسط حسابي (2.89) وانحراف معياري (1.04)، واحتلت المرتبة قبل الأخيرة الفقرة: "ضعف الكفايات التدريسية للمثقف الديني" بمتوسط حسابي (2.78) وانحراف معياري (1.20)، وحصلت الفقرة: "ضعف استجابة الطلاب للبرنامج" على أدنى درجة في معوقات تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي من خلال جوانب الموارد البشرية بمتوسط حسابي (2.75) وانحراف معياري (1.25)، أما أثر المعوقات على "قلة وعي الهيئة الإدارية والتدريسية في بعض المدارس بالبرنامج" فجاءت بتأثير أعلى من الجوانب التي سبق ذكرها، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المثقفين الدينيين بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان يعتقدون أنه في حالة غياب المثقف الديني عن المدرسة يُكلف عادة أحد أعضاء الهيئة التدريسية بمهام التثقيف الديني بالإضافة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى وظيفته الأساس في التدريس، مما يؤدي إلى حالة من الاستياء لديهم، على الرغم من أن البرنامج في أساسه يعد مرادفا للمقرر الدراسي، أما بالنسبة إلى فقرة "كثرة الأعمال التي يقوم بها المثقف الديني خلال حضوره في المدرسة" ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المثقف الديني يعد الأعمال والمهام التي يكلف بها منذ بداية طابور الصباح إلى انتهاء دوام الطلبة؛ عبئا ثقيلا أضيف إليه فوق مهامه ووظيفته الأساس بوزارة الأوقاف والشؤون الدينية، وتتمثل في الوعظ والإرشاد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كريمة (٢٠١٩) التي توصلت إلى أن أغلب أفراد العينة يواجهون صعوبات مهنية في محيط عملهم، ومنها الاستياء وعدم تفهم الكثيرين لطبيعة مهنة المرشد، ويرى الباحثان أن التثقيف الديني الطلابي مهنة مساعدة في البيئة المدرسية حيث إن المثقف الديني لا يمكنه أن يقوم بمهامه ويؤدي أدواره كما يجب إذا لم يكن يتمتع بتفهم الآخرين لطبيعة عمله وتوفير الجو المهني المحفز، لأن نجاح العملية التثقيفية مرهون بتعاون وتضافر مجهودات جميع الأطراف التربوية ضمن فريق عمل متكامل ومتعاون.

ج: جوانب الموارد الإدارية والمالية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث لكل فقرة من فقرات المحور الثالث "الموارد الإدارية والمالية"، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات محور "الموارد الإدارية والمالية" مرتبة تنازليًا من الأعلى إلى الأدنى

الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	ضعف الحافز المادي المقدم لمنفذي البرنامج	3.78	.97	عالية
٢	غياب مستلزمات البرنامج من المصروفات المدرسية	3.48	1.42	عالية
٣	قلة توفر الإمكانات التقنية لتنفيذ البرنامج	3.40	1.16	عالية
٤	كثرة الأعباء المترتبة على المدارس من تنفيذ البرنامج	3.00	1.24	متوسطة
٥	استياء الهيئة الإدارية والتدريسية من تطبيق البرنامج	2.83	1.40	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.30	.97	متوسطة

بمراجعة الجدول السابق نجد أن قيمة المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث لفقرات المحور الثالث "الموارد الإدارية والمالية" (3.30) وانحراف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معياري (.97)، ويلحظ أنها بدرجة متوسطة، مما يدل على أن معوقات برنامج التثقيف الديني الطلابي" بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان في جوانب الموارد الإدارية والمالية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر المثقفين الدينيين، وتقع بين (2.83-3.78)، حيث حصلت الفقرة: "ضعف الحافز المادي المقدم لمنفذي البرنامج" على أعلى متوسط حسابي (3.78) وانحراف معياري (.97)، وتليها الفقرة: "غياب مستلزمات البرنامج من المصروفات المدرسية" بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.42)، وجاءت بالمرتبة الثالثة الفقرة: "قلة توفر الإمكانات التقنية لتنفيذ البرنامج" بمتوسط حسابي (3.40) وانحراف معياري (1.165)، وحصلت على المرتبة قبل الأخيرة الفقرة: "كثرة الأعباء المترتبة على المدارس من تنفيذ البرنامج" بمتوسط حسابي (3.00) وانحراف معياري (1.24)، وحصلت الفقرة: "استياء الهيئة الإدارية والتدريسية من تطبيق البرنامج" على أدنى درجة في معوقات تنفيذ برنامج التثقيف الطلابي من خلال جوانب الموارد الإدارية والمالية، بمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (1.40)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن المثقفين الدينيين يعتقدون أن هذه المعوقات في أغلب المدارس نظرا إلى كثرة عددها - في سلطنة عمان ١٢٠٠ مدرسة حكومية (المركز الوطنية للإحصاء والمعلومات، ٢٠٢٠) ولأن هذه المدارس تضم في جنباتها أعدادا كبيرة من الطلبة، ويتزامن تقديم هذا البرنامج مع برامج تربوية أخرى في تلك المدارس لها نصيب من تلك الموارد، وعلى الرغم من أن الأثر المتعلق بفقرة "استياء الهيئة الإدارية والتدريسية من تنفيذ البرنامج"، جاء في نهاية هذا المحور؛ جاء بدرجة تأثير متوسطة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المثقفين الدينيين بمحافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان يعتقدون أنه خلال تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي خلال اليوم الدراسي، يستثقل بعض الإداريين مكث المثقف الديني خلال استراحته بغرفة المعلمين واستخدامه لطاولة أو كرسي أحد أعضاء الهيئة التدريسية، أو استخدام الوسائل التعليمية من تصوير للأوراق وحبر الطابعة وأقلام السبورة وجهاز الحاسوب، وهذا يعني أن كل فقرات المحور المتعلقة بالموارد المالية تؤثر على تنفيذ البرنامج بدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السيد (٢٠١٤) ، ودراسة العايد وآخرين (٢٠٠٢) حيث تتمثل في قصور الخدمات التعليمية التي تقدمها المدارس الثانوية بسبب قلة الموارد وزيادة عدد الطلبة، وقلة التمويل والدعم من المدرسة لبرامج التربية الخاصة، وعدم مناسبة الأماكن التي يتواجد بها الطلبة والهيئة التدريسية، ونقص الأجهزة والامكانيات.

وقد أضافت عينة البحث من المثقفين الدينيين عدة معوقات أخرى في السؤال المفتوح في آخر الاستبانة، وجاءت تلك الإضافات على النحو الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- قلة عدد المثقفين الدينيين، نظرا إلى كثرة أعداد الطلاب في المدرسة الواحدة.
- فقدان الرسمية والتصاريح اللازمة للتعريف بالمثقف الديني في مدرسته مما يجعله في وضع محرج أحيانا.
- مشاكل المدراس تختلف من مدرسة لأخرى، وطرق الإصلاح تختلف، فلو ترك حرية اختيار البرامج للمثقف الديني فسيكون ذلك أكثر نفعا، بعكس البرامج المقننة من قبل وزارة التربية والتعليم.
- قد لا يدخل المثقف الديني بعض الفصول الدراسية طيلة العام.
- بعض عناوين البرنامج ليس من أولويات الدروس المفيدة للطلبة.
- لا منهج قويا يهتم بالتثقيف الديني الطلابي.
- عدم إتاحة الفرصة لتدريب المثقف الديني على وسائل الاتصال الحديثة وكيفية التعامل معها.
- وجود مثقف واحد فقط بالمدرسة غير كافٍ، ويقلل من جودة العمل.
- لا استراتيجيات واضحة ومتنوعة لتقديم الدرس.
- التثقيف الديني ليس ملزما للطلبة، ولذلك لا يهتمون به كثيرا.
- لا مكان خاصا لتقديم برنامج التثقيف الديني الطلابي في المدرسة، فالمثقف يحمل معه الكثير من الوسائل التعليمية التي تعينه في أداء البرنامج، ويحتاج إلى مكان خاص به لعرض البرنامج يختلف عن الصفوف الدراسية العادية.

نتائج السؤال الثالث: ما الحلول المقترحة من وجهة نظرك للقضاء على المعوقات التي تحول دون تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي في المدارس الحكومية في سلطنة عمان تطبيقًا كاملا؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل السؤال المفتوح في نهاية الاستبانة، وقد أظهرت الاستجابات حلولا مقترحة للقضاء على المعوقات التي تحول دون تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي في المدارس الحكومية في سلطنة عمان، وقام الباحثان بتجميع الإجابات المتكررة والمتشابهة التي وجعلها في صياغة واحدة، وكان أبرزها الآتي:

- ٩٦٪ من عينة البحث أشاروا إلى ضرورة وجود تحفيز مادي للمثقف الديني.
- ٨٦٪ من عينة البحث أشاروا إلى تشجيع المثقف معنويا من قبل مسؤوليه.
- ٨١٪ من عينة البحث أشاروا إلى الاهتمام بالتثقيف الديني ووضع آليات للجذب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ٧٨٪ من عينة البحث أشاروا إلى جعل التثقيف الديني من الأولويات التي يجب أن تتوفر في المدارس.
- ٧٣٪ من عينة البحث أشاروا إلى وجود منهج ومحتوى شامل يهتم بالتثقيف الديني الطلابي من كل الجوانب.
- ٦٨٪ من عينة البحث أشاروا إلى جعل البرنامج مرتين وفي يومين بالأسبوع بدلا من اليوم الواحد سيؤدي إلى نتيجة أفضل وفائدة أكبر، وسيجعله أكثر ثراء وتنوعا.
- ٦٢ ٪ عينة البحث أشاروا إلى وجود حصص ثابتة في الجدول المدرسي للمثقف الديني.
- ٥٩ ٪ من عينة البحث أشاروا إلى التنسيق المسبق بين المدارس وإدارة التربية ودائرة الأوقاف فيما يخص برنامج التثقيف الديني الطلابي.
- ٥٤ ٪ من عينة البحث أشاروا إلى التنويع في المادة العلمية المطروحة وطرح آلية التنفيذ.
- ٤٦ ٪ من عينة البحث أشاروا إلى توفير مكان مخصص للمثقف يتلاءم مع طبيعة التثقيف.
- ٤١ ٪ من عينة البحث أشاروا إلى إظهار الجانب الإيجابي للتثقيف الديني الطلابي في المجتمع.
- ٣٢ ٪ من عينة البحث أشاروا إلى صياغة خطة متكاملة للتثقيف الديني الطلابي، وعلى هيئة مادة بسيطة يدرسها الطلبة وتسترعي اهتمامهم واهتمام أولياء أمورهم.
- ٢٧ ٪ من عينة البحث أشاروا إلى زيادة عدد حصص البرنامج، والتركيز على مواضيع مثل الطهارات، والعبادات، وتلاوة القرآن، والأخلاق.
- ٢٢ ٪ من عينة البحث أشاروا إلى تعيين وتوظيف مرشد ديني في كل مدرسة، أو فتح باب الاستضافة للبرامج الدينية التثقيفية للطلبة يسهم في بيان أهمية الإرشاد الديني بالمدارس.
- ١٦ ٪ من عينة البحث أشاروا إلى نشر التوعية بأهمية حصة التثقيف الديني بين الطلاب، لأن أكثرهم يعتقدون في قرارة أنفسهم بأنها مجرد حصة لملء الفراغ فقط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ١٤٪ من عينة البحث أشاروا إلى بوضع خطة واضحة للمثقف الديني وللهيئة التدريسية، على أن يتم النظر فيها وتقيم نتائجها والعمل على تحسينها وتطويرها. ولعل تلك الاستجابات التي أضافتها عينة البحث من المثقفين الدينيين أعطت مؤشرا واضحا إلى الحلول التي يمكن من خلالها التغلب على المعوقات التي تعيق من تنفيذ برنامج التثقيف الديني الطلابي.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أفرزها البحث يوصي الباحثان بالآتي:

١. بذل المزيد من الاهتمام من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم لتمكين المثقفين الدينيين وإشراكهم في صياغة الخطة الخاصة ببرنامج التثقيف الديني الطلابي الذي يؤدونه، مما يزيد من مستويات رضاهم واجتهادهم في تطبيقه.
٢. العمل على تعزيز دافعية المثقفين الدينيين من خلال المكافآت والحوافز حتى يقدموا أفضل ما لديهم.
٣. تقديم دورات وورش تدريبية متخصصة للمثقفين الدينيين في المجالات الخاصة بطرق التدريس وإدارة الصف واستخدام الوسائل المعينة.
٤. تمكين المثقفين الدينيين في المدارس، وذلك لدورهم الحيوي في تنفيذ التثقيف الديني الطلابي ونقل المعرفة الصحيحة للطلبة.
٥. إعادة صياغة البرامج التدريبية المقدمة للمثقفين الدينيين من خلال تنظيم مسارات تدريبية تخدم التثقيف.
٦. إيجاد خطة توعية مكثفة عن "برنامج التثقيف الديني الطلابي" على مستوى المحافظات التعليمية وإصدار نشرات دورية خاصة به.
٧. ضرورة زيادة اللقاءات والملتقيات الخاصة "ببرنامج التثقيف الديني الطلابي" لتشمل مشاركة جميع الدوائر والأقسام من أجل توسيع ثقافة الوعي وتطويرها.
٨. تكثيف زيارات القائمين على برنامج المثقف الديني الطلابي، وتزويد المثقف الديني بالتغذية الراجعة التي تساعده في أداء مهامه.

مقترحات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث من توصيات؛ يقترح الباحث ما يأتي:

١. إعداد دراسات تتناول تحديث "برنامج التثقيف الديني الطلابي" وتطويره وفق المقررات الدراسية.
٢. إعداد دراسات تتناول تطوير أداء المثقفين الدينيين في برنامج التثقيف الديني الطلابي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. تصميم نماذج عملية متخصصة في كل مجال من مجالات التثقيف الديني، ترشد المثقفين الدينيين إلى التطبيق الناجح للبرنامج المطبق.
٤. اقتراح أن تطبق وزارة التربية والتعليم "برنامج التثقيف الديني الطلابي" في المدارس الخاصة أسوة بالمدارس الحكومية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، سمارة محمد سامي. (٢٠٠٠). **القيم التربوية المتضمنة في شعر على بن أبي طالب رضي الله عنه**، رسالة ماجستير، فلسطين، غزة.

أبو النيل، محمود السيد. (٢٠٠٠). **علم النفس الاجتماعي**، (ط٥). القاهرة: الجهاز المركزي للكتب الجامعية.

أبو حرب، يحيى حسين؛ والشباطات، محمود مزعل؛ والسالمي؛ حمد سليمان. (٢٠٠٢). **التصنيف الخماسي للقيم الإنسانية من منظور إسلامي**. مؤتمر الثقافة والقيم، ٢١-٢٣ أكتوبر، جامعة السلطان قابوس، المجمع الثقافي العربي، سلطنة عمان.

أبو سعد، أحمد. (٢٠١١). **دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية**. (ط٢). عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو لطيفة، رائد. (١٩٩٩). **القيم المتضمنة في كتاب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن.** رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

البوسعيدية، سهام بنت سليمان. (٢٠١٥). **مقياس القيم لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في محافظة مسقط بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الجلاد، ماجد زكي. (٢٠١٠). **تعلم القيم وتعليمها: تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم.** عمان: دار المسيرة.

الجلادي، حسن قطب. (١٩٨٨). **تنمية بعض القيم الأخلاقية عند التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي.** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

الجندي، أنور. (١٩٩٧). **مفاهيم العلوم الاجتماعية والنفس والأخلاق في ضوء الإسلام**، القاهرة: دار الاعتصام.

دليل الاسترشاد التثقيفي الديني الطلابي. (٢٠١٨م). وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدوسري، مترك بن بادي (٢٠١٥). فاعلية الأسلوب القصصي في تدريس مقرر الحديث على تنمية القيم الأخلاقية الفردية لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمحافظة وادي الدواسر. **مجلة البحث العلمي في التربية**. العدد ١٨.

دياب، هندي صالح. (١٩٨١). **دراسة في الثقافة الإسلامية**، عمان: جمعية عمال المطابع التعاونية.

الراجحي، حمد بن سالم صالح. (٢٠١٠). مدى ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية للقيم الإسلامية المتضمنة في كتاب الصف الحادي عشر من وجهة نظر المشرفين والمعلمين الأوائل، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

رحالي، صليحة. (٢٠٠٧). **القيم الدينية والسلوك المنضبط، الكشافة الإسلامية الجزائرية أنموذجًا**. رسالة ماجستير، جامعة الحاج خضر، باتنة، الجزائر.

زهران، حامد عبد السلام. (١٩٩٢). **نحو نمو أفضل للطفل العربي في المدرسة الابتدائية**، ندوة نحو نمو أفضل لتلميذ المرحلة الابتدائية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، ٢٥-٢٧ أبريل، الدوحة، جامعة قطر، كلية التربية، مركز البحوث التربوية.

الزيون، محمد سليم. (٢٠١٤). درجة تمثل طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية في منطقة حائل في المملكة العربية السعودية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**. ١٤(١).

سعد الدين، إيمان عبد المؤمن. (٢٠١٨). **القيم الجمالية لدى بعض مفكري الإسلام: أبو حيان التوحيدي وابن الدباغ أنموذجا؛ دراسة تحليلية تأصيلية**، القاهرة: جامعة الأزهر.

السيد، نجلاء محمد. (٢٠١٤). تنمية قيم المواطنة لطلاب التعليم الثانوي العام في ضوء التحولات السياسية المعاصرة للمجتمع المصري، **مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد**، العدد 16، مصر.

شفيق، محمد. (٢٠٠١). **الإنسان والمجتمع، مقدمة في علم النفس الاجتماعي**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشمراني، مزهود سعيد أحمد. (٢٠١٨). معوقات تحقيق أهداف البرنامج التربوي الفردي من وجهة نظر معلمي التربية الفكرية بمدينة تبوك، **المجلة العلمية لكلية التربية**، ٢٤(٦)، جامعة أسيوط، مصر.

الشيزاوي، عبد الغفار. (١٩٩٦). القيم الموجهة إلى أطفال سلطنة عمان دراسة تطبيقية على كتب القراءة بالمرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراة، جامعة أم درمان، السودان.

العايد، واصف والشربيني، السيد. (٢٠٠٢). **المعوقات التي تواجه معلمي معاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج في المدارس العادية بمحافظة الطائف.** المملكة العربية السعودية: دار العلوم.

العبوشي، مصعب وفريحات، رائد (٢٠٠٨). **المعوقات التي تواجه تطبيق منهاج التكنولوجيا في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمدراء، وعلاقتها بالمتغيرات**، كلية فلسطين التقنية. رام الله، فلسطين.

العريدي، بندر بن إبراهيم. (٢٠١٦). دور المرشد الطلابي في تنمية القيم الخلقية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التبوية والنفسية**، ٦(٣).

عطية، أحمد عبد الحكيم. (٢٠٠٤). **النظرية العامة للقيمة: دراسة للقيم في الفكر المعاصر**، القاهرة: دار قباء.

العواض، يحيى إبراهيم محمد. (٢٠٠٦). **دراسة تحليلية لمنظومة القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

عياد، وائل محمود. (٢٠١١). الميول المهنية والقيم وعلاقتها بتصورات المستقبل لدى طلبة كلية مجتمع غزة بوكالة الغوث الدولية، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

العيسي، علي مسعود أحمد. (٢٠٠٩). **تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذة**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القاضي، حنان. (٢٠١٢). إسهام المعلم في إكساب القيم الاجتماعية لطلبة الصف التاسع، **مجلة التربية الإسلامية والعربية**، الجامعة الوطنية الماليزية، ٤(٢).

القحطاني، علي بن سعيد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح لتنمية قيم المواطنة لدى تلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراة، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

القرار الوزاري رقم (٢٠١٧/٢٣٤). **لائحة شؤون الطلاب بالمدارس الحكومية الجريدة الرسمية**، العدد ١٢٠٣، سلطنة عُمان.

الكافي، إسماعيل عبد الفتاح. (٢٠٠٥). **موسوعة القيم والأخلاق الإسلامية**، القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

كريمة، فنطازي. (٢٠١٩). معوقات العملية الإرشادية وآثارها النفسية على القائمين بها: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي؛ ولاية قسنطينة. مجلة **العلوم الإنسانية والاجتماعية**. عدد خاص.

مرتجى، عاهد محمود محمد. (٢٠٠٤) **مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم بمحافظة غزة**، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

موسى، إيمان مصطفى. (٢٠١٥)، منهج الفلسفة في ضوء التعددية الثقافية لتنمية القيم التسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية: تصور مقترح. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة القاهرة.

ناصر، إبراهيم. (٢٠٠٦). **التربية الأخلاقية**، عمان: دار وائل.

نصير، محمد. (٢٠١٢). **القيم الإسلامية وأثرها في تعديل سلوك التلاميذ من وجهة نظر المعلمين دراسة مقرر التربية الإسلامية للصف التاسع بمدينة طرابلس ليبيا أنموذجا**، رسالة ماجستير، جامعة العلوم الإسلامية الماليزية، ماليزيا.

الهندي، سهيل أحمد. (٢٠١٢) **دور المعلم في تنمية بعض القيم الاجتماعية لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظات غزة** من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم. (١٩٩٠). **مجلة التربية**، ٢(٥)، الكويت: مركز البحوث التربوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٠). **الأطلس المدرسي لسلطنة عمان والعالم (جغرافي – تاريخي).** مسقط: دار النهضة.

المراجع الأجنبية:

Heena, J. A. *Case for Teaching Objective Values*, www.Cornerstionevalnces.org/acase.htrn at 17/7/2002.

Huntley.C.W. & Davis, F. (1985) Undergraduate study of vahie, scores as predictors of occupation 25 years later. *J.OF Personality & Social Psychology*. 45(5).

Kom, & Kranzler, R. (2008). *Defining self: The relation between Religiosity, spirituality, and risky health behavior among young Adult in large urban centers*. PhD Fairlrigh Dickinson University.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم

The Degree to Which Primary School Teachers Employ Productive Thinking Skills According to their Point of View

إعداد

غدير بسام عبدالله عبيدات

Ghadeer Bassam Abdullah Obeidat

Doi: 10.21608/jasep.2025.429661

استلام البحث: ١٣ / ١ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢٢ / ٣ / ٢٠٢٥

عبيدات، غدير بسام عبدالله (٢٠٢٥). درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٩)، ٦٩٥ – ٧٢٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم، ولتحقيق هدف الدراسة فقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وقد تم تطوير استبانة لهذا الغرض. وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية العاملين في وزارة التربية والتعليم في لواء بني كنانه وقد تكونت العينة من ٩٧ معلم ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى أن بعد الأصالة والذي يعتبر من أهم القدرات اللازمة للإنتاج الإبداعي، وهي من أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي وقد أظهرت نتائج الدراسة بانه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الخبرة، وتبين انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة). وقد أوصت الدراسة بمجموعه من التوصيات تمثلت بحث المعلمين على تبني التفكير المنتج لما ظهر من أثر إيجابي لاستخدامه وإعداد برامج لتوعية المعلمين لزيادة وعيهم بالتفكير بمهارات التفكير المنتج وتضمينها في المناهج من خلال إثراء المناهج بمهاراته وتدريبهم على كيفية تنميتها لديهم.

الكلمات المفتاحية: التفكير المنتج، معلمي المرحلة الأساسية.

Abstract:

This study aimed to identify the degree to which primary school teachers employ productive thinking skills from their point of view. The study sample consisted of primary school teachers working in the Ministry of Education in the Bani Kanana District, and the sample consisted of 97 male and female teachers. The study concluded that the dimension of originality, which is considered one of the most important capabilities

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

needed for creative production, is one of the characteristics most closely related to creativity and creative thinking. From their point of view, according to the gender variable, and there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the basic stage teachers' employment of productive thinking skills from their point of view according to the educational qualification variable, and there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in The basic stage teachers' employment of productive thinking skills from their point of view according to the variable of experience, and it was found that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the basic stage teachers' employment of productive thinking skills from their point of view according to the variables (gender, educational qualification, experience). The study recommended a set of recommendations represented in seeking teachers to adopt productive thinking because of the positive impact of its use, and preparing programs to educate teachers to increase their awareness of thinking about productive thinking skills and to include them in the curricula by enriching the curricula with its skills and training them on how to develop them.

Keywords: Productive Thinking, Primary School, Teachers

المقدمة

يعتبر التفكير عاملاً أساسيًا في حياة الإنسان؛ وهو ما يساعد على تقدم الحياة وتوجيهها، كما يعاون على حل العديد من المشكلات وتجنب أخطار كثيرة، ويمكن للإنسان به أن يتحكم ويسيطر على أشياء كثيرة ويحولها لمصلحته، تمكن من خلالها الفرد من تكوين وإنتاج واكتشاف أسرار الكواكب، مثل استخدام التفاعلات النووية والطاقة الشمسية، وأجهزة الكمبيوتر الإلكترونية التي دخلت أغلب جوانب الحياة تقريبًا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعد مهارات التفكير هي إحدى مخرجات التعلم الرئيسية التي تهدف عمليتا التعليم والتعلم إلى تطويرها بين الطلاب استجابة لمتطلبات مواجهة التقدم العلمي والتكنولوجي في مختلف جوانب الحياة. لذلك أولت المؤسسات التعليمية اهتماما كبيرا بتطورها من أجل تنشئة جيل قادر على التفكير بحرية والإبداع والتميز في مختلف المجالات ، والتغلب على التحديات التي تحتويها المناهج الدراسية ومضامينها بهدف تنمية مهارات التفكير المختلفة لما لها من بنيتها الاستنتاجية التي تعتمد عليها المنطق والدلالات الصحيحة ، وطبيعة موضوعاتها التي تعتمد على التصور والتخيل وتكوين الصور الذهنية مما يجعل دراستها أكثر متعة وإثارة للاهتمام الطلاب (الأسمر، ٢٠١٦).

لذلك، اهتم التربويون بتطوير مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب لجعل عملية التعلم أكثر عمقًا ومساعدة الطلاب على معالجة المشكلات المختلفة وإنتاج معارف ومعلومات جديدة تتميز بالموضوعية والدقة والشمولية(محمد، ٢٠٢١).

وحيث أن التفكير المنتج يفسح المجال أمام المتعلم لممارسة طرح الأفكار والحلول للمشكلات التي من الممكن أن تواجه الفرد، فإن التفكير المنتج يعد عملية ذات هدف ويجب أن تنتهي بإنتاج أفكار جديدة وتحليلها وتقويمها، من خلال تفاعل البنية المعرفية للطالب وتوسيع آفاقه، مما يشير إلى أنها عملية متشعبة ومعقدة لا تقتصر على نوع واحد من التفكير، بل هي نتيجة تفاعل أكثر من نوع من التفكير (القحطاني، ٢٠٢١).

يعتبر التفكير الإنتاجي من أهم أنواع التفكير الذي يجمع بين نوعين آخرين من التفكير، وهما التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وذلك لقدرتهم على التنظيم الذاتي للمعلومات والأفكار واستخدامها لتحقيق نتائج إيجابية أثناء التدريس والتعلم. العمليات. إلى أن التفكير الناقد والتفكير الإبداعي كلاهما مكملان للآخر وأن التمييز الواضح بين مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي مستحيل، لأن التفكير الناقد هو التفكير التقييمي، بينما التفكير الإبداعي هو بعد التفكير التوليدي، وكلاهما مكمل لـ الأخرى(Al-Ajmi, 2023).

ويسهم التفكير المنتج بما لا يدعو للشك في العملية التعليمية بشكل إيجابي، وهو ما توكده الاتجاهات التربوية الحديثة، لذلك أصبح لزاماً على القائمين بالعملية التربوية تفعيله، والاهتمام به، حيث إن إيجابيته تكمن بكونه خلاصة العديد من أنواع التفكير الفعال الذي يمارسه المتعلم لتحقيق أهدافه المرجوة، وذلك استناداً إلى قوة العقل والعصف الذهني الذي يقوم به، من خلال جمعه ما بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (Furtak & Ruiz-Primo, 2008).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة

لاحظت الباحثة من خلال خبرتها إضافة إلى استطلاع مبدئي ومقابلة عدد من المعلمات ناهيك عن مراجعة لمجموعه من الدراسات والأبحاث، إلى وجود ضعف في مهارات التفكير عموما ومهارات التفكير المنتج خصوصا لدى الطلاب حيث إنهم في وقت الحصة لا يتجاوبون كثيرا مع الأسئلة التي تتطلب تفكيرا إبداعياً، وقد أثبتت بعض الدراسات وجود مشكلات في مهارات التفكير لدى الطلاب التي أشارت إلى وجود العديد من المعوقات للتفكير المنتج، وكذلك دراسة (الشهري، ٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود ضعف في مهارات التفكير المنتج الرياضي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، كذلك دراسة الأسمر (٢٠١٦) التي أثبتت وجود معوقات تتعلق بإعداد المعلمين لزيادة وعيهم بمهارات التفكير المنتج، وكذلك تناولت العديد من الدراسات بعض معوقات التفكير المنتج لدى الطلاب منها دراسة القحطاني (٢٠٢١) التي أظهرت أن المعوقات التي تتعلق بالمنهاج جاءت في الدرجة الأولى يليها على التوالي: المحور المعلم، ثم المحور المتعلق بالبيئة الاجتماعية، ثم المحور المتعلق بالمتعلم، وعليه فإن مشكلة الدراسة تكمن في التعرف على درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم.

أسئلة الدراسة

١. ما درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تصدت له، وهو درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم، ومن هنا تبرز أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية، وذلك فيما يلي:

الأهمية النظرية

- يعد هذا البحث إثراء للمعرفة النظرية لمجموعة البحث في متغيرات مهارات التفكير المنتج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، وتوفير إطار نظري عن التفكير المنتج باعتبارها من المتغيرات الحديثة في مجال المناهج والتدريس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يدعم التطورات النظرية لمتغير التفكير المنتج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية نظراً لقلة الدراسات العربية التي تناولت هذا المتغير– في حدود علم الباحثة- وتحديداً لدى معلمي المرحلة الأساسية.
- تساهم هذه الدراسة في رفع دور التفكير المنتج، وتسليط الضوء على مفهوم التفكير المنتج.

الأهمية التطبيقية

- تأمل الباحثة أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة المرجعيات المهمة في وزارة التربية والتعليم ولدى المعلمين على حد سواء فيما يخص درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية للتفكير المنتج.
- تعتقد الباحثة أن هذه الدراسة من الدراسات النادرة التي تقيس درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية للتفكير المنتج من وجهة نظرهم بحدود علم الباحثة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- **الحدود البشرية:** معلمو المرحلة الأساسية من الصف السابع وحتى العاشر.
- **الحدود المكانية:** المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء بني كنانه/ الأردن.
- **الحدود الزمانية:** سيتم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢١/٢٠٢٢.
- **الحدود الموضوعية:** مهارات التفكير المنتج (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير) لطلبة المرحلة الأساسية.

محددات الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة من خلال صدق أدوات الدراسة، ودرجة الثبات المطلوب فيها، كما ستتحدد النتائج في ضوء صدق المستجيبين وموضوعيتهم عند الإجابة على فقرات الأداة المستخدمة في الدراسة.

التعريفات المفاهيمية والإجرائية

التفكير: "نشاط معقد يختص به الإنسان دون غيره من المخلوقات، يتكون من مجموعة من العمليات العقلية تنطلق من الخلفية المعرفية للفرد وتسير بخطوات منطقية متسلسلة من أجل التوصل إلى حل مشكلة أو للإجابة عن سؤال ما. (الأسمر، ٢٠١٦: ٢٦).

التفكير المنتج: "نوع من أنواع التفكير يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والناقد، ويوظفهما لإنتاج أفكار جديدة".(Hurson, 2008,34).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

"عملية ذهنية، يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة، ويتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات، ويسعى إلى اكتشاف علاقات جديدة، أو طرائق غير مألوفة، لتحقيق هدف معين، بدوافع داخلية أو خارجية أو كلاهما"(عطية، ٢٠١٥: ٤٥).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه مزيج بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد يتطلب مجموعة من المهارات وهي (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير)، وتقاس بالدرجة التي سيتحصل عليها معلموا المرحلة الأساسية على الاستبيان التي ستعتمدها الباحثة لأغراض هذه الدراسة.

معلمي المرحلة الأساسية: هم الأشخاص المكلفون رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن للقيام بمهنة التدريس الصفوف من الصف السابع وحتى الصف العاشر في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لواء بني كنانة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري

إن عملية التفكير تتأثر بالعديد من العوامل المختلفة والتي قد تمثل عقبة أمام نمو التفكير وتنمية مهاراته مما دفع علماء النفس بشكل عام والمهتمون بعلم نفس التفكير بشكل خاص بدراسة هذه العوامل، ومنها: المعوقات المتعلقة بالأسرة والتنشئة، والمعوقات المتعلقة بالمجتمع، والمعوقات المتعلقة بالمنهج الأكاديمي، ومعوقات تتعلق بالمعلم، معوقات تتعلق بشخصية المتعلم، ومعوقات تتعلق بنظام التعليم السائد وإدارة المدرسة، ومعوقات تتعلق بالإمكانيات المالية المتاحة، وغيرها من المعوقات التي تعترض عملية التفكير (شهدة، ٢٠١٦).

التفكير المنتج

إن أهمية التفكير المنتج وكما تشير الاتجاهات الحديثة في التربية، ودوره في العملية التربوية، تضع المسؤولين أمام حتمية تنشيط دوره، وزيادة العناية به، حيث أن أهمية هذا النمط من التفكير تكمن في أنه يتداخل مع أكثر من نمط من أنماط التفكير والتي برهنت على نجاعتها ومكانتها في عملية التربية، يستند المبدأ الأساسي للتفكير الإنتاجي على تصنيف نمطين من التفكير: التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، إذ يتمثل أولا في التفكير الإبداعي لإحداث أفضل الخيارات والحلول المحتملة، ثم التفكير بقالب نقدي لتقييم هذه الخيارات والحلول وانتقاء الأفضل منها(Al-Ajmi, 2023). .

إن التفكير الناقد والتفكير الإبداعي هما نوعان من التفكير يتسمان بالترابط بشكل متبادل يجمع بين الكفاءة والمعرفة والافتراضات والقيم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعريف التفكير المنتج:

رغم الندرة النسبية في الأدبيات التربوية التي تناولت موضوع التفكير المنتج، غير أن هناك عددا من التعريفات المرتبطة به، نذكرها على الشكل الآتي:

عرف التفكير المنتج بحسب هورسون (Hurson, ٢٠٠٨) على أنه: "نوع من أنواع التفكير يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ويوظفهما لإنتاج أفكار جديدة".

كما ذكر محمد(٢٠٢١) التفكير المنتج على أنه: "الأداة المنهجية التي تجمع بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، للقيام بالأعمال، وحل المشكلات، بجودة عالية". إضافة إلى أنهم قد قاموا بتعريفه بـ "عملية ذهنية، يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة، ويحتاج إلى عدد من القدرات أو المهارات، ويهدف إلى اكتشاف صلات جديدة، أو طرائق اعتيادية، لتحقيق هدف محدد، بدوافع خارجية أو داخلية، أو كلاهما معاً".

وعرف بيومي (٢٠٢٢) التفكير المنتج بأنه: "قدرة الفرد على تقديم ناتج يختلف عما هو معروف لدى أناس آخرين، وتقويم أو إنجاز عمل جديد لا يتوقف على نوع معين من التفكير، وهو العملية التي تتجاوز مسار التفكير العادي أي ما ينتج عنه ناتج جديد، ويندرج تحت هذا النوع من التفكير ثلاث فئات هي: التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، وتنظيم الذات".

والتفكير المنتج هو عملية ذهنية، يتفاعل فيها كل من الإدراك الحسي مع الخبرة بهدف تحقيق هدف معين، بتحفيز من دوافع داخلية، أو دوافع خارجية، ويعد التفكير المنتج بمثابة الأداة العملية المنهجية التي تجمع ما بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وتوظيفهما لتحقيق نتائج إيجابية عملية بهدف حل المشكلات والقيام بالأعمال بجودة عالية (Tabith & Others, 2016).

ويمكن تعريف التفكير المنتج على أنه " مجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتوسع، والتخيل والتي تستخدم بشكل مجتمع بهدف اكتشاف طرائق غير مألوفة أو علاقات جديدة " (رضوان، ٢٠١٦).

ويلاحظ مما سبق أن التعريفات قد اتفقت في تعريفها للتفكير المنتج بأنه عملية فكرية يكون الفرد فيها بتقييم أفكاره وبيان نقاط القوة بها وتقييم أوجه النقص مما يؤدي بالضرورة في حال القيام بها إلى إيجاد فكرة أو أفكار أو حلول مستحدثه تتميز بالعقلانية والإنتاجية.

وانطلاقاً مما سبق يمكن للباحثة تعريف التفكير المنتج بأنه عملية ذهنية، تجمع ما بين الإدراك الحسي، إضافة إلى الخبرة المكتسبة للتوصل إلى حلول واستنتاجات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فريده وغير مألوفة، من خلال مجموعة من القدرات والمهارات التي تشمل الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ويحتوي التفكير المنتج على نمطين من التفكير حيث يوفق بين مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد ويوظفهما لإنتاج أفكار إيجابية وعملية جديدة.، وتهدف مهارات الطلاب في حل المشكلات والتوجيه الذاتي والتعلم التعاوني ومستويات التحفيز إلى التطوير أثناء عملية حل المشكلات(منتظر، ٢٠١٩).

خطوات التفكير المنتج:

إن خطوات التفكير المنتج تتحدد من خلال النموذج الذي أشار إليه هورسون (Hurson, 2008)، متمثلة على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: الإحساس بالمشكلة

وفي هذه الخطوة بحسب النموذج يتم القيام بوضع إطار للمشكلة، والبدء بمحاولة استكشاف طرق مختلفة لحلها عن طريق تحديد الخطوات التالية:

- تحديد المشكلة وماهيتها، وذلك بهدف تحديد المشكلة المراد معالجتها وإيجاد حلول لها وذلك من خلال القيام بتحديد قائمة من المشاكل المتصورة.
- محاولة تحديد مدى تأثير هذه المشكلة، ويكون ذلك من خلال البحث في هذه المشكلة بحثاً معمقاً، وتحديد الصورة والكيفية التي تؤثر بها.
- القيام بتحديد المعلومات المتعلقة بالمشكلة، في هذه المرحلة يتم إجراء وصف دقيق و مفصل يشمل جميع جوانب المشكلة المراد إيجاد حلول لها.
- القيام بتحديد الأفراد المشتركين في المشكلة.
- القيام بتحديد الرؤية، في هذه المرحلة يتم تحديد ما يمكن ان يكون عليه الحال في حال ما لو تم حل هذه المشكلة بطريقة مختلفة.

الخطوة الثانية: تحديد معايير النجاح:

في هذه الخطوة يتم تحديد رؤية للمستقبل من خلال حل المشكلة، وفي هذه المرحلة يتم استخدام عملية التخيل النشط ومحاولة استكشاف الوضع التي ستكون عليه بعد حل المشكلة.

لتحقيق هذا الهدف يتم استخدام أداة تسمى "القيادة" من أجل تحديد النقاط التالية:

- تحديد الحل أو الحلول المتاحة ؟
- تحديد القيود التي تمنع تنفيذ تلك الحلول؟
- تحديد المواد المطلوبة لتنفيذ هذا الحل؟
- تحديد القيم الواجب أخذها بعين الاعتبار في عملية إيجاد الحل أو تطبيق هذا الحل؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– تحديد النتائج والتبعات التي من الممكن أن تنتج عن هذا الحل؟

الخطوة الثالثة: تحديد المشكلة الحقيقية:

حيث يتم في هذه الخطوة صوغ المشكلة على شكل سؤال يمكن الإجابة عليه، ويتم تحقيق ذلك من خلال عصفٍ ذهنيٍ ومناقشة للأفكار واستنتاج أكبر قدر من التساؤلات الخاصة بالمشكلة، ثم يتم بعد ذلك تجميع هذه التساؤلات وتحديد التساؤل أو التساؤلات التي تظهر بشكل واقعيٍ أكثر.

الخطوة الرابعة: تحديد الحلول الممكنة

يتم إنشاء أكبر عدد من الأفكار من خلال استخدام العصف الذهني، ففي هذه الخطوة يتم إنشاء قائمة طويلة من الحلول الممكنة للمشكلة ويتم اختيار أفضل حل من هذه الحلول أو عدة حلول.

الخطوة الخامسة: تحديد الحل الأفضل

ويتم ذلك من خلال استخدام أداة محددة تسمى "القوة" لتطوير الحل الذي تم اختياره عبر التحقيق عن الآتي:

– تعيين الإيجابيات.
– تعيين السلبيات.
– تعيين الإضافات.
– تعيين التعزيزات.
– تعيين التداخلات.

الخطوة السادسة: تكوين مخطط العمل:

يتم ترجمة الحلول المختارة في هذه الخطوة الأخيرة إلى خطة عمل تتضمن ما يلي:

– إعداد قوائم بالحلول المقترحة.
– تحديد جدول زمني لكل مرحلة.
– تحديد الأشخاص الذين سيشاركون في تنفيذ الحل المقترح.
– تحديد النقاط والقضايا التي تحتاج إلى مزيد من العمل لتطويرها.

يشير التفكير المنتج إلى التوليفات المختلفة من عمليات التحليل، والتركيب، والتقويم وغيرها، في حين أن هذه العمليات تؤدي بالضرورة إلى فهم أعمق ونتاج فكري ذو قيمة، ويتطلب تخطيطاً لما للفعل القول وتخيل المواقف والاستدلال، والنظر في الآراء المختلفة واتخاذ قرارات أو توليد وجهات نظر جديدة تعبر عن الفكرة، حيث ان هذا النوع من التفكير لا يقتصر على التحليل للأفكار الموجودة بل أيضاً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بتوليد الأفكار. عندما نفكر وبغض النظر عن زمن التفكير، فذلك الفعل يحمل صفة الإنتاجية(Al-Ajmi, 2023).

يشار إلى أن التفكير المنتج ما هو إلا عملية يقوم بها الدماغ وهذا يعني ان هذه العملية تؤثر وتتأثر بالبيئات المختلفة للفرد وهي البيئة البيولوجية والبيئة النفسية والبيئة الاجتماعية إضافة إلى البيئة الجغرافية. وقد يمارس التفكير المنتج على نحو أفضل في حال الاقتناع بضرورته، ويرتبط التفكير المنتج ارتباطاً وثيقاً بالإبداع والموهبة، إذ إن هدف التفكير المنتج هو جمع معلومات واستعمالها بالطريقة المثلى لتحقيق فوائد نفعية في حياة الفرد والمجتمع، ومن المعايير التي يتميز بها التفكير المنتج الوضوح والدقة، والضبط والأهمية، والعمق، ويمكن للمعلمين العمل على تحفيز الطلبة لتطبيق التفكير المنتج من خلال طرح الأسئلة على الطلبة. (رضوان، ٢٠١٦).

والتفكير المنتج هو مجموعة من عمليات عقلية تضم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي بطريقة إبداعية، والتفكير المعرفي يستخدم للإشارة إلى المستويات العليا في تصنيف (بلوم) Bloom للأهداف التربوية التي تضم (التحليل، التركيب) وهو تفكير لا تقرره علاقات رياضية ولا يمكن تحديد خط السير فيه بصورة وافية بدون عملية تحليل المشكلة ويتضمن حلول مركبة أو متعددة كإصدار حكم وأبداء الرأي (الأسمر، ٢٠١٦).

و يتم تعليم مهارات التفكير المنتج جنباً إلى جنب تعليم محتوى الكتاب المدرسي حيث يقوم المعلم بذاته أو متعاوناً مع زملاء المهنة بإدماج أنشطة تعليم التفكير المنتج في المنهج وفي أطار بيئة الصف العادية ولجميع الطلبة في الصف وتطوير أنشطة تعليم التفكير المنتج بحيث تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية بين الطلبة من حيث القدرات العقلية والميول والاهتمامات ومستوى الدافعية، كما تطور التفكير المنتج من خلال الأنشطة التي تشجع على توليد الأفكار وإنتاجها بدون نتيجة معينة أو حل معين في الذهن(محمد، ٢٠٢١).

يعد التفكير المنتج من الصفات التي ليس للإنسان غنى عنها، ويحتاج الإنسان إلى التفكير في جميع مراحل عمره، وذلك لتدبير شؤون حياته وعلى هذا الأساس تهتم المؤسسات التربوية بتنمية التفكير، والعمل على صياغة الأهداف التربوية لتطوير وتنمية التفكير وتعمل على تنفيذها، وتلعب مهارات التفكير المنتج دوراً مهماً في مساعدة المتعلمين على توسيع مداركهم والإحاطة في الموضوع من جميع جوانبه والتفكير في إمكانات واحتمالات متعددة حول الموضوع، وتجدر الإشارة إلى ان التدريس المحفز للتفكير المنتج يزيد وينمي التفكير الإبداعي، ويشتمل التفكير المنتج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على تحويل الأشياء أو الأفكار وعرض المواضيع، ووصف الاستراتيجيات وإعداد التصميم والمواقع والمصادر وتحديد الوظائف والأمثلة الأخرى، وعند استخدام موهبة التفكير المنتج لابد من التفكير في صور كثيرة مختلفة غير عادية من ناحية، ومحاولة التفكير بأفكار لن يفكر بها شخص آخر من ناحية أخرى، والتفكير المنتج هي أحد عناصر أنموذج المواهب المتعددة حيث يسهم الأنموذج على دعم مهارات التفكير المنتج وتطوير مهارات التفكير الناقد الإبداعي(منظر، ٢٠١٩).

مهارات التفكير المنتج

١. **الأصالة:** الأصالة من أهم القدرات اللازمة للإنتاج الإبداعي، وهي من أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي، وتشير إلى الأصل origin وعندما تكون الفكرة أصيلة، فهذا معناه أن أحدا لم يصل إلى مثلها من قبل، حيث يري عديد من الباحثين أن الفكرة لا تكون أصيلة إلا إذا كانت تطرح لأول مرة (Turkmen & Sertkahya, 2016)

٢. **الطلاقة:** تعتمد الطلاقة على قدرة الفرد علي إعطاء أكبر قدر ممكن من الأفكار أو الكلمات أو الصور والرسومات أو الأشكال، فالكم هو أساس منح الدرجة، فكلما كان الفرد قادر على إنتاج عدد أكبر من الأفكار في وحدة زمنية محددة توافرت لديه درجة أكبر من الطلاقة، ومن أنواع الطلاقة (الطلاقة اللفظية – الفكرية – التعبيرية) (علي، ٢٠١٨).

٣. **المرونة**: قدرة الفرد علي إنتاج استجابات مناسبة تتسم بالتنوع والتلقائية استجابة لمشكلة أو موقف معين، وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة، وتحول مسار التفكير مع تغيير المثير، وهناك نوعان من أنواع المرونة، هما (عطية، ٢٠١٥):

- المرونة التكيفية: قدرة الفرد علي تغيير وجهته الذهنية حين يكون بصدد النظر إلي حل مشكلة معينة، ويمكن أن ننظر إليها باعتبارها الطرف الموجب للتكيف العقلي، فالفرد المرن من حيث التكيف العقلي مضاد للفرد المتصلب عقليا.
- المرونة التلقائية: القدرة علي إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي ترتبط بموقف معيين يحدده الاختبار على أن تكون الأفكار الخاصة بهذا الموقف متنوعة وغير متوقعة وتحول مسار التفكير

٤. **الاستنتاج:** هي تلك القدرة العقلية التي نستخدم فيها كل ما نملكه من معارف ومهارات بين درجات صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة ارتباطها بمعلومات معطاة (السهلي، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. **التفسير:** هي القدرة على تفسير الموقف ككل لإعطاء تبريرات، واستخلاص نتيجة ما في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل (الشديفات، ٢٠١٨).

ثانياً: الدراسات السابقة

بعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة، فإنها تشير إلى عدد منها مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

سيتم في هذا المحور تناول الدراسات السابقة ذات الصلة مرتبة حسب تاريخ إجرائها من الأقدم إلى الأحدث

هدفت دراسة كولي وتشيس (Gawley and Chase, 2015) إلى إجراء مقارنة للتفكير المنتج بين الأطفال الطبيعيين والأطفال المتأخرين عقليا، وتكونت عينة الدراسة من (٧٨) طفلا المدارس العامة، من ثلاث فئات، هي: الأطفال المتأخرين عقلياً في فصول خاصة، والأطفال المتأخرين عقليا في القاعات الصفية العادية، والأطفال العاديين في الصفوف العادية، واختيرت العينة بحيث لم يكن بينها فروق في العمر العقلي، من خلال استخدام اختبار كاليفورنيا للنضج العقلي، واستخدمت بطارية التفكير المنتج تتكون من: محفزات لفظية تتطلب ردود شفوية، ومحفزات غير لفظية تتطلب استجابات لفظية، ومحفزات غير لفظية تتطلب استجابات غير شفوية، كما جمعت البيانات من خلال تسجيلات في القاعات الصفية أثناء الدروس المختلفة، وأظهرت النتائج أن الذاكرة المعرفية تفسر تقريبا نصف العمليات المعرفية التي تتضمن التفاعل الشفوي، كما أنه تم تفسير ٨٠ % من عمليات التفكير المعرفية من قبل المتأخرين عقليا، كما أن التفكير التقييمي والتفكير المتباعد كان نادرا في البيانات الملاحظة.

هدفت دراسة (OJO, 2016) إلى تطوير نموذجين لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي بين طلاب تكنولوجيا البناء في الكليات التقنية في نيجيريا بناءً على إدراك المعلمين والطلاب. كان تصميم الدراسة أسلوبًا توضيحيًا متسلسلًا مختلطًا. الجانب الكمي للتصميم المستخدم في الاستبيان لجمع البيانات؛ بينما يستخدم الجانب النوعي بروتوكول المقابلة في جمع البيانات من المشاركين فيها. استخدم البحث الكمي بشكل هادف ٢١٥ معلمًا / خبيرًا / مديرًا لتكنولوجيا البناء و ٦٣٨ طالبًا في تكنولوجيا البناء تم أخذ عينات منهم بشكل متناسب من جميع الكليات التقنية التي تقدم تقنية البناء في المنطقة الجيوسياسية الجنوبية الغربية في نيجيريا. شمل البحث النوعي أيضًا عن قصد ١٤ مشاركًا للمقابلة إما من خلال الاتصال المباشر أو استخدام وسائل التواصل الاجتماعي. بالإضافة إلى ذلك، تم تنفيذ تقنية الملاحظة المباشرة على ستة طلاب خلال الدراسة الأولية لاستنباط العملية التي تنطوي عليها مهارة التفكير الإبداعي. تم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليل البيانات التي تم جمعها في البحث الكمي باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (IBM SPSS الإصدار ٢١.٠) وتحليل هياكل اللحظة (AMOS الإصدار ١٨). تم تحليل البيانات بالنسب المئوية والمتوسط والانحراف المعياري واختبار t. فيما يتعلق بالجانب النوعي للبحث، تم استخدام تحليل المحتوى. أظهرت النتائج الرئيسية للدراسة أنه يمكن تعزيز مهارة التفكير الإبداعي في الكليات التقنية في نيجيريا مع إيلاء الاعتبار الواجب لما يلي: المعلومات الأساسية التي تضمن اختيار الطلاب؛ العوامل البيئية الاجتماعية الضرورية؛ الموارد المطلوبة؛ تقنيات تدريس مهارات التفكير الإبداعي المطلوبة؛ تقنيات التحفيز. عملية مهارة التفكير الإبداعي ومهارة التفكير الإبداعي المتوقعة. تم تطوير نموذجين للقياس باستخدام أقصى احتمالية. لذلك، استوفت النماذج القيم الحدية لمؤشرات التعديل مثل المطابقة المطلقة والملاءمة المتزايدة والملاءمة البخل. أكدت القيم التي تم الحصول عليها أيضًا صحة وموثوقية النماذج عبر العينات. لذلك تمت التوصية بالنماذج المطورة لاستخدامها من قبل الحكومة الفيدرالية لنيجيريا ومخططي المناهج الدراسية ومعلمي تكنولوجيا البناء كدليل لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي في الكليات التقنية في نيجيريا.

استهدفت دراسة شاهين (Shaheen, 2016) التعرف على أهم معوقات وصعوبات التفكير الناقد لدى الطلاب الوافدين في الجامعات البريطانية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، باستخدام مقابلات مع عينة البحث المكونة من (٢٠) مديراً. البريطانيون هم عاداتهم وتقاليدهم الثقافية واللغوية المتنوعة، وأنظمة التعليم السائدة في بلادهم، وصعوبة التكيف مع البيئة الأكاديمية الجديدة، وكذلك صعوبة فهم بعض الموضوعات والأسئلة في الدورات، وكذلك ميلهم إلى التقليد والمحاكاة.

هدفت دراسة (Alzoubi et al., 2016) إلى استكشاف فعالية تعليم التفكير الإبداعي في تعزيز الكفاءة الذاتية الإبداعية والتحفيز المعرفي. تكونت العينة من ٤٤ طالبة يدرسن تربية الطفولة في كلية الأميرة عالية الجامعية مقسمة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). درست المجموعة التجريبية وحدة في التفكير الإبداعي بينما لم تكن المجموعة الضابطة كذلك. تم جمع البيانات باستخدام أداتين؛ الأول، مقياس الكفاءة الذاتية الإبداعي الذي تضمن بعدين (الكفاءة الذاتية في التفكير الإبداعي والأداء الإبداعي) والثاني مقياس التحفيز المعرفي الذي تضمن ثلاثة أبعاد (الفضول والاكتشاف والتساؤل). أظهرت البيانات فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الكفاءة الذاتية الإبداعية وأبعادها، وكذلك في الدافعية المعرفية وأبعادها (الفضول والاكتشاف) لصالح المجموعة التجريبية. لم يتم العثور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على فرق كبير بين المجموعتين في الاستجواب. نوصي بتضمين تعليم التفكير الإبداعي في الدورات الدراسية.

هدفت دراسة (Rezaei et. al. 2018) على التعرف على تأثير تدريس مهارات التفكير الناقد والإبداعي على موقع التحكم والرفاهية النفسية لطلاب المدارس الثانوية. في دراسة تجريبية، تم تقسيم ٤٠ طالبًا تم اختيارهم باستخدام عينة عشوائية متعددة الطبقات إلى مجموعتين اختبار ومجموعة ضابطة. في مرحلة الاختبار التمهيدي، استجابوا لاستبيان موضع التحكم الخاص بـ Rotter (١٩٦٦)، ومقياس Ryff للرفاهية النفسية (١٩٨٩). تم تنظيم الاختبارات في شكل مجموعة. في مراحل لاحقة من البحث، تم تعليم مجموعة الاختبار من خلال ١٠ جلسات تعليمية (٢٠ ساعة) مهارات التفكير (الإبداعية والناقدة) والجدير بالذكر أنه لم يتم إعطاء أي تعليم لمجموعة ضابطة. عند الانتهاء من الجلسات التعليمية، في مرحلة الاختبار اللاحق، تم اختبار كل من مجموعات الاختبار والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار مهارات التفكير الناقد B (١٩٩٠)، ومخزون الإبداع Abedi (١٩٩٦) واستبيانات الاختبار الأولي. أظهرت الطريقة الإحصائية لاختبار t المستقل زيادة معنوية في التفكير الإبداعي والتفكير الناقد في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية. علاوة على ذلك، أظهر التحليل متعدد المتغيرات للتغاير (MANCOVA) زيادة كبيرة في الموقع الداخلي للسيطرة والرفاهية النفسية ($p <0.05$).

دراسة (Gandimathi & Zarei, 2018) حيث هدفت إلى التعرف على تأثير التفكير الناقد على تعلم اللغة الإنجليزية وكيف أنه يعزز اللغة الإنجليزية بين متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. تم استخدام الطريقة النوعية وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المنظمة. تضمنت العينة ٣٠ طالبًا من طلاب الدراسات العليا في سيلانجور من أجل الحصول على نظرة عميقة حول تعزيز التفكير الناقد لدى الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية. تم تحليل البيانات نوعيا باستخدام تحليل المحتوى. كشفت نتائج الدراسة أن الطلاب كانوا قادرين على التعلم بشكل أفضل باستخدام التفكير الناقد الذي عزز مهاراتهم في اللغة الإنجليزية. في الختام أشارت النتائج إلى أن الطلاب كانوا قادرين على الانخراط في التفكير التأملي والمستقل لحل مشاكل التعلم باستخدام التفكير الناقد.

أجرى الشهري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى تعرُّف مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط. ولتحقيق ذلك أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، وتم إعداد اختبار لهذه المهارات، ووزع على عينة قصدية قدرها (٧٨٦) طالبًا وطالبة بالصف الأول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من المدارس المتوسطة الحكومية (أي الصف السابع في ترتيب صفوف مراحل التعليم العام) التابعة لإدارتي التعليم بمدينتي أبها وجازان. وقد توصلت النتائج إلى تحديد مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة (التفسير، والتبرير، والاستنتاج، والافتراض، والطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وكان مستوى اكتساب العينة لهذه المهارات؛ أي أقل من المستوى المقبول تربويًا، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى اكتساب العينة لهذه المهارات تبعًا للنوع الاجتماعي لصالح الطلاب، ونوع الإدارة لصالح إدارة التعليم بأبها (عدا التفكير الإبداعي، لا يوجد فروق دالة إحصائيًا). إضافة إلى ذلك، توجد علاقة ارتباطية طردية (موجبة) (٠.٣٧) بين مستويي اكتساب العينة لمهارات التفكير المنتج الناقد والإبداعي في مادة الرياضيات.

وأجرى منتظر (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على التفكير المنتج لدى معلمي التربية الفنية وإيجاد الفروق في التفكير المنتج وفق متغير الجنس (الذكور، الإناث) وقد تحددت الدراسة الحالية بمعلمي التربية الفنية في مدينة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ وقامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي من خلال تبني مقياس التفكير المنتج وتم التأكد من صدقه وثباته وأسلوب الإجابة على فقراتهما، وتم تطبيق المقياس أعلاه على عينة من معلمي التربية الفنية بلغت (١٢٠) معلم ومعلمة خلال الفترة من ١٠-٢٠/ ١٢/ ٢٠١٦ وقد استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية في تحليل النتائج، وقد تم التوصل إلى النتائج الآتية حيث أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الفنية يتمتعون بتفكير المنتج قياسا بالمتوسط الفرضي للمقياس، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق إحصائية وفق متغير الجنس (ذكور – إناث).

قام أسود (٢٠٢١) بإجراء دراسة والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإنتاجي ومهارات القرن الحادي والعشرين، حيث تكونت عينة البحث من (٤٢٠) طالباً وطالبة بعد استبعاد عدد من الطلاب الغائبين من كلية التربية للعلوم. التي قضاها ابن الهيثم (دراسات الصباح والمساء) إذ سحبها. هذه العينة بطريقة عشوائية مرحلية. استخدم البحث أداتين: اختبار التفكير الإنتاجي ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين الذي قام الباحث ببنائه. تم التحقق من البدائل والخصائص السيكومترية للمقياس والاختبار من الصلاحية الظاهرية والثبات عن طريق الاتساق الداخلي. وأظهرت النتائج أن طلبة المرحلة الرابعة / كلية التربية لديهم تفكير إنتاجي. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات التفكير الإنتاجي ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلابه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت دراسة القحطاني (٢٠٢١) إلى التعرف على معوقات استخدام مهارات التفكير الإنتاجي في تعلم اللغة العربية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بخميس مشيط بالمملكة العربية السعودية. تم تطبيق المتدربات والأداة على عينة البحث المكونة من (٧٧) متدربة من المستوى الأول بالكلية التقنية للبنات بخميس مشيط. وخلص البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: تباينت أبعاد معوقات التفكير الإنتاجي في معدل تأثيرها على المتدربات. وتم ترتيبها تنازلياً على النحو التالي: معوقات البعد المتعلقة بالمنهج. حصلت على متوسط يساوي (٢.٤) وهو متوسط أعلى من باقي العوائق، وبانحراف معياري يساوي (٢) ويليه بعد المعوقات المتعلقة بالبيئة المحيطة، حصلت على متوسط يساوي إلى (٤.٤) وانحراف معياري يساوي (٢). أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في منهج الكتابة الفنية بجميع عناصره الستة، وكذلك ضرورة إعادة النظر في تنمية البيئة المحيطة بالمتدربين، سواء كانت هذه البيئة مرتبطة بالإدارة وسياستها التعليمية، أو تنظيم البيئة الصفية المناسبة للتفكير الإنتاجي، وكذلك نشر الوعي بين الأسر بضرورة رعاية أطفالهم من ناحية تشجيع الابتكار والاستماع إلى آرائهم.

تبين لدى الباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة بان المنهج المتبع في الدراسات السابقة هو المنهج الوصفي التي اتفقت مع هذه الدراسة، بالنسبة لأهداف الدراسة تنوعت الأهداف التي تناولت التفكير المنتج ولكن جميعها تناولت مهارات التفكير المنتج وكان هدفها تنمية مهاراته ولكن تنوعت مهارات التفكير المنتج المأخوذة وتقييم المناقشات والاستنباط وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية في بعض المهارات ومنها الأصالة والطلاقة والمرونة والتفسير والاستنتاج. يمكن أن تتميز هذه الدراسة بالكشف عن درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

بغرض الوصول لنتائج الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي المسحي كونه المنهج الأكثر ملاءمة لمثل هذا النوع من الدراسات، بالإضافة إلى تطوير استبانة لجمع البيانات وتحليلها إحصائياً للإجابة على أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية للمواد (الاجتماعيات، العلوم، اللغة العربية، مادة الرياضيات) للصفوف من الصف السابع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وحتى الصف العاشر في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة.

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيراتها

معلمي لواء بني كنانة	٨٧٨
عدد الذكور	٤٢٨
عدد الإناث	٤٥٠

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمي المرحلة الأساسية للمواد (الاجتماعيات، العلوم، اللغة العربية، مادة الرياضيات) للصفوف من الصف السابع وحتى الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانه حسب Krejcie and Morgan (1970) وتم اختيارهم بطريقة أخذ العينة العشوائية حيث تكونت العينة من (٩٧) من معلمي المرحلة الأساسية للمواد (الاجتماعيات، العلوم، اللغة العربية، مادة الرياضيات) للصفوف من الصف السابع وحتى الصف العاشر في مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانه.

أداة الدراسة

بهدف الوصول إلى نتائج الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة لهذه الغاية تحت عنوان الدراسة "درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم" من الأدبيات السابقة التي تحدثت عن هذا الموضوع وتم تطويرها بما يتناسب مع هدف الدراسة الحالية ضمن مجالات (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير) لطلبة المرحلة الأساسية إلى ومن ثم عرضها على المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال لبيان صدق هذه الاستبانة والعمل على معرفة ثبات الاستبانة والوصول إلى صيغتها النهائية وبالشكل الذي يغطي كافة متغيرات الدراسة وتكونت الاستبانة من المحاور التالية:

المحور الأول: الخاص بالتعرف على العوامل الديموغرافية للموظفين.

المحور الثاني: الخاص بمتغيرات الدراسة وكيفية قياسها.

ويبين الجدول أدناه توزيع فقرات أبعاد المتغيرات للاستبانة

الجدول (٢) توزيع فقرات الاستبانة وعددها لكل عنصر على حدا

المجال	عدد الفقرات
الأصالة	الفقرات من (١-١٢)
الطلاقة	الفقرات من (١٣-٢٤)
المرونة	الفقرات من (٢٥-٣٦)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستنتاج	الفقرات من (٣٧-٤٧)
التفسير	الفقرات من (٤٨-٥٩)

صدق أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة لغايات التأكد من صدق أداة الدراسة (الاستبيان)، نوعين من الصدق وهما الصدق الظاهري والصدق البنائي وذلك كما يلي:

أولاً: الصدق الظاهري

قامت الباحثة بالاعتماد على استبانة قامت بتطويرها من خلال الرجوع إلى الدراسات ذات الصلة، وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة في نفس المجال؛ وللتحقق من صدق أداة الدراسة، قامت الباحثة بعرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، وللوقوف على مدى صلاحيتها كأداة لجمع البيانات، وكان الهدف من تحكيم الاستبيان التحقق من مدى ملاءمة الفقرات المتعلقة بمحاور الدراسة، مدى وضوح الفقرات الواردة في الاستبانة و اقتراح فقرات جديدة ملائمة، وقد حصلت الاستبانة على نسبة موافقة مقدرة بـ (٨٥%) فأكثر من إجمالي آراء المحكمين، وكانت التعديلات المقترحة من قبلهم منحصرة بالصياغة اللغوية، وقد قمة الباحثة بعمل التعديلات المقترحة من الأساتذة المحكمين بالكامل.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) حيث تم التأكد من مدى ثبات الأداة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشتمل عليها الاستبانة، من خلال احتساب قيمة معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) حيث تكون النتيجة مقبولة إحصائياً إذا كانت قيمته أكبر من (0.70) (Guilford & Fruchter, 1978) وكلما اقتربت القيمة من (1) دلّ ذلك على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة، بتطبيق المقياس على (٣٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمعها، وبفارق أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا.

تم احتساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٦) يبين معامل الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا، ويلاحظ أن قيم كل من (الأصالة، الطلاقة، الاستنتاج) كانت أكبر من (٠.٧٠) في حين جاءت قيم (المرونة، والتفسير) أقل من (٠.٧٠) أما قيم جميع الفقرات مجتمعه فكانت أكبر من (٠.٧٠) حيث كانت (٠.٨٥٤) وعليه وحيث أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قيمة كرونباخ ألفا للفقرات مجتمعه جاءت أكبر من (٠.٧٠) اعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة .

وتم اعتماد سلَّم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدِّراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١) مقسوما على عدد الفئات المطلوبة (٣) (٥-١)/٣ =١.٣٣

ووفقاً للمعادلة السابقة تم اعتماد الموازين الآتية لمعرفة درجات الفقرات:

١- الفقرات التي تراوح متوسطها الحسابي بين: (٥.٥٥- ٣.٦٨)، حصلت على درجة تقدير عالية.
٢- الفقرات التي تراوح متوسطها الحسابي بين: (٣.٦٧- ٢.٣٤)، حصلت على درجة تقدير متوسط.
٣- الفقرات التي تراوح متوسطها الحسابي بين: (٢.٣٣- ١.٠٠)، حصلت على درجة تقدير منخفضة.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

١. **المتغيرات المستقلة:** وتشمل ما يأتي:

أولاً: النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)

ثانياً: المؤهل العلمي في ثلاثة مستويات، وهي: بكالوريوس، وماجستير، ودكتوراه.

ثالثاً: سنوات الخبرة في ثلاث مستويات، وهم: من سنه إلى أقل خمس سنوات، ومن خمسة إلى أقل من عشر سنوات، وأكثر من عشر سنوات.

٢. **المتغيرات التابعة:** درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج.

المعالجة الإحصائية

لإجراء المعالجة الإحسائية المناسبة، وذلك لإجراء ما يلي:

- للإجابة على السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لفقرات الاستبانة ومجالاتها.
- معامل الثبات كرونباخ ألفا من أجل التحقق من الاتساق الداخلي لمقاييس الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three- WAY Manova) للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

السؤال الأول: "ما درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال مهارات التفكير المنتج بأبعادها (الأصالة، الطلاقة، المرونة، الاستنتاج، التفسير)، كما هو مبين في الجدول رقم (٣):

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمجالات درجة توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	**الأصالة**	4.386069	.4061963	٥	كبيرة
٢	**الطلاقة**	4.439713	.3555867	٢	كبيرة
٣	**المرونة**	4.438291	.5649685	٣	كبيرة
٤	**الاستنتاج**	4.402560	.5983996	٤	كبيرة
٥	**التفسير**	4.494042	.7152816	١	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.432135	.3708519		كبيرة

يبين الجدول (٣) أعلاه أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٤٩٤-٤.٣٨٦)، حيث جاء بعد " **التفسير**" في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤.٤٩٤)، بينما جاء بعد " **الطلاقة**" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤.٤٣٩) ثم تلاه بعد " **المرونة** " بمتوسط حسابي (٤.٤٣٨) وفي المرتبة الرابعة جاء بعد " **الاستنتاج**" بمتوسط حسابي (٤.٤٠٢) ثم جاء بعد " **الأصالة**" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٨٦).

أما بالنسبة لفقرات المجالات فكانت على النحو التالي:

المجال الأول: الأصالة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الأصالة، كما هو مبين في الجدول (٤)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة ببعد الأصالة حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أقدم أفكاراً غير مألوفة للمتعلم	4.776	.483	١	كبيرة
٢	أوجه الطالب إلى عرض حلول تتسم بالجدة والندرة	4.514	.608	٣	كبيرة
٣	أطرح أفكار الدروس بشكل متجدد	4.592	.584	٢	كبيرة
٤	أسعى إلى التجديد في استراتيجيات التدريس وطرائقه وأساليبه	4.476	.712	٤	كبيرة
٥	ألجأ في تحقيق الأهداف التي وضعها إلى طريقة غير مألوفة	4.359	.765	٦	كبيرة
٦	أجمع بين أكثر من أسلوب في طرح الدروس	4.437	.737	٥	كبيرة
٧	أتبنى الأفكار الغريبة والغير مألوفة	4.343	.652	٧	كبيرة
٨	أشرك الطلاب في مسابقات الابتكار والاختراع	3.912	1.135	١٢	كبيرة
٩	أشجع على إثارة أفكار متعددة	4.330	.692	٨	كبيرة
١٠	أتعامل مع ما هو جديد أكثر من النظريات	4.282	.706	١٠	كبيرة
١١	أعطي الفرصة للآخرين للإظهار مواهبهم وإبداعاتهم	4.282	.785	١١	كبيرة
١٢	أستمع إلى الأفكار الجديدة من الأخرين ومن ثم يطرح رأيه فيه	4.320	.675	٩	كبيرة
الأصالة ككل		4.386	.406		كبيرة

يبين الجدول (٤) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٩١-٤.٧٧)، حيث جاءت الفقرة رقم (١) والتي تنص على " أقدم أفكاراً غير مألوفة للمتعلم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٧) بدرجة "كبيرة"، وتلتها الفقرة رقم (٣) والتي تنص على " أطرح أفكار الدروس بشكل متجدد " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٥٩) بدرجة "كبيرة"، وجاءت الفقرة رقم (٨) والتي تنص على " أشرك الطلاب في مسابقات الابتكار والاختراع "في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩١) بدرجة "كبيرة"، وبلغ المتوسط الحسابي للأصالة ككل (٤.٣٨) بدرجة "كبيرة".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بعد الطلاقة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الطلاقة، كما هو مبين في الجدول (٥)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة ببعد الطلاقة حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١٣	أعرض مشكلات لها أكثر من حل	4.339	٥.66	١٠	كبيرة
١٤	أربط بين الخبرات السابقة للتلاميذ والخبرات الجديدة لتمكينه من إعطاء حلول إبداعية	4.271	٤.74	١١	كبيرة
١٥	أوجه الطلبة إلى استدعاء أكبر عدد من الأفكار والحلول والبدائل للمشكلة.	4.456	٣.62	٨	كبيرة
١٦	أشجع المتعلم لتطبيق الدرس الواحد في أكبر عدد من المواقف الحياتية	4.450	٢.70	٩	كبيرة
١٧	أشير إلى إنتاج أكبر عدد من المعلومات والأفكار والحلول لمشكلة علمية ما	4.699	.557	١	كبيرة
١٨	أمتلك دوافع إبداعية كافية تحث الطلبة على الإبداع باستمرار	٤.٥٠٤	٥.65	٦	كبيرة
١٩	أتمتع بقوة الشخصية والثقة بالنفس	4.640	.539	٢	كبيرة
٢٠	أوجه الطلاب إلى أساليب متنوعة وطرائق إبداعية مبتكرة للوصول إلى الحل	4.558	.622	٣	كبيرة
٢١	أمتلك القدرة على الإقناع أثناء الحوار والنقاش	4.509	.592	٤	كبيرة
٢٢	أوظف التكنولوجيا الحديثة في إنجاز العمل	3.883	1.262	١٢	كبيرة
٢٣	أضع حلول متعددة للمشكلة الواحدة.	4.509	.754	٥	كبيرة
٢٤	أعزز الأداء الإبداعي وأوعيه	4.470	.7406	٧	كبيرة
	الطلاقة ككل	4.439	.3555		كبيرة

تبين الجدول (٥) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٨٨-٤.٦٩٩)، حيث جاءت الفقرة رقم (١٧) والتي تنص على " أشير إلى إنتاج أكبر عدد من المعلومات والأفكار والحلول لمشكلة علمية ما "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٩٩) بدرجة "كبيرة"،"، وتلتها الفقرة رقم (١٩) والتي تنص على " أتمتع بقوة الشخصية والثقة بالنفس " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٤) بدرجة "كبيرة"، وجاءت الفقرة رقم (٢٢) والتي تنص على " أوظف التكنولوجيا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحديثة في إنجاز العمل "في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٨) بدرجة "كبيرة"، وبلغ المتوسط الحسابي للطلاقة ككل (٤.٤٤) بدرجة "كبيرة".

المجال الثاني: المرونة

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال المرونة، كما هو مبين في الجدول (٦):

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة ببعد المرونة حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
25	أوفر أمثلة متنوعة لتوضيح المفهوم	4.441	.653	٣	كبيرة
26	أوجه الطالب للتعبير عن الحل بلغته الخاصة	4.339	.693	١١	كبيرة
27	أعرض مشكلات يمكن حلها بأكثر من طريقة	4.776	3.965	١	كبيرة
28	أوجه الطالب إلى توليد أفكار متنوعة وغير متوقعة	4.417	.634	٧	كبيرة
29	أوجه الطالب إلى التعبير عن الحل بلغته الخاصة	4.441	.711	٤	كبيرة
30	أحرص على حل المشكلات بطرق مبتكرة	4.436	.681	٥	كبيرة
31	أطرح أسئلة تثير العصف الذهني لدى الطلاب	4.485	.654	٢	كبيرة
32	أساعد الطلبة على المرونة في التفكير في حل المشكلات	4.359	.752	١٠	كبيرة
33	أتمتع بالديموقراطية وعدم الاستئثار في الرأي	4.339	.721	١٢	كبيرة
34	أسعى دائما للتكيف مع المتغيرات الجديدة	4.436	.636	٦	كبيرة
35	أمتلك القدرة على التأثير على الطلبة	4.417	.693	٨	كبيرة
36	أمتلك القدرة على توجيه اهتمام الطالب للبحث عن حلول من خارج الصندوق	4.368	.671	٩	كبيرة
المرونة ككل		4.438	.564		كبيرة

يبين الجدول (٦) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٧٧-٤.٣٤)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٧) والتي تنص على " أعرض مشكلات يمكن حلها بأكثر من طريقة "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٧) بدرجة "كبيرة"،"، وتلتها الفقرة رقم (٣١) والتي تنص على " أطرح أسئلة تثير العصف الذهني لدى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلاب " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٨) بدرجة "كبيرة"، وجاءت الفقرة رقم (٣٣) والتي تنص على " أتمتع بالديموقراطية وعدم الاستئثار في الرأي "في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٤) بدرجة "كبيرة"، وبلغ المتوسط الحسابي للمرونة ككل (٤.٤٣٨) بدرجة "كبيرة".

المجال الثالث: بعد الاستنتاج

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال الاستنتاج، كما هو مبين في الجدول (٧)

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة بمجال الاستنتاج

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
37	أشجع الطلاب على استنتاج علاقات جديدة وتفسيرها بشكل علمي متميز	4.621	.628	١	كبيرة
38	أعتمد الأفكار المولدة من مناقشة الطلاب	4.470	.670	٣	كبيرة
39	أستفيد قدر المستطاع من أدوات البيئة المحيطة بالطلاب في إيصال المعلومة لهم	4.485	.814	٢	كبيرة
40	أساعد الطلاب على توظيف المفاهيم والعلاقات والمهارات في مواقف جديدة	4.333	.824	٨	كبيرة
41	أقدم المعلومات والأفكار من العام إلى الخاص	4.407	.879	٥	كبيرة
42	أنظم الأفكار وأصنفها في مجالات	4.320	.743	١٠	كبيرة
43	أوظف الخبرات السابقة للطالب للتوصل إلى استنتاجات	4.349	.871	٧	كبيرة
44	أستخلص النتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات	4.330	.796	٩	كبيرة
45	أستطيع التمييز بين الفرضية والنتيجة	4.378	.8415	٦	كبيرة
46	أقوم بإيصال المعلومة من خلال الاستنتاج	4.320	.819	١١	كبيرة
47	أساعد الطالب على استنتاج الإجابة من خلال حثه على الإجابة	4.427	.799	٤	كبيرة
الاستنتاج ككل		٣4.40	.598		كبيرة

يبين الجدول (٧) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٦٢-٤.٣٢)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٧) والتي تنص على " أشجع الطلاب على استنتاج علاقات جديدة وتفسيرها بشكل علمي متميز "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٢) بدرجة "كبيرة"،"، وتلتها الفقرة رقم (٣٩) والتي تنص على " أستفيد قدر المستطاع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من أدوات البيئة المحيطة بالطلاب في إيصال المعلومة لهم " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٨) بدرجة "كبيرة"، وجاءت الفقرة رقم (٤٦) والتي تنص على " أقوم بإيصال المعلومة من خلال الاستنتاج "في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٣٢) بدرجة "كبيرة"، وبلغ المتوسط الحسابي للاستنتاج ككل (٤.٤٠) بدرجة "كبيرة".

المجال الرابع: التفسير

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مجال التفسير، كما هو مبين في الجدول (٨):

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات الخاصة ببعد التفسير

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
48	أوظف أساليب التحفيز المتنوعة للاستنتاج والتفسير	١4.30	٨.77	١٠	كبيرة
49	أتقبل الملاحظات والانتقادات الجديدة ويستفيد منها	٥4.77	5.087	٢	كبيرة
50	أستعرض مواقف تعليمية يكتمل فيها المفهوم بالمادة والاتجاه	4.194	.950	١٢	كبيرة
51	أستخدم لغة مفهومة للتعبير عن أفكار المختصة بالدرس	4.330	١.90	٩	كبيرة
52	أهتم بعمل ما هو ملفت أكثر من اهتمامه بالتفوق على زملائه	4.281	.890	١١	كبيرة
53	أتتبع اكتشاف الموقف وتفسيره	4.382	.879	٧	كبيرة
54	أفسر الحالات المختلفة للموقف	4.343	.906	٨	كبيرة
55	أحول الاستنتاج إلى مجموعة من الملاحظات المرتبطة به	4.519	.699	٦	كبيرة
56	أعزز الترابط بين المفاهيم وأوظفها في التفسير	4.796	.428	١	كبيرة
57	اعمل على تفسير الأسئلة لمساعدة الطالب	4.631	.671	٥	كبيرة
58	أقوم على تحفيز الطالب على تفسير معطيات الأسئلة	4.679	.597	٤	كبيرة
59	اعمل على استعراض المفاهيم وتفسيرها للطالب	4.708	.604	٣	كبيرة
	التفسير ككل	4.494	.715		كبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين الجدول (٨) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٧٩-٤.١٩)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥٦) والتي تنص على " أعزز الترابط بين المفاهيم وأوظفها في التفسير "في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٢) بدرجة "كبيرة"، وتلتها الفقرة رقم (٤٩) والتي تنص على أتقبل الملاحظات والانتقادات الجديدة ويستفيد منها " في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٧) بدرجة "كبيرة"، وجاءت الفقرة رقم (٥٠) والتي تنص على " أستعرض مواقف تعليمية يكتمل فيها المفهوم بالمادة والاتجاه "في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٤.١٩) بدرجة "كبيرة"، وبلغ المتوسط الحسابي التفسير ككل (٤.٤٩) بدرجة "كبيرة".

وعليه تعزو الباحثة ذلك إلى ان مهارات التفكير المنتج والتي تم تقسيمها إلى أبعاد حيث ان بعد الأصالة والذي يعتبر من أهم القدرات اللازمة للإنتاج الإبداعي، وهي من أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي، وتشير إلى الأصل origin وعندما تكون الفكرة أصيلة، فهذا معناه أن أحدا لم يصل إلى مثلها من قبل، حيث يري عديد من الباحثين أن الفكرة لا تكون أصيلة إلا إذا كانت تطرح لأول مرة وبالنظر إلى بعد الطلاقة والتي تعتمد على قدرة الفرد علي إعطاء أكبر قدر ممكن من الأفكار أو الكلمات أو الصور والرسومات أو الأشكال، فالكم هو أساس منح الدرجة، فكلما كان الفرد قادر على إنتاج عدد أكبر من الأفكار في وحدة زمنية محددة توافرت لديه درجة أكبر من الطلاقة، ومروراً ببعد المرونة حيث ان قدرة الفرد علي إنتاج استجابات مناسبة تتسم بالتنوع والتلقائية استجابة لمشكلة أو موقف معين، وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة، وتحول مسار التفكير مع تغيير المثير، ومن خلال دراسة بعد الاستنتاج فانه يعتبر القدرة العقلية التي نستخدم فيها كل ما نملكه من معارف ومهارات بين درجات صحة أو خطأ نتيجة ما، تبعا لدرجة ارتباطها بمعلومات معطاة، وأخيراً عندما تم دراسة بعد التفسير تبين بانه القدرة على تفسير الموقف ككل لا عطاء تبريرات، واستخلاص نتيجة ما في ضوء الوقائع الموجودة التي يقبلها العقل.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من دراسة كولي وتشيس (Gawley and Chase,2015)، دراسة الشهري(٢٠١٨)، دراسة علي (٢٠١٨)، دراسة منتظر (٢٠١٩)، دراسة شاهين (٢٠٢٠).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة)؟"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، التخصص، الخبرة) حسب ما هو مبين أدناه:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التفكير المنتج من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد		الأصالة	الطلاقة	المرونة	الاستنتاج	التفسير	الدرجة الكلية
الجنس	ذكور	٤٩	س	4.454[a]	4.328[a]	4.256[a]	4.424[a]	4.036[a]	3.9702
			ع	.129	.110	.178	.185	.226	4.6288
	إناث	٤٨	س	4.418[a]	4.524[a]	4.484[a]	4.367[a]	4.455[a]	4.2044
			ع	.096	.082	.133	.138	.169	4.6954
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٧٩	س	4.368	4.359	4.502	4.421	4.298	4.1628
			ع	.089	.076	.123	.127	.156	4.617
	ماجستير	١٦	س	4.512[a]	4.495[a]	4.283[a]	4.318[a]	4.222[a]	4.0412
			ع	.127	.108	.176	.182	.223	4.691
	دكتوراه	٢	س	4.439[a]	4.500[a]	4.250[a]	4.500[a]	4.250[a]	3.6194
			ع	.301	.256	.416	.431	.528	5.1564
سنوات الخبرة	من ١ إلى اقل من ٥ سنوات	٢٩	س	4.480a	4.417a	4.227a	4.233a	4.164a	3.9544
			ع	.137	.117	.190	.196	.240	4.6538
	من ٥ سنوات إلى اقل من ١٠ سنوات	٦٠	س	4.445a	4.488a	4.365a	4.545a	4.449a	4.1938
			ع	.104	.088	.143	.148	.182	4.723
	أكثر من ١٠ سنوات	٨	س	4.375a	4.382a	4.549a	4.364a	4.125a	3.9154
			ع	.174	.148	.240	.249	.305	4.8024

س=المتوسطات الحسابية، ع=الانحرافات المعيارية

تبين من الجدول أعلاه بأن طبيعة الارتباط بين متغير الأصالة ومتغير الجنس ينحاز إلى الذكور بمتوسط حسابي (٤.٤٥٤)، أما متغير الطلاقة فان اعلى ارتباط له لمتغير الجنس انحاز إلى الإناث وبمتوسط حسابي (٤.٥٢٤)، أما متغير المرونة فان اعلى ارتباط له لمتغير الجنس انحاز ناحية الإناث وبمتوسط حسابي (٤.٤٨٤)، أما متغير الاستنتاج فان اعلى ارتباط له مع متغير الجنس انحاز ناحية الذكور وبمتوسط حسابي (٤.٤٢٤)، أما متغير التفسير فان اعلى ارتباط له مع متغير الجنس فانه انحاز إلى الإناث وبمتوسط حسابي (٤.٤٥٥).

تبين من الجدول أعلاه بأن طبيعة الارتباط بين متغير الأصالة ومتغير المؤهل العلمي ينحاز إلى حملة درجة الماجستير بمتوسط حسابي (٤.٥١٢)، أما متغير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلاقة فان اعلى ارتباط له لمتغير المؤهل العلمي انحاز إلى حملة درجة الدكتوراه وبمتوسط حسابي (٤.٥٠٠)، أما متغير المرونة فان اعلى ارتباط له لمتغير المؤهل العلمي انحاز ناحية حملة درجة البكالوريوس وبمتوسط حسابي (٤.٥٠٢)، أما متغير الاستنتاج فان اعلى ارتباط له مع متغير المؤهل العلمي انحاز ناحية حملة درجة الدكتوراه وبمتوسط حسابي (٤.٥٠٠)، أما متغير التفسير فان اعلى ارتباط له مع متغير المؤهل العلمي فانه انحاز إلى حملة درجة البكالوريوس وبمتوسط حسابي (٤.٢٩٨).

تبين من الجدول أعلاه بأن طبيعة الارتباط بين متغير الأصالة ومتغير سنوات الخبرة ينحاز إلى سنوات الخبرة من ١ إلى أقل من ٥ سنوات بمتوسط حسابي (٤.٤٨٠)، أما متغير الطلاقة فان اعلى ارتباط له لمتغير سنوات الخبرة انحاز إلى سنوات الخبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات وبمتوسط حسابي (٤.٤٨٨)، أما متغير المرونة فان اعلى ارتباط له لمتغير سنوات الخبرة انحاز ناحية سنوات الخبرة أكثر من ١٠ سنوات وبمتوسط حسابي (٤.٥٤٩)، أما متغير الاستنتاج فان اعلى ارتباط له مع متغير سنوات الخبرة انحاز ناحية سنوات الخبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات وبمتوسط حسابي (٤.٥٤٥)، أما متغير التفسير فان اعلى ارتباط له مع متغير سنوات الخبرة فانه انحاز إلى سنوات الخبرة من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات وبمتوسط حسابي (٤.٤٤٩).

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي بين المجالات وبين الأداة ككل

جدول (١٠) تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة على أبعاد التفكير المنتج

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
الجنس	الأصالة	.000	1	.000	.002	.966
ويلكس=.943	الطلاقة	.341	1	.341	2.600	.111
ح=.060	المرونة	.101	1	.101	.291	.591
	الاستنتاج	.007	1	.007	.019	.891
	التفسير	1.251	1	1.251	2.242	.138
المؤهل العلمي	الأصالة	.167	2	.083	.461	.632
ويلكس=.947	الطلاقة	.030	2	.015	.115	.891
ح=.056	المرونة	.357	2	.179	.515	.599
	الاستنتاج	.080	2	.040	.108	.898
	التفسير	.483	2	.241	.433	.650

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سنوات الخبرة	الأصالة	.029	2	.015	.081	.923
ويلكس=920.	الطلاقة	.137	2	.068	.521	.596
ح=086.	المرونة	.558	2	.279	.805	.451
	الاستنتاج	.874	2	.437	1.178	.313
	التفسير	2.492	2	1.246	2.233	.114
الخطأ	الأصالة	15.207	84	.181		
	الطلاقة	11.031	84	.131		
	المرونة	29.117	84	.347		
	الاستنتاج	31.158	84	.371		
	التفسير	46.868	84	.558		
الكلي	الأصالة	.597a	12			
	الطلاقة	1.194b	12			
	المرونة	2.735c	12			
	الاستنتاج	4.835d	12			
	التفسير	4.553e	12			

يتبين من الجدول أعلاه الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع الأبعاد.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توظيف معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظرهم تعزى لمتغير سنوات الخبرة في جميع الأبعاد.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لتفاعل الإدراك الحسي مع الخبرة في التفكير المنتج، وهذا يتطلب مجموعة من القدرات أو المهارات، والتي يسعى التفكير المنتج إلى اكتشاف علاقات جديدة، أو طرائق غير مألوفة، لتحقيق هدف معين، بدوافع داخلية أو خارجية، أو كلاهما معاً نظرا لأهمية التفكير المنتج، وإسهامه بإيجابية في العملية التربوية، لذلك اصبح إلزاما على القائمين تفعيله، والاهتمام به، فهو يجمع بين التفكير الناقد و الإبداعي, وتشير الأبحاث والدراسات ان التفكير المنتج يأخذ قوته وفاعليته من مجمل قوة العقل والعصف الذهني الذي يقوم به، حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يشكل خلاصه العديد من أنواع التفكير الفعال الذي يمارسه المتعلم لتحقيق أهدافه المرجو، حيث يعتبر الارتباط بين أبعاد التفكير المنتج ببعض المتغيرات الديموغرافية قليل مما يؤدي إلى عدم وجود فروق لتأثير المتغيرات الديموغرافية على أبعاد التفكير المنتج.

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من دراسة كولي وتشيس (Gawley anad Chase, 2015)، دراسة الشهري (٢٠١٨)، دراسة علي (٢٠١٨)، دراسة منتظر (٢٠١٩)، دراسة شاهين (٢٠٢٠)، دراسة أسود (٢٠٢١)، دراسة القحطاني (٢٠٢١).

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فان الباحثة توصي بما يلي:

١. إعداد برامج لتوعية المعلمين لزيادة وعيهم بالتفكير و بمهارات التفكير المنتج وتضمينها في المناهج من خلال إثراء المناهج بمهاراته وتدريبهم على كيفية تنميتها لديهم.
٢. تشجيع المعلّمين على تبني التفكير المنتج.
٣. إجراء دراسات للبحث في التفكير المنتج لمراحل دراسية أخرى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

الأسمر، آلاء رياض، (٢٠١٦)، **مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر له**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة.

أسود، رافع مطلك (٢٠٢١), التفكير المنتج وعلاقتهُ بمهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة قسم مادة الرياضيات في كلية التربية، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (٦٣): ٢١٥-.٢٢٤

بيومي، سمير. (٢٠٢٢). أثر أنماط التفكير وفقاً لهيرمان كمدخل للريادة الانتاجية دراسة ميدانية على شركات صناعة الدواء في مصر. **المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية**, ١٣(٣), ٢٥-٤٥.

رضوان، يوسف (٢٠١٦), **فاعلية برنامج قائم على أبعاد التعلم عند مارزانوا لتنمية مهارات التفكير المنتج في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

السهلي، محمد علي (٢٠١٨), المعوقات الثقافية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ١٩ (١٣):١٠١-١١٩.

شاهين، إبراهيم محمد عبد الهادي (٢٠٢٠). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بفلسطين. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٨ (٢): ٨٥٠-٨٦٥.

الشديفات، خلود عبدالرحيم (٢٠١٨), معوقات التفكير الناقد من وجهة نظر الأساتذة الأكاديميين في جامعة نجران، **مجلة الطريق للعلوم التربوية والاجتماعية**، أنقرة، ٦ (٥): ٣١-٣٩.

شهدة، السيد علي (٢٠١٦), بعض معوقات تنمية التفكير لدى الطلاب، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، (٤٦):١٨١-٢٠٨.

الشهري، ظافر بن فراج (٢٠١٨), مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٦ (٢٦):١١٠- ١٢٩.

عطية، محسن علي (٢٠١٥), **البنائية وتطبيقاتها :استراتيجيات حديثة**، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علي، حمزية حسين (٢٠١٨). مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الخامس العلمي الإحيائي في مادة علم الأحياء، **مجلة دراسات تربوية**، ١١ (٤٤): ٣٤١-٣٦٠.

القحطاني، ريحانة مسفر (٢٠٢١)، معوقات استخدام مهارات التفكير المنتج في تعلم اللغة العربية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بخميس مشيط في المملكة العربية السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٩ (١): ١٨١-٢٠٨.

محمد، شهلاء. (٢٠٢١). اثر استراتيجية البطاقات المروحية في التفكير الانتاجي التقاربي عند طالبات مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط .**مجلة الدراسات التربوية والعلمية**.18-1 ,(16) *6* ,

منتظر، عبد الرحمن (٢٠١٩), التفكير المنتج لدى معلمي التربية الفنية، **مجلة أبحاث الذكاء**، ٢٣ (١١٣):١٣١- ١٥٦.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Al-Ajmi, M. F. H. (2023). The degree of employment of social studies teachers in public schools in the State of Kuwait of productive thinking skills from their point of view. **Dirasat: Educational Sciences**, 50(3), 301-312.

Alzoubi, Ahmad & Qudah, Mohammad & Bursan, Ismael & Bakhiet, Salaheldin & Abduljabbar, Adel. (2016). The Effect Of Creative Thinking Education In Enhancing Creative Self-Efficacy And Cognitive Motivation. Journal Of Educational And Developmental Psychology. 6. 117. 10.5539/Jedp.V6n1p117.

Furtak, Erin & Ruiz-Primo, Maria. (2008). **Making Students' Thinking Explicit In Writing And Discussion: An Analysis Of Formative Assessment Prompts.** Science Education. 92. 799 - 824. 10.1002/Sce.20270.

Gandimathi, A & Zarei, Nafiseh. (2018). The Impact Of Critical Thinking On Learning English Language.

Gawley, J., & Chase, A. (2015). A Comparative Study of Productive Thinking Between Typically Developing and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Intellectually Delayed Children**. Journal of Special Education and Cognitive Development**, 32 (4), 78-92.

Hurson, T. (2008). **Think Better. An Innovator's Guide To Productive Thinking.** New York: Mcgraw-Hill.

Ojo, Oke Jonathan (2016) Fostering Creative Thinking Skill Among Building Technology Students Of Technical Colleges In Nigeria, A Thesis Submitted In Fulfilment Of The Requirements For The Award Of The Degree Of Doctor Of Philosophy (Technical &Vocational Education), Faculty Of Education University Technology Malaysia

Rezaei Kargar Flor, Ajilchi Bita, Kalantar Choreishi Monir, Zohoori Zangene Zohreh(٢٠١٨) The Effect Of Teaching Critical And Creative Thinking Skills On The Locus Of Control And Psychological Well-Being In Adolescents,Procedia - Social And Behavioral Sciences,Volume 82,Pages 51-56,Issn 1877-0428,

Tabith. M. & Others (2016). Using Technology To Enhance Problem Solving And Critical Thinking Skills. ***Journal Of Mathematics And Computer Education***. Vol. (31), No. (3).

Turkmen, H. & Sertkahya, M. (2016). Creative Thinking Skills Analyzes Of Vocational High School Students. ***Journal Of Educational And Instructional Studies In The World,*** Vol. 4, Issue 4, Article 10, P 74- 84.

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

متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين - دراسة حالة

Requirements for activating student parliaments in public schools in the South Hebron Education Directorate from the perspective of educational counselors - Case Study

إعداد

كريمه سلمان عبد الفتاح الرجوب

Karema Salman Abdelfattah Rajoub

باحثة دكتوراه- القيادة والإدارة التربوية- جامعة القدس- فلسطين

مروة عبد السلام نمر النمورة

Marwa Abdelsalam Nimer Al-Nammourah

باحثة دكتوراه- القيادة والإدارة التربوية- جامعة القدس- فلسطين

نسرين جميل مرشد اطميزه

Nesren Jameel Murshed ltmaiza

باحثة دكتوراه- القيادة والإدارة التربوية- جامعة القدس- فلسطين

أ.د/ محمد عوض شعيبات

Prof. Mohammad Awad Shuibat

كلية العلوم التربوية -جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2025.429662

استلام البحث: ١٣ / ١ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢٢ / ٣ / ٢٠٢٥

الرجوب، كريمه سلمان عبد الفتاح و النمورة، مروة عبد السلام نمر و اطميزه، نسرين جميل مرشد و شعيبات، محمد عوض (٢٠٢٥). متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين - دراسة حالة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٤٩)، ٧٢٩ – ٧٦٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين - دراسة حالة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة التعرّف إلى متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين "دراسة حالة"، واتبع الباحثون المنهج النوعي "دراسة حالة" للحصول على النتائج باستخدام تثليث أدوات البحث (Triangulation): المقابلة والملاحظة وتحليل الوثائق للحصول على النتائج، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث بلغت (٦) مرشدين ومرشدات تربويين تمت مقابلتهم، واستخدام ملاحظة مشارك كون الباحثون يعملون في الميدان التربوي: مرشدة تربوية ومعلمتين في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل، وعمل الباحثون تحليل موضوعي للبيانات الناتجة عن هذه الأدوات، وأظهرت نتائج مقابلات المرشدين والمرشدات أن متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي تتمثل في تهيئة البيئة الملائمة للطلبة من أجل الترشح لتشكيل البرلمان الطلابي ابتداءً من توعية الطلبة حتى الوصول إلى صندوق الاقتراع، كما أن البرلمان الطلابي يعتبر عملية ديمقراطية يعبر فيها الطلبة عن آراءهم بحرية، لذا نجد أن تنفيذها يمر في العديد من الخطوات والتي تبدأ بترشح الطلبة وصولاً إلى فرز أعضاء البرلمان الطلابي، ومن ثم توضيح مهمة كل عضو في البرلمان الطلابي من أجل ممارسة المهام بكل شفافية، كما أن هناك عقبات تواجه البرلمان الطلابي أهمها نقص الدعم المادي، وضيق الوقت، ونقص الوعي بأهمية البرلمان الطلابي.

Abstract:

This study aimed to identify the requirements for activating the student parliament in public schools in the South Hebron Education Directorate from the perspective of educational counselors (a case study). The researchers followed a qualitative approach (a case study) to obtain results using triangulation: interviews, observation, and document analysis. The study sample was selected purposively, consisting of (6) educational counselors, both male and female, who were interviewed. Participant observation was used, as the researchers work in the educational field: an educational counselor and two teachers in the South Hebron Education Directorate. The

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

researchers conducted an objective analysis of the data resulting from these tools. The results of the counselors' interviews showed that the requirements for activating the student parliament include creating a suitable environment for students to run for the student parliament, starting with raising student awareness and reaching the ballot box. Furthermore, the student parliament is considered a democratic process in which students freely express their opinions. Therefore, we find that its implementation involves several steps, beginning with student nominations and ending with the selection of student parliament members. The role of each member of the student parliament is then clarified in order to carry out their duties with complete transparency. There are also obstacles facing the student parliament, the most important of which are a lack of financial support, limited time, and a lack of awareness of the importance of the student parliament.

المقدمة

يعد البرلمان الطلابي أحد الوسائط والنشاطات اللامنهجية الرامية إلى تفعيل وتعميق ثقافة حقوق الإنسان في المدارس الحكومية، إذ يؤدي دوراً أساسياً وفاعلاً في تعزيز الحياة والممارسة الديمقراطية بين أوساط الطلبة، ويعتبر البرلمان الطلابي جسم طلابي يحاكي البرلمان الحقيقي من حيث إجراء الانتخابات لاختيار أعضائه عن انتخابات حرة ومباشرة، إضافة إلى معرفة طموحات وتطلعات الطلبة وتهيئتهم للمستقبل.

يتم تشكيل البرلمانات الطلابية عن طريق خوض عملية انتخابية كاملة، ابتداءً من حرية ترشح أي طالب نفسه لعضوية البرلمان، مروراً بعملية الاقتراع المتاحة لكل طلبة المدرسة، والتي تليها عملية فرز الأصوات، وانتهاءً بإعلان أسماء الطلبة الفائزين بعضوية البرلمان، بإشراف لجنة من الإدارة والمعلمين والطلبة وأولياء الأمور، يعيش خلالها الطلبة أجواء الديمقراطية والدعاية والتنظير الانتخابي وحرية الاختيار يلمسها الطلبة عن قرب (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

وتعتبر تجربة البرلمان الطلابي تجربة ديمقراطية بعضوية عدد من الطلبة، بهدف توطيد أسس ثقافة الحوار بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والهيئات الإدارية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتدريسية، وتدعيم مبادئ المشاركة السياسية من خلال إفساح المجال أمام الطلبة للتعبير عن رأيهم في قضايا المدرسة والمجتمع وما يشغل اهتماماتهم، وتوفير إطار لتبادل الرأي والنقاش من خلال المناظرات التربوية في برلمان المدارس، وغرس قيم الولاء والانتماء للوطن وتكريس ثقافة وقيم المجتمع، والتشجيع على التعبير العلني عن الأفكار والآراء للطلبة، فضلاً عن تنمية مهارات التفكير والفهم واحترام الرأي الآخر، وإذكاء روح المنافسة وإثراء الثروة اللغوية العربية (حلاوة، ٢٠١٧).

وتعتبر المجالس الطلابية تجربة ديمقراطية مصغرة، تختلف عن الواجبات والأنشطة المدرسية التقليدية، وتسعى لإكساب الطلبة مهارات الديمقراطية بشكل عملي وواقعي، وتعتبر أيضاً القناة الشرعية للتعبير عن فكرهم وآرائهم، وحقل الممارسة الديمقراطية السليمة التي تحقق منتج تعليمي متميز ذو شخصية سوية متكاملة، تهدف إلى التدريب على مهارات الديمقراطية عملياً والتأهيل السياسي للطلبة، بالإضافة إلى الإيمان بالوحدة الوطنية كمدخل للوحدة الإنسانية، والتأكيد على روح الانتماء للأسرة والمدرسة والمجتمع (أبو سليم، ٢٠١٤).

وتعد البرلمانات والمجالس الطلابية تجربة ديمقراطية مصغرة، تختلف عن الواجبات والأنشطة المدرسية التقليدية وتسعى لإكساب الطلبة مهارات الديمقراطية بشكل عملي وواقعي، إذ يقوم الطلبة بالترشح والانتخاب، ويتعرفون على كيفية الاقتراع وإدارة الانتخابات، وبعد فرز الأصوات وإعلان النتائج، ومن ثم ممارسة المجالس للأنشطة المكلفة بها ضمن القوانين والنظم التي يلتزم بها الطلبة، ومن خلال الحوار واحترام الرأي والرأي الأخر والنقد الهادف، بما يصب في مصلحة الجميع من طلبة وأولياء أمور وهيئات تدريسية (الأونروا، ٢٠١٦).

ويرى حبيب (٢٠١٢) أن الدول المتقدمة في التعليم، لديها برامج ومعايير ثابتة لقياس درجة حرارة حقوق الإنسان في مؤسساتها التعليمية، لذا برز لديهم مفهوم "البرلمان المدرسي"، بوصفه تنظيماً طلابياً داخل المؤسسة التعليمية، يضم نوعيات متميزة من الطلبة تحت إشراف تربوي، بقصد مناقشة القضايا والموضوعات ذات الصلة بالمجتمع الطلابي، وطرح التوصيات ورفعها إلى الجهات المسؤولة في المدرسة، تحقيقاً للأهداف التربوية العليا في التعبير عن الرأي كمبدأ من مبادئ حقوق الإنسان، وتعزيزاً لقيم التربية على الديمقراطية وحقوق الإنسان في الفضاء المدرسي.

المدرسة وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذي يساعد بدرجة كبيرة على تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم. فهي تلعب دوراً حيوياً في عملية التنشئة السياسية خاصة أنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة للطالب خارج نطاق الأسرة، وذلك من عدة زوايا، فهي تتولى غرس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القيم والاتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج والكتب الدراسية والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلبة، وليس بصورة تلقائية كما هو الحال في الأسرة أو المؤسسات الأخرى (الحبيب، ٢٠١١). ويتوجب على المدرسة أن تثري المنهج المدرسي بمعارف وحقائق ومبادئ نظرية تعمق القيم والمفاهيم الأساسية لدى الطلبة وتهيئهم لاستيعابها على الصعيد النظري (الشيخ محمد، ٢٠٠١).

وتتولى المدرسة المسؤولية في إعداد الطلبة إعداداً سليماً للحياة الاجتماعية وتحقيق الأمن النفسي والاجتماعي لديهم، وذلك من خلال تنمية قيم ومشاعر المواطنة في نفوسهم مثل الانتماء والولاء الوطني الذي يحقق تماسك المجتمع واستقراره (بو طبال وباحي، ٢٠١٦). كما يتم غرس وتنمية وتأصيل القيم في نفوس الطلبة من خلال المناهج الدراسية وتوجيهات وإرشادات العاملين في المدارس والأنشطة المدرسية والمشاركة في اللجان المدرسية والبرلمانات الطلابية (office for standards of education ,2010).

مشكلة الدراسة

إن أحد أهم أهداف العملية التربوية التعليمية خلق جيل واعٍ قادر على إبداء رأيه وتقبّل الرأي الآخر ومناقشته، جيل يتحمّل المسؤولية، ويعيَ أهمية التخطيط للمستقبل، يتمتع بأسمى معاني الوطنية والانتماء، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يتم تشكيل البرلمان الطلابي والذي يقوم بدور فعّال من أجل تعزيز دور الطلبة في اقتراح بعض الأنشطة المدرسيّة وتنفيذها بما يتناسب مع سياسة المدارس ووزارة التربية والتعليم العالي، كما يقوم بمناقشة بعض الخطط التطويرية للمدارس وإبداء الرأي فيها، حيث يلعب البرلمان الطلابي دوراً هاماً في تقديم اقتراحات الطلبة وعرض حاجاتهم لإدارة المدارس، فهو يمثلهم ويعبر عن متطلباتهم وتطلعاتهم وملاحظاتهم في المدارس، وتؤدي البرلمانات الطلابية دوراً كبيراً في تعزيز فكرة حقوق الإنسان لدى الطلبة، وتعليمهم العديد من المهارات التي تستخدم في تعزيز المشاركة السياسية والديمقراطية لديهم، وتزويدهم بخبرات مهمة حول كيفية المشاركة في الأنظمة السياسية، ليصبح بذلك الطالب جزءاً من العملية الديمقراطية. ولتحقيق هذه الأهداف لابد من التأكيد على تفعيل البرلمان الطلابي بالمدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين، ومن خلال عمل الباحثون في الميدان التربوي فقد توصلوا إلى أن عدد المرشدين التربويين في مدارس التربية والتعليم/ جنوب الخليل قد بلغ (١٠٨) مرشداً ومرشدة، وأن هنالك مدارس بلغ عددها (٨٠) مدرسة لا يوجد بها إرشاد تربوي، فجاءت هذه الدراسة لمعرفة ما متطلبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تفعيل البرلمان الطلابي بالمدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظرهم، ونظراً لكون موضوع الدراسة لم يحظ بفرص وافرة من الدراسات والأبحاث العلمية مقارنة بالدراسات التي تناولت مجالات أخرى في موضوع البرلمان الطلابي، وحيث أوصت دراسة الصرايرة (٢٠١٣) بإثراء المناهج المدرسية بشكل عام ومناهج المرحلة الثانوية بشكل خاص بالمفاهيم والقضايا السياسية المتعلقة بممارسة الأنشطة البرلمانية، وأوصت أيضاً دراسة علي (٢٠١٦) بعمل برامج تدريبية للطلبة على إدارة الحوار وكيفية عرض القضايا الخاصة بهم، وعقد دورات لأخصائي الإعلام التربوي للاستفادة من نشاط البرلمان المدرسي، وأوصت دراسة المطارنة (٢٠٢٠) بضرورة الاهتمام بالبرلمان المدرسي، وذلك لدوره الفاعل في صقل شخصية الطلبة وتنمية المفاهيم السياسية والاجتماعية والدينية، حيث تعاني العديد من المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل بعدم وجود مرشدين ومرشدات تربويين، مما نتج عن ذلك عدم تفعيل البرلمان الطلابي في العديد من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل، لذا تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي:

ما متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

أسئلة الدراسة

يتمثل السؤال الرئيسي للبحث الحالي فيما يلي:

ما متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية الآتية:

١- كيف يمكنك تعريف البرلمان الطلابي من ناحية فكرية وفلسفية؟

٢-كيف يتم تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

٣- ما الصعوبات والمعيقات التي تواجه المرشدين والمرشدات في تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

٤- ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الي تحقيق الأهداف الآتية:

١-التعرف إلى متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين.

٢-التعرف إلى تعريف البرلمان الطلابي من ناحية فكرية وفلسفية.

٣-التعرف إلى كيفية تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين.

٤-التعرف إلى الصعوبات والمعيقات التي تواجه المرشدين والمرشدات في تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين.

٥-التعرف إلى المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذا البحث في سعيه إلى مساعدة المرشدين والمرشدات التربويين في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل للتعرف إلى متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي من خلال دور المدرسة الداعم لتفعيله وتعزيز دوره في غرس مبادئ القيادة الديمقراطية والمهارات الحياتية لدى الطلبة، وإيجاد البيئة المدرسية التي تسهم في إعداد جيل المستقبل، من خلال سعى صناع القرار المستمر لإيجاد تلك البيئة وتزويد المعنيين بخبرات مباشرة تتيح لهم فرص تطبيق ما يتعلمونه، ليصبح سلوكاً في حياتهم اليومية، والعمل على ضرورة توفير عدد من الأنشطة اللامنهجية التي تعزز عملية التعليم المكتسبة من حقائق ومفاهيم ومهارات، تتمثل أهمية هذه الدراسة في ندرة الدراسات التي تناولت متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين، ومساهمة هذه الدراسة في توفير دراسة علمية حديثة تفيد الباحثين والمختصين لتفعيل البرلمان الطلابي بالمدارس وفهم دوره في تعزيز الثقافة السياسية لدى الطلبة والتي أصبحت من المواضيع ذات الأهمية الأكثر في الوقت الراهن بسبب الانفتاح السياسي وازدياد الوعي السياسي والمشاركة السياسية في صنع القرار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: استخدام المنهج النوعي بأسلوبه "دراسة حالة" للكشف عن متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2024/2025.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على مجموعة من المرشدين والمرشدات في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل وعددهم (١٠٨).

محددات الدراسة

ندرة الأدبيات والدراسات الفلسطينية التي تناولت بشكل خاص موضوع متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم.

مصطلحات الدراسة

البرلمان الطلابي: تعرفه وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠١٨) بأنه هيئة اعتبارية تُعنى بترسيخ حقوق الطلبة، من خلال رفع مستوى وعيهم بحقوقهم العامة والطلابية وتعميق مفهوم الواجبات والمناصرة والعمل الاجتماعي، ودعمهم في إيجاد السبل الملائمة للتعبير عن تلك الحقوق، وضمان حمايتها، وهذا يشمل إكساب الطلبة حداً من المعرفة، والمهارات، والخبرات التربوية والاجتماعية، والقانونية، وتهيئتهم للقيام بمسؤولياتهم وأدوارهم الاجتماعية، والوطنية الحالية، والمستقبلية، وهو إطار طلابي منتخب بطريقة ديمقراطية(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

وتعرّف الباحثون البرلمان الطلابي بأنه: تنظيم طلابي يُكون داخل المدرسة تحت إشراف الارشاد التربوي وإدارة المدرسة والهيئة التدريسية، وذلك لتحقيق أهداف تربوية وممارسة الديمقراطية والحرية والمسؤولية والمشاركة وصقل شخصية الطالب وضمان مشاركته الفاعلة في العملية التربوية.

الإطار النظري

تؤدي الأنشطة الطلابية دوراً مهماً في اكساب الطلبة القيم الإيجابية اللازمة لإعدادهم إعداداً يمكّنهم من الحفاظ على أمن وسلامة مجتمعهم والمشاركة في تقدمه، فمن خلال المشاركة في هذه الأنشطة يكتسب الطالب بعض القيم التي يصعب اكتسابها داخل قاعات الدراسة مثل قيم: التعاون، والانتماء، والتضحية، وحب العمل الجماعي، وتحمل المسؤولية، واتقان العمل، والتواضع، والايثار، واحترام الآخر، واحترام الوقت، وغيرها من القيم التي تحقق النمو السليم لشخصية الطالب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعد الأنشطة الطلابية في الفكر التربوي الحديث عنصراً أساسياً في المنهاج المدرسي وترتبط فلسفته بالفلسفة التقدمية الحديثة في التربية التي تؤمن بأن الإنسان يعيش في مجتمع دائم التغيير، وأن نمو الفرد يتم نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، مما يجعلها إحدى العناصر المهمة التي تدخل في تكوين شخصية الطالب وصقلها وتنميتها من مختلف جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وعليها يعتمد في تحقيق العديد من الأهداف التربوية في كافة مراحل التعليم، كما أن فاعلية التعليم تتوقف على ممارسة الطلبة للأنشطة المتنوعة والمتعددة داخل وخارج أسوار المدرسة، مما يتطلب ضرورة توفير الإمكانات المادية والبشرية الكافية لتوفير البيئة التربوية المناسبة لممارسة الأنشطة على اختلاف أنواعها (المطارنة، ٢٠٢٠).

وأشارت بعض الدراسات التربوية إلى أن الطلبة الذين يشاركون في الأنشطة اللاصفية في المدرسة لديهم القدرة على الإنجاز الأكاديمي، كما أنهم إيجابيون بالنسبة لزملائهم ومعلميهم، ويتمتعون بروح قيادية وتفاعل اجتماعي، ويكونون واثقون أكثر من الآخرين، فضلاً عن ميولهم للمشاركة في نشاطات البيئة المحلية والأحداث السياسية (الحكيمي، ٢٠٠٨).

بادرت وزارة التربية والتعليم العالي والإدارة العامة للإرشاد والتربية الخاصة ومؤسسة الرؤية العالمية في فلسطين بإعداد دليل تشكيل البرلمانات الطلابية وإعداد القيادات الشابة عام (٢٠١٨) وتضمن هذا الدليل كل ما يتعلق بتشكيل البرلمان الطلابي داخل المدارس الفلسطينية.

وتقوم فلسفة البرلمان المدرسي على المشاركة والتفكير معاً، ونقل جزء من المسؤوليات إلى الطلبة من خلال هيئة ممثلة ومنتخبة بطريقة مماثلة لما يجري في الانتخابات العامة، ويستعين الطلبة بالتقنيات والأدوات المدرسية التي وجدت لخدمتهم، من خلال هذا المنبر يستطيع الطالب التعبير عن إرادته الحرة وعرض المشكلات ومناقشتها (جسار، ٢٠١٠).

وتعرّف الهبيدة (٢٠١٩) البرلمان الطلابي بأنه أحد أدوات التربية الديمقراطية التي تقوم على تنظيم الطلبة لأنفسهم تحت إشراف المدرسة لإفراز طلبة ممثلين عن بقية الطلبة، وقادرين على مناقشة جميع قضايا الطلبة واحتياجاتهم مع المدرسة.

وغاية البرلمان الطلابي مجتمع وطني ذو قيم إنسانية وحضارية، وعقد اجتماعي، يقوم على: المشاركة، والممارسة الديمقراطية، والحرية، والمسؤولية، ورسالة البرلمان الطلابي العمل على تنمية وعي الطلبة بآليات عمل البناء الاجتماعي، ودور الفرد داخله وصقل شخصيته وضمان مشاركته الفاعلة في العملية التربوية، باعتباره أحد أطرافها، وتعميم ثقافة حقوقية وواجباتيه وطنية، وإنسانية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وحضارية، وتعزيز دور المدرسة في المسؤولية المجتمعية (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

وركز وزير التربية والتعليم العالي بأن فكرة البرلمانات الطلابية هي إضافة نوعية للجهد المبذول على صعيد إرساء منظومة قيمية هادفة، ولا بد من الإشارة بفكرة هذه البرلمانات، وبما تضمنته من عمل مدروس تكاملت فيه أضلاع ثلاثية، الطلبة والمعلمون والمرشدون، ما أتاح المجال لتنفيذ الأنشطة المخطط لها بشمولية وتكامل كبيرين. وهنالك مجموعة خطوات هادفة إلى بناء شخصية الطالب، وتزويده بمهارات تمكنه من العبور نحو المستقبل بثقة وثبات، فثمة قناعات لدينا بأنه إذا كانت المدرسة نموذجاً مصغراً للمجتمع، فإن توظيفها لصالح تعزيز مفاهيم الديمقراطية والمواطنة الصالحة هي من الأمور التي تؤسس لجعلها بؤرة إرساء للقيم الصالحة في المجتمع، وفي طليعتها قيم المواطنة التي تتيح الوصول إلى مجتمع ديمقراطي، تسوده ثقافة الحوار البنّاء والاحترام المتبادل لوجهات النظر، والاحتكام الدائم للديمقراطية باعتبارها نهجاً يعكس حالة وعي كبير يترافق وتطلعات للطالب الذي يريدها(وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

وتمثل البرلمانات الطلابية نهج ريادي يعزز روح المبادرة، ويعبر مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة في وزارة التربية والتعليم العالي الأستاذ محمد الحواش عن أن البرلمان الطلابي داخل المدرسة هو هيئة اعتبارية، تُعنى بترسخ حقوق الطلبة، وزيادة الوعي بواجباتهم، من خلال رفع مستوى وعيهم بحقوقهم العامة والطلابية، ودعمهم في إيجاد سبل ملائمة للتعبير عن تلك الحقوق وضمان حمايتها، وإن البيئة التربوية هي الإطار المنظم الذي تنمو فيه شخصية الطفل "الطالب"، ومن خلاله يكتسب أدوات المعرفة، وتتطور قدراته ومهاراته، وتنفتح مداركه، وهذا يتطلب عناية منهجية متكاملة، لا تكتفي بضخ المعلومات من المعلم إلى الطالب، بل تنمي حالة من الشراكة والتكامل بين أطراف العملية التربوية برمتها، مما يسهم بدوره في النهوض والتطور المستمر للطالب، والمدرسة، والمجتمع بشكل عام ويركز على أن البرلمان الطلابي خطوة رائدة لإنشاء هيئة ناظمة لمتابعة مستوى الاستجابة لحقوق الطلبة داخل المدارس، ومتابعة هذه الاستجابة وتطويرها، بما يعزز تحقيق أهداف العملية التربوية، وتطوير ذات الطالب، وتمكينه من ممارسة حقوقه في المشاركة والتعبير عن الرأي، واتخاذ القرارات الأكثر ملاءمة لحياته، وتعميق مداركه بمفاهيم الانتماء، والمسؤولية، والحرية، والمواطنة، والديمقراطية، وتعريفه بمكانه ودوره في الأسرة، والمدرسة، والمجتمع، والدولة، وفي صناعة مستقبل الوطن، والأمة، والإنسانية، وإسهامه في غدٍ علني أفضل (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعتبر محاور المرحلة التحضيرية مهمة في تشكيل البرلمان الطلابي على مستوى المديرية وعلى مستوى المدرسة، يتم تشكيل لجنة المديرية المشرفة على البرلمانات الطلابية في المدارس من: عضو من قسم الإرشاد في المديرية، ومعلم أو معلمة، وطالب، ويتم كذلك تشكيل لجنة الانتخابات العامة للمدرسة وهي اللجنة المشرفة على: الانتخابات، والتصويت، ولجان الفرز، وتتشكل من لجنة لكل شعبة، أو صف مكون من (٣) طلبة، ويرأسها مربي الصف، يعمل المرشد/ة على تعريف مهمة اللجنة المشرفة على البرلمان في المدرسة، والوصف الوظيفي لأعضائها، ووضع قانون الانتخابات "اللائحة الداخلية، ونظام البرلمان"، وإعداد السجل الانتخابي "قائمة بأسماء طلبة المدرسة"، وإعداد قائمة بأسماء الطلبة لكل صف، وتحديث السجل الانتخابي، وذلك" كل عام دراسي جديد"، وتأتي مرحلة إعداد متطلبات شرح الفكرة ومضامينها لمختلف الشركاء، وتعميق تجربة العمل على المستوى الذاتي والجماعي للطلبة وكذلك لأقطاب العملية التربوية باعتبارهم راشدين متقبلين وداعمين للعملية، وكذلك مرحلة تشكيل اللجنة الفنية وتتكون من رئيس قسم الإرشاد التربوي في الوزارة، إضافة إلى مشرفي الإرشاد، وخمس مرشدين تربويين، وتقوم اللجنة بمراجعة الأدبيات الإقليمية والمحلية ذات العلاقة، والاطلاع على تجارب الدول المجاورة، وعقد ورشة عمل على مدار(٥) أيام لتطوير محاور الدليل والمحتوى التدريبي. ومرحلة تشكيل لجنة الإشراف المدرسية وتتكون من: مدير المدرسة (رئيس لجنة الإشراف)، والمرشد/ة (نائب الرئيس)، والهيئة التدريسية (عضوان في اللجنة)، ومجلس أولياء أمور الطلبة (عضو واحد)، وإثنين من الطلبة يكلف أحدهم بمهمة سكرتير والآخر بمهمة المنسق الطلابي (دليل تشكيل البرلمانات الطلابية، ٢٠١٨).

يمكن للمدرسة أن تكون نموذجاً لاكتساب الديمقراطيّة، فيجب عليها أن تجعل تلاميذها يفهمون القضايا المحيطة بهم، ويفهمون على أساس من الممارسة وحلّ المشكلات ما هي حقوقهم وما هي واجباتهم. ويأتي ذلك من خلال كتابة لائحة المجتمع المدرسي أو إنشاء برلمانات للتلاميذ، ولعب الأدوار التي تحاكي المؤسسات الديمقراطيّة وممارسة تمرينات في حلّ الصراعات حلاً يبتعد عن العنف (بالراشد، ٢٠٢٠).

ساهمت البرلمانات المدرسية في زيادة الوعي لدى الطالب بحيث أسهم ذلك في زيادة المنسوب الثقافي للطالب داخل محيط بيئته المدرسية التي تتمثل في تأكيد حقوق الطلبة داخل المدرسة في إطار الإجراءات التربوية، وتوسع مدارك دائرة التعارف والخبرات بين أعضاء البرلمان المدرسي، وإتاحة آفاق نوع من التعبير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنظم الكامل نسبياً لأفكار الطلبة حول خططهم المستقبلية، إضافة إلى تعزيز قدرة الطلبة على المناقشة والتعبير عن آرائهم وخلق مساحة من الإبداع والابتكار في توجهاتهم السياسية (المعاقلة، ٢٠٢٢).

إن المجالس البرلمانية الطلابية هي امتداد للممارسات الديمقراطية في المجتمع بأبعادها الديمقراطية السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بحرية التعبير والحوار وإبداء الرأي وصولاً للقرارات والمهام التي نصت عليها أهداف ومهام البرلمان المدرسي. وتعمل المجتمعات الديمقراطية على غرس مفاهيمها في أبنائها منذ الصغر وخلال نشأتهم الاجتماعية، وعلى اعتبار أن التنشئة الاجتماعية والديمقراطية هي أسلوب حياة في المجتمع، ويعتمد تنظيم العلاقات بين أفراده لتحقيق مبادئ الديمقراطية، وحتى تصبح هذه المبادئ اساساً لتصرفات الأفراد منذ الصغر مع الأهل، والأصدقاء، والزملاء حتى يتمكنوا من بناء مواقفهم الحياتية والسياسية والاجتماعية، على أسس ثابتة وسليمة ومدروسة، وبعيدة عن الارتجال والغوغائية (العمايرة ومقابلة، ٢٠١٠).

ويؤكد باترك (Patrick, 1999) على ثلاثة أنواع مهارات تفاعلية تشمل: مهارات الاتصال والتعاون التي يحتاجها الفرد لممارسة العمل المدني والسياسي، ومهارة المراقبة، ومهارات التأثير التي يحتاجها الفرد للتأثير في نتائج الحياة السياسية. إن تعميق وممارسة الديمقراطية في المؤسسات التعليمية وعلى مختلف المستويات في المجتمع يعد ضرورة ملحة للتربية السياسية، لذا يجب على الأفراد أن يعملوا من أجل التغيير والانخراط في اتخاذ القرارات بهدف تعميق مفهوم الديمقراطية (Cornwell & Stoddard, 2006).

ويرى جواني وجفري (Joanne & Jeffrey, 1995) أن هناك خمسة عوامل تؤثر على الانتماء بين طلبة المدارس الثانوية والأساسية هي: المرحلة الدراسية والاجتماعية والاقتصادية، وجنس الطلبة، والعرق، والتنشئة الاسرية، والبيئة المدرسية.

إن البرلمان الطلابي يهدف إلى الإسهام في دمج الطلبة في علاقات منضبطة مع مؤسسات المجتمع المدني، والإسهام في إنجاز أهداف وطنهم وتطلعاته، وتنمية حس المواطنة لدى الطلبة ليكونوا قادرين على التفاعل مع المجتمع، وتخريج طلبة مطلعين على ثقافات الشعوب، وقادرين على التعامل معها، وتخريج طلبة قادرين على البحث والتحليل النقدي (أبو راس، ٢٠٢٢)

أما وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وعبر دليل تشكيل البرلمانات الطلابية (٢٠١٨) فقد أكدت أن البرلمان الطلابي يهدف إلى تحقيق أدوار ومهمات وهي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعميق وعي الطالب بمفهوم الانتماء، والمشاركة، واحترام القانون، وترسيخ قيم الحرية، والمسؤولية، والحقوق، وترسيخ مفهوم العملية الديمقراطية لدى الطلبة في المدرسة، وإتاحة الفرصة للمشاركة الطلابية، وفق أسس ديمقراطية، وآلية منظمة لتفعيل حقوق الطلبة داخل المدرسة، وتطوير روح الفريق في العمل داخل المدرسة، وإيجاد حالة من التوازن لدى الطلبة، تجاه مطالبتهم بحقوقهم، وسعيهم للالتزام بمسؤولياتهم، وإتاحة الفرص لبروز قيادات طلابية، تسهم في تغيير واقع حقوق الطلبة في المدرسة، وإكساب الطلبة مهارات القيادة والتخطيط، وإفساح المجال للطلبة للمشاركة في التخطيط لحل المشكلات داخل المدرسة وأن يكونوا جزء من الحل، وتمكين الطلبة من التعبير عن أنفسهم، والمطالبة بحقوقهم، وتدريب الطالب على القيام بمسؤوليات أدواره: الاجتماعية، والوطنية، والسياسية المستقبلية، والإسهام في نجاح العملية التربوية، وتعزيز روح الانتماء للمدرسة والوطن، وتشجيع وتعزيز روح العمل التطوعي ومساعدة الآخرين، وتوثيق الروابط بين الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع المحلي، ومشاركة الطلبة في إدارة النشاطات المختلفة وبما لا يتعارض مع نظام المدرسة، والتعاون مع مجلس أولياء الأمور والمعلمين في تطوير المدرسة والأنشطة (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

وتعتبر المجالس الطلابية من أهم أبرز الأنشطة المدرسية التي تسهم في توعية الطلبة، وتشكيل ثقافتهم الاجتماعية والسياسية، وفتح قنوات التواصل بين أطراف المجتمع المدرسي، وتعزيز روح الحوار البناء وتبادل الآراء وتقبل الرأي الاخر، وتزيد فرص التعبير عن الذات والعمل التشاركي كما أنها تسهم في تعليم القيادة وتحمل المسؤولية، وصنع القرار وتعميق مبدأ المواطنة والانتماء، وتعتبر فرصة لممارسة الديمقراطية والتمثيل النيابي، إذ تمثل هذه المجالس صورة ونموذج للتدريب، يحاكي المشاركة في الحياة البرلمانية خارج المدرسة (بني يونس، ٢٠١٢).

وتتضمن مهمات البرلمان ما يلي: الإشراف على تمثيل الطلبة أمام الإدارة المدرسية، ومساعدة الإدارة المدرسية في تحقيق أهداف العملية التربوية، ومساعدة الإدارة المدرسية في حل المشكلات، وإزالة العقبات التي تنشأ بين أطراف العملية التربوية داخل المدرسة، ورصد انتهاكات حقوق الطلبة داخل المدارس، ومتابعتها، ونشر الوعي بين الطلبة حول حقوقهم، ومسؤولياتهم، وتنظيم تنفيذ مبادرات طلابية حقوقية ومجتمعية، وإعداد التقارير الخاصة بأداء البرلمان لمهماته، ورفع وعي الطلبة، وتأهيلهم لممارسة العملية الديمقراطية، والمساهمة في التخفيف من الضعف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسي، والتخطيط والمشاركة في الأنشطة اللاصفية، وتنظيم حملات مناصرة لحقوق الطلبة والمجتمع (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

أما دور إدارة المدرسة الداعمة لتجربة البرلمان الطلابي كما جاء في الدليل فقد تمثّل في أن: تُعتبر إدارة المدرسة الشريك الأساس للمرشد في نجاحه بالمهمات كافة داخل المدرسة، وهي المخطّط والمبرمج للأعمال المدرسية، وبتعاونها مع المرشد التربوي تستطيع إن تسهم في إتاحة الفرصة لتنفيذ تجربة البرلمان الطلابي بأريحية تامة، وعن طريقها أيضاً ستزداد ثقة المجتمع المحلي، ويتعزز تواصله مع البرلمان، ومن منطلق قناعات الإدارة المدرسية بضرورة وجود برلمان طلابي في المدرسة، ومن إدراكها بمبررات ذلك، فإنه من الممكن أن تكون المنشط والمفعل الرئيس لاختيار هذه التجربة الرائدة في المدارس (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

أما من الناحية العملية فإن البرلمان الطلابي يمكن أن يشارك في السياسة المتعلقة بتحسين متطلبات المدرسة، أي تحسين البيئة المدرسية من مرافق خدماتية ومختبرات، وزيادة ساعات بعض المواد، ويقوم البرلمان المدرسي بمناقشة جميع القضايا والمشكلات التي لها أثر مباشر على المجتمع المدرسي، ودراسة مشكلات التعليم بجميع أنواعه ومراحله، وتقديم المقترحات لتطوير الأنشطة الدراسية المتنوعة (وائل، ٢٠٢٢).

تعمل المدرسة على تهيئة البيئة والظروف المناسبة التي تساعد في تحقيق التجربة، بدءً من الإيمان بفكرة البرلمان، والتشارك مع المرشد/ة في تشكيل اللجنة المشرفة وإيضاح مهماتها، ورئاسة اجتماعاتها، ومتابعة تنفيذ التوصيات التي تنبثق من تلك الاجتماعات، وتنظيم برنامج الحصص في المدرسة، وإعداد برنامج للجولات الصفية الخاصة بتوعية الطلبة بفكرة البرلمان وأهدافه وأهميته، ومشاركة اللجنة المشرفة في تجاوز العقبات وحل المشكلات، وتيسير الإمكانات والوسائل المعنية في تطبيق تجربة البرلمان وإنجاحها، وتوفير قاعات المدرسة في المواعيد الخاصة بالانتخابات والتدريبات، وتوفير القرطاسية، ومتابعة أجندة المهمات المتعلقة بتهيئة الطلبة والترشيح وإجراء الانتخابات، وإعلان النتائج، وإعداد أعضاء البرلمان للتدريب، والتأكد من تنفيذ الأجندة في مواعيدها، وتفعيل دور المعلمين المناصرين لفكرة البرلمان في تحفيز الطلبة للانخراط بالتجربة، وتوضيح أهميتها على المستوى الشخصي والمجتمعي، وتحفيز المعلمين المعارضين لفكرة البرلمان وحثهم على التعاون الإيجابي، وإعطاء مساحة لاختبار التجربة كونها تجربة حديثة في وزارة التربية، والمصادقة على خطة البرلمان، وتوفير الدعم لتطويرها، وتوفير الوقت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الملائم لعقد اللقاءات مع أعضاء البرلمان، ومتابعة تنفيذهم لخطتهم وأنشطتهم، وتحفيز أعضاء البرلمان لاستثمار الإذاعة المدرسية والموقع الإلكتروني الخاص بالمدرسة، ومشاركة المجتمع المحلي للتعرف على فكرة البرلمان ومهماته، وتشجيع المبادرات الطلابية الإبداعية، وقيادة البرلمان لها وتقبل توجهاتها في تغيير واقع حقوق الطلبة وتعزيز مسؤوليتهم المجتمعية تجاه ذلك، وبتشكيل البرلمان الطلابي يبدأ بالقيام بمهام من خلال العمل ضمن لجان، وهي لجنة المناصرة، واللجنة الإعلامية، واللجنة الثقافية، ويعمل الطلبة ضمن هذه اللجان لتحقيق أهداف ومهام البرلمان الطلابي (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

الدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء الدراسات التي اطلعن عليها الباحثات، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة. وفيما يلي استعراض أهم هذه الدراسات العربية والأجنبية، متسلسلة وفق التسلسل الزمني من الأحدث للأقدم.

الدراسات السابقة:

أجرت **المعاقلة (٢٠٢٢)** دراسة هدفت التعرف إلى البرلمانات المدرسية ودورها في تعزيز الثقافة السياسية لطلبة المدارس في الأردن، وتناولت الدراسة أهمية البرلمانات المدرسية من حيث نشأتها وأهدافها، وكذلك هدفت الدراسة للتعرف على الثقافة السياسية مفهومها وأبعادها، وبينت الدراسة دور البرلمانات المدرسية في تعزيز الثقافة السياسية لتشكيل حالة من الوعي لدى الطلبة في الممارسات الديمقراطية التي تستند على المشاركة السياسية والارتقاء بالثقافة السياسية كجزء من المكنون المعرفي والسلوكي لدى الطالب، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والذي يفسر ويحلل الظواهر الاجتماعية ويرصد تطورها ويتتبع مسارها وخاصة في موضوع البرلمانات المدرسية ودورها في تعزيز الثقافة السياسية لطلبة المدارس في الأردن، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات، حيث أكدت الدراسة أن البرلمانات المدرسية قد ساهمت بتوعية الطالب وتنمية ثقافته السياسية باعتبارها ضرورة ملحة في دولة ديمقراطية كالأردن تؤمن بالقيم الديمقراطية، وأوصت الدراسة بأن على وزارة التربية والتعليم تفعيل وتوسيع نطاق نشاط البرلمانات المدرسية وجعل هناك ميزانية تغطي تكاليف الأنشطة والفعاليات التي يقيمها المعلمين والطلبة لترسيخ وتعزيز الثقافة السياسية للطالب في الأردن.

وهدفت دراسة **محمد وآخرون (٢٠١٩)** لكشف البحث عن تفعيل المشاركة الطلابية بإدارة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرة كينيا، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وعرض البحث إطاراً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مفاهيمياً تضمن المشاركة الطلابية، الإدارة المدرسية، الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تطلب العرض المنهجي للبحث تقسيمه إلى عده مباحث، عرض المبحث الأول الأسس النظرية لمشاركة الطلبة بإدارة مدراسهم، وأشار الثاني إلى خبرة كينيا لمشاركة الطلبة بالإدارة المدرسية، وبين الثالث واقع مشاركة الطلبة بإدارة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، واستعرض الرابع مقترحات تفعيل المشاركة الطلابية بإدارة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية، واختتم البحث بعرض المقترحات الخاصة بدور الإدارة المدرسية في تفعيل مشاركة الطلبة بإدارة مدارسهم، ومقترحات خاصة بلوائح وقوانين المشاركة الطلابية بإدارة المدارس.

وأجرت الهبيدة (٢٠١٩) دراسة هدفت التعرف إلى واقع البرلمان المدرسي ودوره في التربية الديمقراطية في المدارس الثانوية الخاصة في لواء الجامعة، تم استخدام المنهج النوعي والوصفي والتحليلي، والاعتماد على المقابلة والاستبانة لجمع البيانات، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية حيث بلغت (٢٤) معلماً ومعلمة، و(٣٤١) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج المعلمين أن واقع البرلمان المدرسي جيد، وأنه يهيئ الطلبة للحياة البرلمانية والحياة الديمقراطية، ويعزز بعض جوانب الشخصية لدى الطلبة، وأنه لا دور للأسرة في تعزيز الاشتراك في البرلمان المدرسي، أما نتائج الاستبانة فقد كشفت أن دور البرلمان في التربية الديمقراطية كان متوسط، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التربية الديمقراطية لدى الطلبة تعزى للجنس، وأوصت الدراسة باستمرار فعاليات البرلمانات المدرسية.

وهدفت دراسة **أصلان (٢٠١٨)** التعرف إلى دور البرلمان الطلابي في تنمية مهارة القيادة لدى الطلبة المشاركين فيه من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس والمرحلة الدراسية ونوع المؤسسة التربوية حكومية أو خاصة والتحصيل العلمي للطالب إذا كان معدل الطالب فوق المعدل العام أو أقل من المعدل العام لزملائه في الصف، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتملت عينة الدراسة (١٠٠) طالب من أعضاء مجلس البرلمان الطلابي في مدارس لواء الكورة بمحافظة إربد، وتوصلت الدراسة إلى عده نتائج: تحسين واقع البرلمانات الطلابية في مدارسنا، والتركيز على التوعية والتثقيف العام بأهمية هذه البرلمانات.

هدفت دراسة (**Sharifi & Aifakifard, 2017**) إلى مقارنة الأنشطة اللاصفية والمهارات الاجتماعية وتدريس الانتماء والمواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة شيراز، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت عينة الدراسة (٣٧٧) طالب، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج: وجود علاقة ارتباط دالة بين الأنشطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اللاصفية وبين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة والطالبات، ووجود علاقة ارتباطية دالة بين الأنشطة اللاصفية وبين تنمية المواطنة لدى الطالب وزيادة الانتماء لديه، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في تصورات العينة لأهمية الأنشطة اللاصفية في تنمية المهارات الاجتماعية والمواطنة تعزى لمتغير الجنس.

وأجرت(**Muthoni Murage, 2017**) دراسة هدفت للتعرف على التحديات التي تواجه مجالس الطلبة بشأن إدارة الانضباط في المدارس الثانوية بمنطقة كيرينياغا الشرقية كينيا، والتعرف على التدابير التي وضعتها مجالس الطلبة هناك لإدارة الانضباط بهذه المنطقة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) مديراً و(٤٠) معلماً و(١٦٠) عضواً بمجالس الطلبة و(١٠٠) طالباً من المدارس الثانوية بمنطقة كيرينياغا بكينيا، واعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لها، كما استخدمت المنهج الوصفي، وكان من نتائجها أن مجالس الطلبة قد شاركت إلى حد ما في أنشطة الإدارة المدرسية، وإلى أن المجالس هناك نجحت في وضع بعض التدابير لإدارة الانضباط هناك لكنها لم تكن كافية، وقد أوصت الدراسة بضرورة توسيع مجال المشاركة الطلابية ليشمل جميع مجالات الحياة المدرسية وليس فقط مجالات الانضباط

وأجرى **خليفة (٢٠١٤)** دراسة هدفت إلى معرفة دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية في المدارس الأردنية من وجهة نظر قادة البرلمان ومستشاريه ومديري المدارس. ولتحقيق هذا الهدف، تم تطوير استبانة مكونة من (٤٨) فقرة مقسمة إلى ثلاث مجالات. وقد تم التأكد من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٤) قائداً ومستشاراً برلمانياً ومديراً مدرسياً. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية: كان مستوى دور البرلمان في التنشئة السياسية متوسطاً، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى دور البرلمان المدرسي في التنشئة السياسية والمتوسط الفرضي لهذا الدور على الدرجة الكلية لصالح مستوى الدور الفعلي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية تعزى لمتغير الوظيفة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية تعزى للجنس، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنشئة السياسية في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات تعزى لمتغير المدرسة لصالح المدارس الأساسية.

وهدفت دراسة (**Kariuki, 2014**) التعرف على العلاقة بين مشاركة الطلبة بإدارة مدارسهم وبين مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلبة المنتمين لثمان مدارس ثانوية عامة بمنطقة كيسومو بكينيا وقد تفاوتت عددهم من مدرسة لأخرى حسب حجم كل مدرسة، واعتمد الباحث على الاستبانة كأداة له، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وكان من نتائج الدراسة: أن مشاركة الطلبة بإدارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدارسهم قلل من عدم انضباطهم في المدرسة وأدى لتحسين أدائهم الاكاديمي، وأن هذه المشاركة أشعرتهم بملكيتهم لمدارسهم مما أدى لتحسين العملية التعليمية عامة، وأوصت الدراسة بضرورة أن يقدم المدراء تسهيلات لإشراك الطلبة بإدارة مدارسهم.

وهدفت دراسة **المصالحة (٢٠١٠)** التعرف إلى دور البرلمان المدرسي في التنشئة الديمقراطية الحالة الأردنية وإلى تقييم الأداء لمشروع البرلمان المدرسي في مجال التربية والتنشئة الديمقراطية ومعرفة الطلبة ومفاهيم حقوق الأنسان ومكوناتها، وأثر الخلفية الاجتماعية على المشاركة للطلبة في تلك المدارس، وتم استخدام الاستبانة لجمع المعلومات، واشتملت الدراسة على (٤٤) مدرسة في محافظات أربد، المفرق، الزرقاء، السلط، مأدبا، عجلون، معان، والطفيلة، واستهدفت الفئات العمرية(١٢-١٦) من الطلبة، وكشفت النتائج أن الطلبة تعلموا عبر البرلمان المدرسي كأداة للتنشئة الديمقراطية، حيث أن من اشترك في البرلمان المدرسي أبدى طموحاً وتفوقاً في الأداء، ورغبة في الوصول إلى قمة البرلمان، كما أن البرلمان المدرسي يشجع على مشاركة الخبرات بين جميع العناصر المشاركة في هذه العملية.

وهدفت دراسة **(Entnrstle & Marttorella, 2010)** التعرف إلى ضرورة تعلم الطلبة التربية الوطنية داخل المدرسة، والتعرف على القيم الديمقراطية السائدة في المدارس، وشملت الدراسة (١١٣٦٣) طالباً وطالبة، حيث كشفت الدراسة أن ممارسة الطلبة للأنشطة داخل المدرسة تهدف إلى إكسابهم الاتجاهات والقيم المقبولة اجتماعياً مثل التسامح والمسؤولية والعدالة الاجتماعية واحترام السلطة والقوانين، وكذلك توصلت الدراسة إلى ضرورة ربط المناهج الدراسية التي تهتم بمفهوم الديمقراطية بواقع الطلبة وحياتهم.

وهدفت دراسة **(Ohare & Gay, 2006)** التعرف إلى الدور الذي لعبته البرلمانات المدرسية في المملكة المتحدة في تنمية المواطنة وتدريب طلبة المرحلة الأساسية على ممارسة حقوقهم السياسية، وقد تكونت العينة من(11) مسؤولاً تربوياً عملوا في تنظيم البرلمانات المدرسية، واستخدمت المقابلات الفردية وتم تحليلها، وتوصلت الدراسة على عدة نتائج: أن البرلمانات المدرسية مكنت الطلبة من المشاركة في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية الاجتماعية، وصقلت مهارات الطلبة في التعبير عن أنفسهم بحرية وفي ممارسة حقوقه الاجتماعية والسياسية في إطار القانون.

وهدفت دراسة **(Puaca, 2006)** إلى الكشف عن دور البرلمان في تعزيز الديمقراطية لدى الطلبة في ألمانيا، وقد تكونت عينة الدراسة من (23) طالباً،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واستخدمت هذه الدراسة منهجية متابعة دور البرلمان المدرسي الذي تم إنشاؤه في مدينة برلين، وتوصلت الدراسة إلى عده نتائج: أن البرلمان المدرسي قد عزز روح المسؤولية لدى الطلبة، وبينت أن ممارستهم آليات الديمقراطية ووسائل التعبير الحر المختلفة هو الطريق الأفضل لإعدادهم لأخذ أدوارهم المستقبلية بوصفهم مواطنين فاعلين.

التعقيب على الدراسات السابقة

توصل الباحثون من خلال مراجعة الدارسات السابقة إلى عدم وجود دراسة بحثت في متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي. ولاحظ الباحثون تعدد الدراسات التي بحثت في دور البرلمان الطلابي، وواقع البرلمان الطلابي، والتعرف على البرلمان الطلابي، وتفعيل البرلمان الطلابي، والتحديات التي تواجهه البرلمان الطلابي، دون التطرق إلى متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي كدراسة المعاقلة (٢٠٢٢)، ودراسة محمد وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة الهبيدة (٢٠١٩)، ودراسة أصلان (٢٠١٨)، ودراسة خليفة (٢٠١٤)، ودراسة المصالحة (٢٠١٠)، ودراسة (Sharifi &Aifakifard, 2017)، ودراسة(Muthoni Murage, 2017)، ودراسة (Kariuki, 2014)، ودراسة (Entnrstle & Marttorella, 2010)، ودراسة (Ohare & Gay, 2006)، ودراسة (Puaca, 2006).

واختلفت مع دراسة المعاقلة (٢٠٢٢)، ودراسة محمد وآخرون (٢٠١٩) ودراسة أصلان (٢٠١٨)، ودراسة خليفة (٢٠١٤)، ودراسة المصالحة (٢٠١٠)، ودراسة (Sharifi & Aifakifard, 2017)، ودراسة Muthoni Murage, (2017)، ودراسة (Kariuki, 2014)، ودراسة (Entnrstle & Marttorella, 2010)، اللاتي استخدمن أداة الاستبانة، ودراسة الهبيدة (٢٠١٩) التي استخدمت أداة المقابلة والاستبانة معاً.

وتتشابه الدراسة مع دراسة (Ohare & Gay, 2006) في اقتصار العينة على المرشدين التربويين دون الطلبة أو المدراء والمعلمين. وقد استفاد الباحثون من الدراسات السابقة بإثراء الإطار النظري حول موضوع الدراسة.

تمتاز هذه الدراسة عن الدارسات السابقة في عدة أمور متنوعة منها:

أولاً: أجريت الدراسة في بيئة تختلف عن بيئات ما سبقها من دراسات، فالوضع الأمني والسياسي الذي يعيشه المجتمع الفلسطيني والأحوال والظروف التي مرت بها المسيرة التعليمية، وتوقفها عدة مرات لشهور بسبب أزمة رواتب المعلمين، وإضراب المعلمين، وحرب السابع من أكتوبر، جميعها كانت عائقاً أمام تنفيذ العديد من فعاليات البرلمان الطلابي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: تعتبر الدراسة الأولى التي استخدمت المنهج النوعي بتثليث أدوات البحث: المقابلة، والملاحظة (ملاحظ مشارك)، والوثائق والسجلات، في مدة زمنية محددة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م وذلك من أجل نتائج أكثر دقة.
ثالثاً: ركزت هذه الدراسة على فئة المرشدين التربويين لكونهم القائمين بتشكيل البرلمان الطلابي، ولمعرفة متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي من جهة نظرهم.
رابعاً: تعد هذه الدراسة أول دراسة تسلط الضوء على متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل، ويمكن استخدام هذه الدراسة في دراسات مستقبلية لمعرفة متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي لدى المرشدين التربويين في الميدان التربوي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: لمعالجة مشكلة الدراسة وأسئلتها الفرعية وفحص نتائجها وصولاً للتحقق من أهدافها استخدم الباحثون المنهج النوعي اعتماداً على أسلوب البحث النوعي وتحليل البيانات بعد جمعها من عينه الدراسة. والمنهج يهدف إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، ومن ثم يعمل على وصفها، فهو يعتمد على دراسة الحالة لتوضيح الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ويهتم بوصفها بدقة.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة المستهدف من جميع المرشدين والمرشدات في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل وعددهم (١٠٨) مرشداً ومرشدة.

عينة الدراسة: تكوّنت من الأفراد الذين شاركوا بالدراسة النوعية وهم عينتها القصدية المستهدفة والمكونة من (٦) مرشداً ومرشدة يعملون في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.

سياق الدراسة: في البحث النوعي يشير سياق الدراسة إلى البيئة أو الظروف التي تحدث فيها الظاهرة التي يتم دراستها، يُعتبر السياق جزءاً أساسياً لفهم الظواهر الاجتماعية أو السلوكية، حيث يساعد الباحثين على تحليل العلاقات بين المشاركين وبيئاتهم، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على تجاربهم وسلوكياتهم.

أجريت هذه الدراسة على مجموعة من المرشدين التربويين في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل، وتم مقابلتهم داخل مدرسهم في المكتب الخاص بعمل الإرشاد التربوي لمعرفة متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أدوات الدراسة: ولصدق الدراسة استخدم الباحثون تثليث الأدوات (Triangulation): أداة المقابلة، والملاحظة (ملاحظة مشارك)، وأداة الوثائق والمستندات.

أولاً: أداة المقابلة: في هذه الدراسة تم استخدام المقابلات شبه المقننة مع جميع المشاركين وهم المرشدين التربويين، مما سمح للباحثين بأن يفهموا الظاهرة كما يراها المرشدين التربويين، وقد أعد الباحثون دليل المقابلة الذي تضمن أسئلة عن متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل، والتي تم صياغتها بناءً على مراجعة الأدب النظري واعتماداً على خبرة الباحثون، وتم تحديد مجموعة من الأسئلة وعرضها على مشرف البحث، ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين الذين شاركوا في إعداد دليل تشكيل البرلمانات الطلابية وإعداد القيادات الشابة (٢٠١٨) وعددهم (٤)، وقام الباحثون بإجراء التعديلات المطلوبة من إضافة وحذف وفقاً لمقترحاتهم، ومن ثم عرضها مرة أخرى على مشرف البحث، فأصبحت بصورتها النهائية مكونة من (٥) أسئلة بعد أن كانت (٦) أسئلة، وقام الباحثون بعمل مقابلات ميدانية مع المرشدين التربويين لمعرفة متطلبات البرلمان الطلابي في المدارس التي يعملون بها، وكانت المقابلة تمتد (٢٠ - ٣٠) دقيقة، مع تعريف المشارك بالباحثات، وطبيعة هذه الدراسة، والهدف منها، وإعطاءهم الحرية الكاملة في الموافقة على إجراء المقابلة، وحرية اختيار المكان والزمان المناسبين لإجراء المقابلة، وقد تم تسجيل المقابلات صوتياً وتفريغها حرفياً في نصوص ليسهل تحليلها وترميزها.

ثانياً: أداة الملاحظة (ملاحظ مشارك): استندت الدراسة والأدوات البحثية وأهمها الملاحظة الشخصية للباحثين من خلال العمل في الميدان التربوي، تم عمل ملاحظة ميدانية في المدرسة، وداخل مكتب الارشاد التربوي لملاحظة متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي، وتم تدوين الملاحظات الناتجة، واستخدمت الملاحظات كبيانات تُرمز لمتطلبات البرلمان الطلابي، حيث بدأت الملاحظة الأولى يوم الأحد ٢٠٢٥/٣/١٠م واستمرت حتى يوم الثلاثاء ٢٠٢٥/٤/٨م وتعتبر هذه الفترة مناسبة للانغماس في مجتمع الدراسة ومصداقية البيانات.

ثالثاً: تحليل الوثائق والسجلات: تم الرجوع إلى دليل تشكيل البرلمانات الطلابية وإعداد القيادات الشابة الذي يوثق متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي وإلى العديد من السجلات التي توثق أيضاً عمل المرشدين التربويين في تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية مثل اتفاقية شراكة دعم ومساندة البرلمان الطلابي، وقوائم بأسماء الطلبة المنتخبين للبرلمان الطلابي(أعضاء البرلمان الطلابي)، وخطة عمل البرلمان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلابـي، وقـوائم تحـدد مهـام جميـع أعضـاء البرلمـان الطلابـي، وسـجل اجتماعـات البرلمـان الطلابـي، وسـجل والبريـد الـوارد مـن المديريـة بخصـوص تنفيـذ فعاليـات البرلمان الطلابي، وسجل الإذاعة، وكذلك للبرلمان الطلابي صفحة الكترونية لنشر أنشطة البرلمان على هذه الصفحة التابعة لصفحة المدرسة.

موثوقية الدراسة:

المصداقية: لتحقيق المصداقية في الدراسة، ولكون الباحثين مبتدئين بإجراء البحث النوعي، فقد تم استخدام التثليث بأكثر من أداة (المقابلة، الملاحظة، تحليل الوثائق والسجلات) وعرضها على المحكمين ومشرف البحث لضمان المصداقية في الدراسة.

الاعتمادية: توثيق كل ما تم عمله، وتقديم عرض مفصل لأدوات الدراسة والبيانات، وتوضيح دور الباحثون، وتقديم وصف مفصل للأدوات والعينة، وتحليل البيانات حتى الوصول إلى النتائج في الدراسة.

الانتقالية: تم التأكد من أن النتائج قابلة للتطبيق في سياقات مختلفة، وقدم الباحثون تفصيلاً ووصفاً لعملية التحليل، وجمع بيانات عينة الدراسة، والأدوات والنتائج.

دور الباحثون: قام الباحثون خلال هذه الدراسة بتسجيل كل المقابلات في مسودات، وكتابة مذكرات وتفسيرات، ومراجعتها للعودة لبيانات أخرى قد تستجد قبل تضمينها في النتائج، مما يجعل الدراسة أكثر أتساقاً.

الإجراءات الأخلاقية في الدراسة:

طبقت في هذه الاعتبارات الأخلاقية كما هي واردة في الأبحاث النوعية كالآتي:

١-التزام الباحثون باستشارة المشرف على الدراسة حول أداة المقابلة (الأسئلة النوعية) وكان عدد الأسئلة (٦) حيث قام بالتعديل عليها بما يلزم وأصبح عددها (٥) أسئلة.

٢-عرض أسئلة المقابلة على محكمين من الأشخاص الذين شاركوا في تشكيل البرلمان الطلابي (٢٠١٨) وعددهم (٤).

٣-الحفاظ على خصوصية المشاركين: حيث تم اخبارهم قبل المقابلة أن الدراسة للبحث العلمي وضمان سرية معلوماتهم بترميز أسمائهم وعدم الإشارة لأشخاصهم.

٤- الالتزام بأدبيات البحث العلمي خلال المقابلات، والالتزام بأدبيات الاقتباس والتصرف أثناء نقل الأفكار، والرجوع للإطار النظري والدراسات السابقة كإطار عام عن البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية وكيفية بناء أدوات الدراسة.

٥- الدور الحقيقي للباحثين في الميدان التربوي وفي البيانات التي تقدمها العينة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦- تم أخذ الموافقة من جميع المشاركين وإعطائهم حرية تحديد الوقت المناسب مع حرية اختيار نوع التسجيل صوتاً أو تحريراً كتابياً، وبعد تفريغ المقابلات في مسودات، وعمل ترميز أولي تم إعادة المسودات إلى المشاركين للحصول على موافقتهم لما تم ترميزه، والموافقة على استخدام هذه البيانات في الدراسة.
٧-السرية في العمل ولأن موضوع البحث في مجال عمل الإرشاد التربوي والذي يتطلب السرية في العمل وكي لا يلحق المشارك أي خطر من إجاباته فأكدنا لهم عدم ذكر أسمائهم والتحفظ على بياناتهم.
٨-تم تحديد الوقت الزمني للمشارك قبل المقابلات، وأنه سيتم تدوين المقابلات أو تسجيلها حسب الرغبة.

تحليل البيانات

كما هو الحال في أي دراسة نوعية، تم جمع البيانات وتحليلها بشكل متزامن، لأن البيانات قد تقود لأسئلة جديدة أو مشاركين جدد، وهذا ما يتمتع به البحث النوعي كونه بحثاً نامياً، والتالي وصف لمراحل التحليل التي مر بها الباحثون:
مرحلة الانغماس: كانت بقراءة الكتب والأدبيات المتعلقة بالبرلمان الطلابي، وتسجيل ملاحظات عن البرلمان الطلابي مع إجراء مقابلات وتحليل وثائق تخص الدراسة، والانغماس في البيانات وقراءة المقابلات المفرغة، وتفريغ البيانات في برنامج (Microsoft Word) ومراجعتها عدة مرات.
مرحلة تنظيم البيانات: تم تنظيم البيانات، وقد سهل برنامج (Microsoft Word) عملية ترتيبها وذلك لكثرتها.
مرحلة اختيار طريقة التحليل والترميز الأولي: منذ بداية عملية التفريغ للبيانات والملاحظات الأولية تم اختيار طريقة (Thematic Analysis) مناسبة لدراسة الحالة، وكباحثين جدد في مجال البحث النوعي، غير معتادين على تحليل البيانات النوعية، كان هذا الأسلوب ملائم ومرن لهم، فلديهم مجموعة كبيرة ومعقدة من البيانات، حيث يتم تنظيم البيانات على شكل (Themes) لجعل البيانات ذات مغزى. وتم البدء بالترميز الأولي، واستخدام الترميز الوصفي، والذي يلخص في كل كلمة أو عبارة قصيرة، فنشأ عدد كبير من الرموز بحيث كانت أحياناً الجملة الواحدة قد تضم ثلاث أو أربع ترميزات، فتمت عملية تحليل عميقة بوضع أفضل ترميزات ممكنة وليست عملية تجميع للرموز، وحيث وصلت إلى (١٤٤) رمز أولي، وتم ترميز البيانات لكل مقابلة على حدة، وترميز بيانات الملاحظات والوثائق ومن ثم مراجعة الرموز الأولية، والبحث عن موضوعات، والتأكد من صحة الترميز، وهنا بدأت عملية دمج الرموز لوضعها في مواضيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرحلة الرابعة: تحديد الموضوعات التي تجمع الترميزات المتشابهة، ووصف كل نطاق موضوع ومحتوى في جملتين، كان كل مفهوم يبدو وكأنه خريطة ذهنية. ثم تم تفريغ جميع الترميزات لسهولة معرفة الترميزات الأكثر تكراراً، والتي أخذت وزناً، وإشارات، ونقل وتبويب البيانات لتصبح بمكانها الصحيح، وهذا ساعد على كتابة التقرير الأخير في الدراسة.

تحليل النتائج

يتضمن الجزء الأخير عرض نهائي مكتوب، وأصوات المشاركين وانعكاسية الباحثون، ووصفاً معقداً وتفسيراً للمشكلة. والهدف هو وصف الدراسة بطريقة شاملة لتمكين القارئ من الشعور كما لو كان مشاركاً نشطاً في البحث بوصف السياق الذي تحدث فيه الظاهرة. كذلك تضمن الظاهرة نفسها على شكل تقرير سردي لأهم نتائج متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي التي عكستها أصوات المشاركين، وسيعرض الباحثون النتائج بالترتيب كآتي: النتائج المتعلقة بالمقابلات، النتائج المتعلقة بتحليل الملاحظة، النتائج المتعلقة بتحليل الوثائق.

النتائج المتعلقة بالمقابلات

السؤال الأول: ما متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

كشفت النتائج أن دور المدرسة الداعم في توعية الطلبة للمشاركة في البرلمان الطلابي وتدريبهم من أهم متطلبات البرلمان الطلابي، فقد ذكر ذلك المشارك (١) قائلاً: " توعية الطلبة وتدريبهم بأهمية البرلمان" وأكد على ذلك المشارك (٣) بقوله: " تدريب وتوعية" ودعم هذا المطلب المشارك (٥) بقوله: "حملات إعلامية لزيادة الوعي لدى الطلبة"، أما بالنسبة لتوعية أفراد المجتمع حول أهمية البرلمان الطلابي فقد تم تأكيده من قبل المشارك (١) والمشارك (٦)، وقد قال المشارك (٦) حول التوعية: " ضرورة توسيع مناهج جميع المراحل الدراسية ببعض المصطلحات السياسية مثل الديمقراطية والمواطنة".

أما بالنسبة لتعزيز المشاركة الطلابية فقد تم تأكيدها من قبل المشارك (١) بقوله "تعزيز المشاركة الطلابية وتنمية مهاراتهم في القيادة والتواصل"، من خلال تنمية مهارات الطلبة قد ذكر ذلك المشارك (٢) بقوله: " تدريب الأعضاء المنتخبين على مهامهم"، والمشارك (٦) بقوله: " زيادة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وخاصة بالبرلمان الطلابي".

ومن متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي توفير الدعم على المستوى المادي والمعنوي، وهذا ما أكد عليه المشارك (١) بقوله: " نحتاج لدعم مادي ومعنوي"،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمشارك (٣) بقوله: " دعم نفسي واجتماعي"، والمشارك (٥) بقوله: " ميزانية مخصصة من الجهات الداعمة"، والمشارك (٦) بقوله: " توفير الدعم الإداري والمالي لتأسيس البرلمان الطلابي".

كما أن وضع خطة للبرلمان ذات أهداف واضحة من متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي، وقد أكد على ذلك المشارك (٢) بقوله: " وضع خطة مناسبة للمدرسة يستطيع البرلمان تحقيقها"، كما دعم هذا المتطلب المشارك (٦) بقوله: "تحديد الأهداف وذلك بوضع خطة عمل واضحة تشمل الأنشطة والمبادرات التي سيقوم بها البرلمان".

تنظيم الانتخابات بشفافية من متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي وقد أكد على ذلك المشارك (١) بقوله: "الانتخابات العادلة والحقيقية بالعدد المناسب من كل صف واختيار جميع الصفوف"، والمشارك (٦) بقوله: " تنظيم الانتخابات بشفافية لاختيار ممثلي وأعضاء البرلمان الطلابي".

السؤال الثاني: كيف يمكنك تعريف البرلمان الطلابي من ناحية فكرية وفلسفية؟

أكد معظم المشاركين على أنه عملية ديمقراطية، وقد ذكر ذلك المشارك (١) بقوله: "بيئة ديمقراطية لممارسة الانتخابات"، أما المشارك (٣) فقد قال: " إطار ديمقراطي يعزز ثقافة الحوار"، والمشارك (٥) بقوله: "عملية ديمقراطية وذلك بهدف زيادة وعي الطلبة بحقوقهم وطرق تحصيلها وواجباتهم" وأضاف قائلاً عن ذلك: " عملية ديمقراطية منظمة وهادفة لصقل شخصيات قيادية"، أما المشارك (٦) فقد قال عن ذلك: "ممارسة الديمقراطية والحرية والمسؤولية والمشاركة وصقل شخصية الطالب وضمان مشاركته الفاعلة في العملية التربوية".

وهناك من ذكر أنه تعبير عن الآراء كما ذكر المشارك (١): "تعبير عن الآراء"، فقد أكد المشارك (٣) على ذلك من خلال قوله: " حرية التعبير، والمشاركة الفاعلة في صنع القرار المدرسي"، وأكد ذلك المشارك (٥) بقوله: " تعبير كل فرد عن رايه" وذكر المشارك (٢) في سياق تعريفه "لتمكين الطلبة من التعبير عن آرائهم".

أما بالنسبة للمشاركة في القرارات فقد أكد عليها المشارك (١) بقوله: " واتخاذ القرارات والعمل على تعزيز قيم التسامح والحوار وتقبل الآخرين"، والمشارك (٢) بقوله: "والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بمستقبلهم"، والمشارك (٣) بقوله: " والمشاركة الفاعلة في صنع القرار المدرسي".

السؤال الثالث: كيف يتم تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتم تنفيذ البرلمان الطلابي في مدارس مديرية جنوب الخليل حسب رأي المرشدين من خلال الخطوات الآتية:

التخطيط ووضع الأهداف: وقد أكد على ذلك المشارك (١) بقوله: " الإعداد والتخطيط"، والمشارك (٢) بقوله: " تحديد الأهداف والمهام"، والمشارك (٣) بقوله: " توضيح أهدافه"، أما بالنسبة لتحديد المهام فق ذكرها المشارك (٢) بقوله: " تحديد الصلاحيات والمهام الموكلة لكل عضو".

توفير الدعم الإداري: وقد تم ذكر ذلك من قبل المشارك (١) بقوله: " بتوفير الدعم الإداري".

حرية الترشيح والانتخاب: وقد أكد على ذلك المشارك (٦) بقوله: " حرية ترشيح أي طالب نفسه لعضوية البرلمان" والمشارك (٣) بقوله: " الانتخابات الديمقراطية"، وقد قال المشارك (٥): "تشكيل لجان مشرفة على عملية الدعاية الانتخابية والانتخاب والفرز"، وقال المشارك (٦): "عملية انتخابية كاملة، ابتداءً من حرية الترشح".

التقييم والمتابعة أكد عليها المشارك (٢) بقوله: " التقييم والمراجعة في نهاية كل فترة" والمشارك (٣) بقوله: "مراجعة الأداء وتعزيز دور البرلمان الطلابي في تحسين البيئة المدرسية".

عقد اجتماعات دورية وهذا ما أكد عليه المشارك (٢) بقوله: "عقد الاجتماعات الدورية"، والمشارك (٣) بقوله: " عقد الاجتماعات الدورية".

السؤال الرابع: ما الصعوبات والمعيقات التي تواجه المرشدين والمرشدات في تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

تمثلت الصعوبات التي تواجه تنفيذ البرلمان الطلابي في نقص الدعم المادي، وقد أكد على ذلك المشارك (١) بقوله: "نقص في الدعم المادي لإجراء الانتخابات والدعايات الانتخابية" والمشارك (٢) بقوله: "عدم وجود ميزانية"، والمشارك (٣) بقوله: "قلة الدعم المالي والإداري لتنظيم الأنشطة"، والمشارك (٥) بقوله: "شُح ميزانيته لتنفيذ أنشطة هادفة"، والمشارك (٦) بقوله: "عدم تخصيص ميزانية لدعم أنشطة البرلمان الطلابي".

أما نقص الدعم الإداري فقد أكد عليه المشارك (١) بقوله: "نقص في بعض الكوادر كالمعلمين والأهالي في المشاركة وتنظيم الانتخابات"، والمشارك (٢) قال في ذلك: "نقص التدريب"، وقال المشارك (٣): "ضعف فهم الطلبة والإدارة لأهمية البرلمان الطلابي"، والمشارك (٥) قال: "عدم تعاون بعض مؤسسات المجتمع المحلي"، والمشارك (٦) قال: "نقص الدعم الإداري".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ضيق الوقت، فقد أكد على ذلك المشارك (١) بقوله: "ضيق الوقت الذي نحتاجه لتنفيذ الانتخابات بطريقة صحيحة"، والمشارك (٣) قال: "الضغط الزمني وتداخل الأنشطة البرلمانية مع الجدول الدراسي".

عدم رغبة الطلبة في المشاركة، وقد أكد عليها المشارك (١) قائلاً: "عدم رغبة الطلبة في الخروج من الحصص الصفية"، والمشارك (٤): "عدم رغبة بعض الطلبة المشاركة في الأنشطة الخاصة بالبرلمان الطلابي".

السؤال الخامس: ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

تنفيذ مشاريع تدعم البرلمان الطلابي، وقد ظهر ذلك من خلال قول المشارك (١): "تنفيذ مشاريع مستمرة لتشجيع طلبة البرلمان"، والمشارك (٢) فقد قال: "تشجيع الطلبة على تقديم مشاريع تهدف إلى تحسين البيئة المدرسية والمجتمع المحلي"، والمشارك (٣) قال: "تنظيم الأنشطة والفعاليات"، وأكد المشارك (٥) من خلال قوله: "التنسيق بين مؤسسات المجتمع والجهات المعنية لتسهيل عمل البرلمان الطلابي"، أما المشارك (٦) فقد دعم الفكرة من خلال قوله: " توسيع وتفعيل نطاق نشاط البرلمان الطلابي".

تخصيص ميزانية، وظهر ذلك من خلال قول المشارك (١): "تخصيص ميزانية من ميزانية المدرسة لتشجيع المبادرات الطلابية"، والمشارك (٣) قال حول ذلك: "دعم إداري ومالي"، والمشارك (٥) قال: "تخصيص ميزانية من الجهات المعنية لتنفيذ أنشطة البرلمان الطلابي"، وقال المشارك (٦): "وجعل ميزانية خاصة تغطي تكاليف الأنشطة والفعاليات".

توفير التدريب لأعضاء البرلمان الطلابي، وقال المشارك (٢): "تدريب على القوانين المدرسية"، والمشارك (٣): "تدريب مستمر"، وأضاف المشارك (٦) في قوله: "تدريب أعضاء البرلمان الطلابي على مهارات القيادة والتواصل واتخاذ القرارات".

عمل اجتماعات دورية، قال المشارك (١) حول ذلك: "عقد اجتماعات مستمرة للبرلمان"، والمشارك (٢) بقوله: "إقامة اجتماعات دورية فيجب عقد اجتماعات منتظمة بين أعضاء البرلمان الطلابي".

تعزيز مستوى التوعية بأهمية البرلمان الطلابي، فقد قال المشارك (٣): "تنظيم ورش تعريفية للطلبة والمعلمين حول أهمية البرلمان"، والمشارك (٥) قال:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

"عمل حملات توعية جماعية تستهدف مؤسسات المجتمع"، والمشارك (٦) قال: "تعزيز الوعي الطلابي وتنظيم حملات توعية لتوضيح أهمية البرلمان الطلابي".

المتابعة لأداء البرلمان الطلابي وتقييمه، فقد قال المشارك (٣) بقوله: "متابعة وتقييم دوري"، وأضاف المشارك (٢) بقوله: " تقييم دور البرلمان بشكل مستمر"، وقال المشارك (٦) بقوله: "متابعة ومراقبة أداء البرلمان الطلابي".

النتائج المتعلقة بتحليل الملاحظة

السؤال الأول: ما متطلبات البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

لاحظ الباحثون أثناء تشكيل البرلمان الطلابي أن هناك بيئة يتم تهيئتها من أجل تسهيل عملية الترشح والانتخاب، وهناك جزء من الحرية التي تتم ممارستها بين الطلبة من خلال الدعاية الانتخابية، كما أن هناك لجنة يتم تشكيلها مسبقاً للإشراف على سير الانتخابات، وأنه خلال فترة الداعية الانتخابية والانتخابات يكون هناك حرية للمرشحين من أجل التواصل مع الطلبة، وتوفير الوقت الملائم من أجل تواصلهم مع الداعمين للبرلمان الطلابي من معلمين ومرشد تربوي للتغلب على العقبات التي يمكن أن تواجههم وتوفير الوقت الملائم لأعضاء البرلمان.

السؤال الثاني: كيف يمكنك تعريف البرلمان الطلابي من ناحية فكرية وفلسفية؟

من خلال ملاحظة الباحثون تم التوصل إلى أن البرلمان الطلابي عبارة: عن مجموعة من الطلبة يمتلكون شخصيات قيادية، يعملون على تهيئة الجو الملائم لممارسة باقي الطلبة العديد من الأنشطة بطريقة ديمقراطية، تضمن الحرية في التعبير عن الرأي.

السؤال الثالث: كيف يتم تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

لاحظ الباحثون أن تنفيذ البرلمان الطلابي يكون بتوعية الطلبة حول مهام البرلمان الطلابي من قبل المرشد التربوي، وكذلك فتح باب الترشح للطلبة، ومن ثم العمل على تنظيم فعاليات الدعاية الانتخابية للمرشحين، ومن ثم يتم انتخاب أعضاء البرلمان الطلابي من خلال إجراءات انتخابية تتميز بالحرية والديمقراطية، وبعد فرز الأصوات يتم الإعلان عن أعضاء البرلمان الطلابي.

السؤال الرابع: ما الصعوبات والمعيقات التي تواجه المرشدين والمرشدات في تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لاحظ الباحثون أن مشكلة الوقت كانت العائق الأساسي في عملية تنفيذ البرلمان الطلابي، حيث أن الطلبة لا يستطيعون إجراء الاجتماعات الدورية على حساب الحصص المدرسية، كما أن قلة وعي الطلبة بأهمية البرلمان الطلابي، ومعارضة أولياء الأمور لأبنائهم أن يكونوا في البرلمان الطلابي ظناً منهم أن ذلك يكون على حساب الحصص الدراسية.

النتائج المتعلقة بتحليل الوثائق

السؤال الأول: ما متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب/ الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

من خلال تحليل دليل البرلمان الطلابي في المدراس تبين بأن متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي:

١. إيمان المدرسة بفكرة البرلمان الطلابي وتهيئة البيئة والظروف المناسبة التي تساعد في تحقيق التجربة، ورسالة بصفته هيئة اعتبارية حقوقية تعمل على دعم تطوير مستوى الالتزام بحقوق الطلبة، ومسؤوليتهم المجتمعية باعتبارها منهجية إرشادية لتطوير العملية التربوية.
٢. تشكيل اللجنة المشرفة، وإيضاح مهماتها، ورئاسة اجتماعاتها، ومتابعة تنفيذ التوصيات التي تنبثق من تلك الاجتماعات.
٣. تنظيم برنامج الحصص في المدرسة، وإعداد برنامج للجولات الصفية الخاصة بتوعية الطلبة بفكرة البرلمان الطلابي وأهدافه وأهميته .... إلخ.
٤. مشاركة اللجنة المشرفة في تجاوز العقبات وحل المشكلات التي قد تعترض مهماتهم في مراحل العمل كافة.
٥. تيسير الإمكانات والوسائل المعينة في تطبيق تجربة البرلمان الطلابي، وإنجاحها، وتوفير قاعات المدرسة في المواعيد الخاصة بالانتخابات، والتدريبات، وتوفير القرطاسية... إلخ.
٦. متابعة أجندة المهمات المتعلقة بتهيئة الطلبة والترشح، وإجراء الانتخابات، وإعلان النتائج، وإعداد أعضاء البرلمان الطلابي للتدريب والتأكد من تنفيذ الأجندة في مواعيدها.
٧. تفعيل دور المعلمين المناصرين لفكرة البرلمان الطلابي في تحفيز الطلبة للانخراط بالتجربة، وتوضيح أهميتها على المستوى الشخصي والمجتمعي.
٨. توفير الوقت الملائم لعقد اللقاءات مع أعضاء البرلمان، ومتابعة تنفيذهم لخطتهم وأنشطتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السؤال الثاني: كيف يمكنك تعريف البرلمان الطلابي من ناحية فكرية وفلسفية؟

يعرّف بأنه هيئة اعتبارية تعنى بترسيخ حقوق الطلبة، من خلال رفع مستوى وعيهم بحقوقهم العامة والطلابية وتعميق مفهوم الواجبات والمناصرة والعمل الاجتماعي، ودعمهم في إيجاد السبل الملائمة للتعبير عن تلك الحقوق، وضمان حمايتها وهذا يشمل إكساب الطلبة حداً من المعرفة والمهارات والخبرات التربوية والاجتماعية والقانونية، وتهيئتهم للقيام بمسؤولياتهم وأدوارهم الاجتماعية والوطنية الحالية، والمستقبلية. وهو إطار طلابي منتخب بطريقة ديمقراطية.

السؤال الثالث: كيف يتم تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

١ -إعلان القانون الانتخابي "لائحة الانتخابات".

٢ -تزويد الطلبة بنموذج الترشح للانتخابات.

٣-توضيح النظام الانتخابي، ويمكن أن يوضح بالخطوات الآتية:

- إعلان السجل الانتخابي.
- فتح باب الاعتراض على السجل ليوم واحد.
- إعلان السجل النهائي، وتحديد المناطق الانتخابية: الصفوف والشعب الطلابية، وذلك كل عام دراسي جديد.
- تحديد عدد الممثلين لكل منطقة انتخابية: " طالب واحد عن كل شعبة، أو صف" وفقاً لقانون الانتخابات "اللائحة الداخلية".
- تحديد رئيس لجنة الانتخابات موعد الانتخابات.
- تعيين موعد الدعاية الانتخابية، وأماكنها، وفقاً لقانون الانتخابات" اللائحة الداخلية".
- فتح باب الترشيح لمدة يومين.
- فتح باب الانسحاب من الترشيح ليوم واحد.
- إعلان أسماء المرشحين، وتعليق قائمة بالأسماء في ساحة المدرسة، وأمام كل صف، ويفضل إعلان القائمة مع الصور، تدرج الأسماء وفقاً للحروف الأبجدية.
- تسليم أسماء المراقبين، ومندوبي المرشحين للجنة.
- إطلاق الدعاية الانتخابية بواسطة الإذاعة المدرسية لمدة ٣ أيام، وتخصص حصة صفية لتوضيح موضوع الدعاية الانتخابية للطلبة، ووسائلها، وأهدافها، وشروطها.
- إعلان وقف الدعاية الانتخابية.
- إجراء الانتخابات "عملية الاقتراع".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- فرز الأصوات.
- إعلان رئيس لجنة الانتخابات النتائج بحضور أعضاء اللجنة.

السؤال الرابع: ما الصعوبات والمعيقات التي تواجه المرشدين والمرشدات في تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

من خلال دليل البرلمان الطلابي فقد تم عرض تمرين يتعلق بالتواصل، وذكر فيه بأن هناك معيقات تمثلت في التواصل الفعال، ومنها ما كان معيقات داخلية مثل فرض الرأي، ومنها ما كان معيقات خارجية مثل الإزعاج والتشويش ووجود دائرة للمعارضين، كما أن تنظيم الوقت يعتبر من المعيقات ذات التأثير.

النتائج والمناقشة:

تم التوصل إلى خمسة مواضيع أساسية في هذا البحث:

اولاً: ما متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب/ الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

تبين من خلال المقابلات التي أجريت مع مجموعة من المرشدين التربويين أن أهم متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي جاءت بـ: دور المدرسة الداعم لفكرة البرلمان الطلابي، وذلك بالإيمان بهذه الفكرة، وتوعية الطلبة للمشاركة في البرلمان الطلابي وتدريبهم، وتعزيز المشاركة الطلابية، وتوفير الدعم على المستوى المادي والمعنوي، ووضع خطة للبرلمان ذات أهداف واضحة، وتنظيم الانتخابات بشفافية. لاحظ الباحثون أثناء تشكيل البرلمان الطلابي أن هناك بيئة يتم تهيئتها من أجل تسهيل عملية الترشح والانتخاب، وهناك جزء من الحرية التي تتم ممارستها بين الطلبة من خلال الدعاية الانتخابية، كما أن هناك لجنة يتم تشكيلها مسبقاً للإشراف على سير الانتخابات، وأنه خلال فترة الداعية الانتخابية والانتخابات يكون هناك حرية للمرشحين من أجل التواصل مع الطلبة، وتوفير الوقت الملائم من أجل تواصلهم مع الداعمين للبرلمان الطلابي من معلمين ومرشد تربوي للتغلب على العقبات التي يمكن أن تواجههم، وتوفير الوقت الملائم لأعضاء البرلمان.

من خلال الوثائق والسجلات في دليل البرلمان الطلابي في المدراس تبين بأن متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي: تمثلت بدور المدرسة بالإيمان بفكرة البرلمان الطلابي، وتهيئة البيئة والظروف المناسبة التي تساعد في تحقيق التجربة، ورسالة البرلمان الطلابي بصفته هيئة اعتبارية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حقوقية تعمل على دعم تطوير مستوى الالتزام بحقوق الطلبة ومسؤوليتهم المجتمعية باعتبارها منهجية إرشادية لتطوير العملية التربوية، وتشكيل اللجنة المشرفة، وإيضاح مهماتها، ورئاسة اجتماعاتها، ومتابعة تنفيذ التوصيات التي تنبثق من تلك الاجتماعات، وتنظيم برنامج الحصص في المدرسة، وإعداد برنامج للجولات الصفية الخاصة بتوعية الطلبة بفكرة البرلمان الطلابي وأهدافه وأهميته .... إلخ، ومشاركة اللجنة المشرفة في تجاوز العقبات وحل المشكلات التي قد تعترض مهماتهم في مراحل العمل كافة، وتيسير الإمكانات والوسائل المعينة في تطبيق تجربة البرلمان الطلابي، وإنجاحها، وتوفير قاعات المدرسة في المواعيد الخاصة بالانتخابات، والتدريبات، وتوفير القرطاسية... إلخ، ومتابعة أجندة المهمات المتعلقة بتهيئة الطلبة والترشح، وإجراء الانتخابات، وإعلان النتائج، وإعداد أعضاء البرلمان الطلابي للتدريب والتأكد من تنفيذ الأجندة في مواعيدها، وتفعيل دور المعلمين المناصرين لفكرة البرلمان الطلابي في تحفيز الطلبة للانخراط بالتجربة، وتوضيح أهميتها على المستوى الشخصي والمجتمعي، وتوفير الوقت الملائم لعقد اللقاءات مع أعضاء البرلمان، ومتابعة تنفيذهم لخطتهم وأنشطتهم.

ثانياً: كيف يمكنك تعريف البرلمان الطلابي من ناحية فكرية وفلسفية؟

أكد معظم المشاركين اللذين تمت مقابلتهم أن تعريف البرلمان الطلابي هو: عملية ديمقراطية، وتعبير عن الآراء، والمشاركة في القرارات. ومن خلال ملاحظة الباحثين تم التوصل إلى أن البرلمان الطلابي عبارة: عن مجموعة من الطلبة يمتلكون شخصيات قيادية، يعملون على تهيئة الجو الملائم لممارسة باقي الطلبة العديد من الأنشطة بطريقة ديمقراطية، تضمن الحرية في التعبير عن الرأي. وجاء تعريف البرلمان الطلابي في الوثائق والسجلات في دليل البرلمان الطلابي: بأنه هيئة اعتبارية تُعنى بترسيخ حقوق الطلبة، من خلال رفع مستوى وعيهم بحقوقهم العامة والطلابية وتعميق مفهوم الواجبات والمناصرة والعمل الاجتماعي، ودعمهم في إيجاد السبل الملائمة للتعبير عن تلك الحقوق، وضمان حمايتها وهذا يشمل إكساب الطلبة حداً من المعرفة والمهارات والخبرات التربوية والاجتماعية والقانونية، وتهيئتهم للقيام بمسؤولياتهم وأدوارهم الاجتماعية والوطنية الحالية، والمستقبلية. وهو إطار طلابي منتخب بطريقة ديمقراطية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثاً: كيف يتم تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

يتم تنفيذ البرلمان الطلابي في مدارس مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل حسب رأي المرشدين الذين تمت مقابلاتهم من خلال التخطيط ووضع الأهداف، وتحديد المهام، وتوفير الدعم الإداري، والتقييم والمتابعة. ولاحظ الباحثون أن تنفيذ البرلمان الطلابي يكون بتوعية الطلبة حول مهام البرلمان الطلابي من قبل المرشد التربوي، وكذلك فتح باب الترشح للطلبة، ومن ثم العمل على تنظيم فعاليات الدعاية الانتخابية للمرشحين، ومن ثم يتم انتخاب أعضاء البرلمان الطلابي من خلال إجراءات انتخابية تتميز بالحرية والديمقراطية، وبعد فرز الأصوات يتم الإعلان عن أعضاء البرلمان الطلابي. ومن خلال الوثائق والسجلات تبين أن تنفيذ البرلمان الطلابي يتم من خلال إعلان القانون الانتخابي "لائحة الانتخابات"، وتزويد الطلبة بنموذج الترشح للانتخابات، وتوضيح النظام الانتخابي، ويمكن أن يوضح بالخطوات الآتية: إعلان السجل الانتخابي، وفتح باب الاعتراض على السجل ليوم واحد، وإعلان السجل النهائي، وتحديد المناطق الانتخابية: الصفوف والشعب الطلابية، وذلك كل عام دراسي جديد، وتحديد عدد الممثلين لكل منطقة انتخابية: " طالب واحد عن كل شعبة، أو صف" وفقاً لقانون الانتخابات "اللائحة الداخلية"، وتحديد رئيس لجنة الانتخابات موعد الانتخابات، وتعيين موعد الدعاية الانتخابية، وأماكنها، وفقاً لقانون الانتخابات" اللائحة الداخلية"، وفتح باب الترشيح لمدة يومين، وفتح باب الانسحاب من الترشيح ليوم واحد، وإعلان أسماء المرشحين، وتعليق قائمة بالأسماء في ساحة المدرسة، وأمام كل صف، ويفضل إعلان القائمة مع الصور، وتدرج الأسماء وفقاً للحروف الأبجدية، وتسليم أسماء المراقبين، ومندوبي المرشحين للجنة، وإطلاق الدعاية الانتخابية بواسطة الإذاعة المدرسية لمدة (٣) أيام، وتخصص حصة صفية لتوضيح موضوع الدعاية الانتخابية للطلبة، ووسائلها، وأهدافها، وشروطها، وإعلان وقف الدعاية الانتخابية، وإجراء الانتخابات "عملية الاقتراع"، وفرز الأصوات، وإعلان رئيس لجنة الانتخابات النتائج بحضور أعضاء اللجنة.

رابعاً: ما الصعوبات والمعيقات التي تواجه المرشدين والمرشدات في تنفيذ البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تبين من خلال المقابلات التي أجريت مع المرشدين التربويين أن الصعوبات التي تواجههم في تنفيذ البرلمان الطلابي تمثلت في نقص الدعم المادي، ونقص الدعم الإداري، وضيق الوقت لتنفيذ الأنشطة، وعدم رغبة الطلبة في المشاركة، لاحظ الباحثون أن مشكلة الوقت كانت العائق الأساسي في عملية تنفيذ البرلمان الطلابي، حيث أن الطلبة لا يستطيعون إجراء الاجتماعات الدورية على حساب الحصص المدرسية، كما أن قلة وعي الطلبة بأهمية البرلمان الطلابي، ومعارضة أولياء الأمور لأبنائهم أن يكونوا في البرلمان الطلابي ظناً منهم أن ذلك يكون على حساب الحصص الدراسية. من خلال دليل البرلمان الطلابي فقد تم عرض تمرين يتعلق بالتواصل، وذكر فيه بأن هناك معيقات تمثلت في التواصل الفعال، ومنها ما كان معيقات داخلية مثل فرض الرأي، ومنها ما كان معيقات خارجية مثل الإزعاج والتشويش ووجود دائرة للمعارضين، كما أن تنظيم الوقت يعتبر من المعيقات ذات التأثير.

خامساً: ما المقترحات والتوصيات التي يمكن من خلالها تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين؟

من خلال المقابلات مع المرشدين التربويين تمثلت المقترحات والتوصيات بتنفيذ مشاريع تدعم البرلمان الطلابي، وتخصيص ميزانية، وتوفير التدريب لأعضاء البرلمان الطلابي، وعمل اجتماعات دورية، وتعزيز مستوى التوعية بأهمية البرلمان الطلابي، والمتابعة لأداء البرلمان الطلابي وتقييمه.

الاستنتاجات:

إن متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي تعبير مهمة من أجل تشكيلة وتحقيق أهدافه لما لهذا البرلمان من أهمية في تنمية وعي الطلبة بأليات عمل البناء الاجتماعي ودور الفرد داخلة، وصقل شخصيته، وضمان مشاركته الفاعلة في العملية التربوية باعتباره أحد أطرافها، وتعميم ثقافة حقوقية وواجباتية وطنية، وإنسانية، وحضارية، وتعزيز دور المدرسة في المسؤولية المجتمعية.

فإن متطلبات تفعيل البرلمان الطلابي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل من وجهة نظر المرشدين التربويين جاءت من خلال:

١-تهيئة البيئة والظروف المناسبة التي تساعد على تحقيق هذه التجربة، والتشارك مع المرشد/ة التربوي/ة في تشكيل البرلمان الطلابي في تشكيل اللجنة المشرفة، ومتابعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أجندة المهمات المتعلقة بتفعيل البرلمان الطلابي، وتوفير الدعم الإداري والمالي لتفعيل البرلمان الطلابي وتوفير الموارد اللازمة.

٢- وضع خطة عمل واضحة تشمل الأنشطة والمبادرات التي يقوم بها البرلمان الطلابي، وعقد دورات تدريبية تستهدف المرشدين التربويين والطلبة، وتزويدهم بمواد تدريبية واطلاعهم بكل المستجدات والتغييرات في هذا المجال، والعمل على توفير الإمكانيات والأدوات اللازمة لتفعيل البرلمان الطلابي.

٣-تزويد المناهج الدراسية ببعض المصطلحات السياسية مثل الديمقراطية والحرية المواطنة.

٤-اشراك الطلبة بتنظيم الانتخابات بشفافية لاختيار ممثلي وأعضاء البرلمان الطلابي.

٥- تحفيز المعلمين المعارضين لفكرة البرلمان الطلابي وحثهم على التعاون الإيجابي.

التوصيات:

من خلال النتائج السابقة توصي الباحثات:

١- تنفيذ مشاريع تدعم البرلمان الطلابي، وتخصيص ميزانية لدعم الأنشطة التي يسعى البرلمان الطلابي لتنفيذها.

٢- توفير التدريب لأعضاء البرلمان الطلابي وخاصة على المهام الموكلة بهم وكيفية التعامل مع المشكلات التي تواجههم وتواجه الطلبة بشكل عام.

٣- تعزيز مستوى التوعية بأهمية البرلمان الطلابي كإطار ديمقراطي يمنح الحرية للطلبة في ممارسة العديد من الأنشطة التي تعبر عن رأيهم.

٤- المتابعة لأداء البرلمان الطلابي وتقييمه من أجل الحد من الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها أعضاء البرلمان الطلابي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

المراجع العربية:

أبو راس، يوسف (٢٠٢٢). دور البرلمانات الطلابية في مدارس التربية والتعليم في جنوب الضفة الغربية في تنمية روح المبادرة والإبداع لدى الطلبة من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، **مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية**، ٢(٤)، ١٥٥-١٨١.

أبو سليم، محمد (٢٠١٤). **الدور الارشادي للمجالس والبرلمانات الطلابية**، مدونة تكنولوجيا التعليم، استخلص بتاريخ ٢٠٢٥/٣/٢٨ من:

https://tinyurl.com/23m28g93

أصلان، عمر (٢٠١٨). دور البرلمان الطلابي في تنمية القيادة عند الطلبة المشاركين فيه من وجهة نظرهم، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٧(٦)، ٢٦-٤١.

الأونروا (٢٠١٦). البرلمان المدرسي في الاونروا كتيب الممارسات الجيدة – حقوق الانسان، **منشورات وكالة الغوث**، معهد التربية، عمان.

الحبيب، فهد بن إبراهيم. (٢٠٠٥). الاتجاهات المعاصرة فى تربية المواطنة. **المعرفة**، (١٢٠)، ٢٦-٥١.

الحكيمي، عبد الحكيم (٢٠٠٨). دور الادارة المدرسية والمعلمين في تنفيذ الانشطة اللاصفية كما يراها طلبة المرحلة الثانوية بمدينة تعز، **المجلة المصرية للتربية العلمية**، ١١(١)، ١١٩-١٣٣.

الشيخ، محمد (٢٠٠١). الديمقراطية والمعلم، بحث مقدم إلى مؤتمر الديمقراطية والتربية في الوطن العربي، **مركز دراسات الوحدة العربية**، بيروت.

الصرايرة، خالد أحمد (٢٠١٣). الصعوبات التي تواجه المجالس البرلمانية الطلابية في المدارس الأردنية من وجهة نظر قادتها ومستشاري البرلمان ومديري المدارس، **المجلة الأردنية في القانون والعلوم السياسية**، ٥(٣)،١٥٩-١٩٦.

العمايرة، محمد، ومقابلة، عاطف (٢٠١٠). تقويم الطلبة لدور المدرسة الثانوية في اكسابهم ثقافة الديمقراطية وسلوكياتها في ضوء التحول الديمقراطي في المجتمع الأردني من وجهه نظرهم، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، (٢١)، ٧٩-١٢٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصالحة، محمد (٢٠١٠). دور البرلمان المدرسي في التنشئة الديمقراطية الحالة الأردنية، **مجلة الفكر**، العدد (٥)، ص ٥٤-٧٠.

المطارنة، مريم محمد (٢٠٢٠). **دور مديري مدارس محافظة المفرق في تفعيل البرلمان المدرسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الهبيدة، عهود (٢٠١٩). واقع البرلمان المدرسي ودوره في التربية الديمقراطية في المدارس الثانوية الخاصة في لواء الجامعة، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، ٢٧ (٤)، ٢٨٠-٣٠٠.

بالراشد، محمد (٢٠٢٠). التربية على حقوق الإنسان ودورها في بناء ثقافة الديمقراطيّة بالعالم العربي، **مجلة جيل حقوق الإنسان**، (٣٨)، ١١-٤٤.

بني يونس، نسيبه (٢٠١٢). **تقييم برنامج البرلمانات الطلابية وبيان أثره في اكتساب الطلبة المهارات السياسية واتجاهاتهم نحو المواطنة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

بو طبال، سعد الدين وباحي، سامية (٢٠١٦). دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين: مرحلة التعليم المتوسط والثانوي نموذجا، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية**، ٨(٢٣)، ٩١-١٠٣.

جسار، محمود (٢٠١٠). البرلمان الطلابي واقع وطموح، **رسالة المعلم**، (٤٩)، ص ١٥.

-حبيب، فاضل (٢٠١٢). البرلمان المدرسي حق من حقوق الطلاب، **مجلة الوسيط**، (٣٤٢٤)، استخلص بتاريخ ٢٠٢٥/٣/٢٨ من:

https://tinyurl.com/2ddmxwwf

حلاوة، رحاب (٢٠١٧). البرلمان الطلابي أصوات يافعة تناقش القضايا التعليمية، **مجلة البيان**، استخلص بتاريخ ٢٠٢٥/٤/٥ من:

https://tinyurl.com/23vjvl7f

خليفة، غازي (٢٠١٤). دور مجلس البرلمان الطلابي في التنشئة السياسية في المدارس الأردنية من وجهة نظر قادة البرلمان ومستشاري البرلمان ومديري المدارس، **عمادة البحث العلمي**، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علـي، وائـل (٢٠١٦). الاتصـال المباشـر كـأداة لتحقيـق الديمقراطيـة "المنـاظرات والبرلمان المدرسي نموذجاً": دراسة ميدانية على موجهي وأخصـائي الإعلام التربوي، **المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون**، (٨)، ٨-٤١٧.

محمد، فاتن رمضان عبده، عيد، محمود عمر أحمد، و عثمان، منى شعبان. (٢٠١٩). تفعيل المشاركة الطلابية بإدارة مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرة كينيا. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ٢(١١)، ١-٣٧.

مصطفى، وائل (٢٠٢٢). متطلبات تحسين البيئة المدرسية لمؤسسات التربية الخاصة في ضوء مؤشرات الجودة الشاملة، **مجلة سوهاج للشباب الباحثين**، ٢(٤)، ٢٦٨-٣٣٦.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠١٨). **دليل تشكيل البرلمانات الطلابية وإعداد القيادات الشابة**، رام الله، فلسطين.

-المعاقلة، عاهدة (٢٠٢٢). **البرلمانات المدرسية ودورها في تعزيز الثقافة السياسية لطلبة المدارس في الأردن**، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣ (٧)، ٣٧٨-٣٩٤.

المراجع الأجنبية

Cornwell, Granth H. & Stoddard, Eve Walsh (2006). Freedom, Diversity and Global Citizenship, a Paper represented at Roanoke College in October and published in Roanoke College Journal.

Entnrstle, H. & Marttorella, R. (2010) Cultural Literacy and Citizenship, the International Journal of social education .9,1, pp 55-58.

Joanne. M. & Jeffrey. D (1995). A comparison of Student Belonging in High S.E.S. and Low S. E. S. Middle Level Schools. Research -in Middle – Level- Education- Quarterly. V.18, N. 2.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Kariuki. V (2014). Influence of students, participation in school management on academic performance in public secondary schools in kadibo division Kisumu County, kenya, university of Nairobi, Kenya.

Muthoni Murage, L. (2017). Challenges facing student councits on management of discipline in secondry schools and measures put in place in kieinyaga esal distict, kenya, IOSK Journal of humanities and social science, vo122.issue 7, ver.16.july.

Office for standards of Education in Englang (2010). Citizenship established? Manchester: Crown copyright.

Ohare, P. & Gay O, (2006). The Political Pyocess and Citizenship Education London: Parliament and Constitution Center.

Patrick, John J., Hamot, Gregory E. and Leming, Robert S (2003). Civic Learning in Teacher Education, International Perspective on Education of Democracy in the Preparation of Teachers. Dissertation Abstracts International, Social Science Education, Washington, DC. 15. Roberta, F. (1997). Shorn, Belonging, in Middle and High School Classes. Gournal of the association for Persons with Severe Handicaps V.22 N L.S.

Puaca, B (2006). We Learned what Democracy really mean to the student and Parliament and reform, History of Education Quarterly, 45(4):615-624.

Sharifi, A & Aflakifard, H (2017). Compare extra-Curricular activities, Social Skills and Citizenship education

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Secondary School Students Shiraz. International Journal OF Education & Management,7(1), 17-19.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Constructing a Scale for Students' Attitudes Toward AI-Enhanced Project-Based Learning

BY

Salim ALHarthy

PhD Candidate in Measurement and Evaluation, Sultan Qaboos University, Oman

Hussain Al-Kharusi

Professor in Measurement and Evaluation, Sultan Qaboos University, Oman

Mustafa Ali Khalaf

Associate Professor in Educational Psychology, Sultan Qaboos University

Doi: 10.21608/jasep.2025.429663

استلام البحث : ١٢ / ١ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢ / ٣ / ٢٠٢٥

ALHarthy, Salim & Al-Kharusi, Hussain & Khalaf, Mustafa Ali (2025). Constructing a Scale for Students' Attitudes Toward AI-Enhanced Project-Based Learning.***The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences***, Arab Institution for Education, Science, and Art, Egypt, 9(49), 768–790

http://jasep.journals.ekb.eg

Constructing a Scale for Students' Attitudes Toward AI-Enhanced Project-Based Learning

Abstract:

The study aimed to develop a Guttman scale and test its validity to measure students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning in higher education. The scale went through a systematic process involving 300 university students (176 female, 124 male) from the Arts and Humanities, Applied Sciences and Engineering disciplines. The process began with an expert review (n=10) and content validation using (CVR) index. It initially resulted in a 7-item scale. The first phase of analysis showed strong psychometric properties, exceeding recommended thresholds, with Reproducibility (0.96) and Scalability (0.95) coefficients. However, exploratory factor analysis revealed structural complexities which required refinement. The final 5-item scale showed enhanced psychometric properties, with improved Reproducibility (0.98) and Scalability (0.97) coefficients. The scale demonstrated a clear unifactorial structure which accounted for 60.785% of the variance. Although the developed scale provides a psychometrically robust tool for measuring students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning, further validation across different populations is recommended for broader generalizability.

Keywords: *Artificial Intelligence, Project-Based Learning, Guttman Scale, Students' Attitudes.*

Introduction

Learning is affected by various interconnected factors such as cognitive abilities, learning environments, teaching methods and psychological concepts which contribute to shaping students' educational experiences. Attitude is also considered

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

one of these factors. It is defined as relatively persistent tendencies that affect thoughts, feelings and behaviors toward particular objects or situations (Getie, 2020). Attitudes are instrumental in creating human behavior to, and experiences in, education. In addition, they tend to significantly impact students' learning readiness, interaction and academic achievement, especially in innovative teaching environments which make use of novel teaching approaches and technologies.

Over the past few years, the educational landscape has substantially changed due to the emergence of project-based learning (PBL). By employing student-centered teaching methods, teachers can engage students in learning through collaborative projects that simulate real-world challenges and allow them to work with authentic materials (Khalaf & Alshammari, 2023).

Furthermore, the development of artificial intelligence (AI) and its integration into pedagogy has significantly improved the effectiveness of PBL through computer programs designed to stimulate human intelligence for learning, reasoning and problem-solving (Simangunsong et al., 2024). These programs help develop innovative research, analysis and content-creating capabilities that can change the traditional learning paradigm.

The effectiveness of both BPL and AI tools in improving students' motivation and development of critical thinking skills has been consistently reported in research (Azamatova et al., 2023; Sumarni & Kadarwati, 2020). Despite integrating BPL and AI tools, it remains essential to understand students' attitudes toward this integration through using validated measurement tools to ensure the success of this integration for education (ALHarthy & Alsoudi, 2023). This level of understanding is important in higher education settings where measuring students' attitudes and behavior toward AI technologies using validated

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

tools can provide insights which would enhance teaching methods and educational practices (Alzahrani, 2023).

Researchers have developed various methods to effectively measure students' attitudes, such as Likert, Thurstone and semantic differential scales which have been used in different contexts. The Guttman scale which provides a hierarchical, cumulative way to measure attitudes is one of these scales (Guttman & Suchman, 1947). This scale is known for its unidimensionality, deterministic nature and ordinal arrangement of data (Dimitrov, 2023), and it requires specific statistical criteria such as a reproducibility coefficient of at least 0.90 and scalability between 0.60 and 0.65 (Mokkan & Lewis, 1982). Therefore, learning about various measurement methodologies can help create a solid framework for developing robust instruments that measure students' predispositions and readiness to engage with AI-enhanced project-based learning (Alsoudi & ALHarthy, 2024). This will eventually inform pedagogical decision-making and enhance educational outcomes in this ever evolving digital era.

Literature review

Contemporary research has investigated the positive impact of project-based learning (PBL) and artificial intelligence on students' academic achievement, motivation and skill development (Zhang & Ma, 2023). Moreover, studies conducted in various geographical contexts have arrived at promising findings. Simangunsong et al. (2024), for example, reported significant enhancements in students' creativity (increasing from 45.45% to 86.26%) and learning achievement (rising from 59.09% to 90.90%) when PBL combined with AI tools were applied. Azamatova et al. (2023) arrived at similar findings among university students who showed significantly higher

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

levels of achievement and motivation when they used AI-enhanced PBL compared to traditional methods. Furthermore, some other research has found discrepancies in students' perspectives on, and usage patterns in, AI integration, despite generally positive attitudes toward it. Ho (2024) found out that IT students who were interested in AI tools, such as ChatGPT, still appreciated traditional classroom instruction, while Stewart et al. (2023) observed that medical students showed a lack of confidence in, and understanding of, AI's fundamental principles (33.3%) and limitations (46.2%) although they were greatly interested in AI (82.6%). Fosner's (2024) research further supports these results by revealing that 89% of the sample of university students who were surveyed remained skeptical about certain benefits of AI such as improved language ability (5%) or improved grades (10%). Students' usage patterns vary depending on their academic level and field of study. In fact, students tend to use AI for tasks such as translation, grammar checking and paraphrasing, primarily outside of the classroom (Wang, 2024). Notably, a significant gap exists between student interest and formal AI education. Stewart et al. (2023) stated that 87.5% of medical students who demonstrated strong interest in AI in education did not receive formal AI education. This indicates a need for a structured AI education in academic curricula.

Several studies from the reviewed scholarly works highlighted the practical implementation and effectiveness of combining PBL and AI tools in educational settings (Zhang & Ma, 2023; Simangunsong et al., 2024; Azamatova et al., 2023). Nevertheless, a significant gap still exists in understanding students' attitudes towards integrating AI tools in higher education contexts. Those studies primarily focused on investigating the practical impacts of both PBL and AI on students' achievement and motivation, while mainly examining

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

the effective implementation of each separately or together rather than exploring students' perspectives on the integration of AI tools in higher education. Moreover, there is a growing need for standardized measurement tools that explore students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning. This need is supported by a noticeable fluctuation in the results of the reviewed studies on students' attitudes and usage patterns within various contexts and the reported lack of formal AI training in educational settings. This necessitates developing a comprehensive, valid tool to measure these attitudes. This gap is of particular significance at the university level due to the availability of an ideal environment for implementing both PBL and AI tools at this educational stage in addition to students' advanced cognitive abilities, research skills and project managment. To understand students' attitudes at this stage, an informed, effective integration of AI tools in the project-based learning environment can be considered, with the growing tendencies for AI literacy and project management skills in higher education and future workforce requirements. Therefore, this study aims to construct and validate a scale using the Guttman scaling method to measure students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning at the university level and ensure a cumulative and unidimensional measurement approach that provides a reliable assessment tool for future studies in similar educational contexts.

Methodology

Purpose of the Study

This study aimed to develop a scale for measuring students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning using the Guttman scaling method.

Participants

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The participants in the study were 300 final-year students (176 female, 124 male) from A'Sharqiyah University in Oman. They represented the Arts and Humanities (166), Applied Sciences (79) and Engineering (55) disciplines. Data was collected electronically via Google Forms after obtaining university approval and participants' informed consent.

Instrument Development

1. Initial Item Construction

The scale development process began with the construction of an initial pool of 10 items which were derived from a comprehensive literature review on AI integration in project-based learning environments (Alzahrani, 2023; Azamatova et al., 2023; Getie, 2020) and the use of AI tools to generate its items. The items were specifically designed to measure a single dimension which was students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning (PBL).

To understand the Guttman scaling method used in this study, let us consider a simple example of measuring attitudes toward watching football matches. In a Guttman scale for football enthusiasm, items would be hierarchically ordered from lowest to highest intensity as follows:

1. "I watch football highlights on TV." (lowest intensity)
2. "I watch full matches at home."
3. "I attend live matches in person."(highest intensity)

In this example, someone who agrees with a higher-intensity item (e.g., traveling to matches) would theoretically agree to all lower-intensity items. This cumulative pattern is fundamental to Guttman scaling.

Following the same Guttman scaling principles, the scale's items were carefully crafted to reflect increasing intensity levels which would progress from essential awareness and acceptance of AI in PBL to more advanced implementation. In

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

line with Guttman scaling requirements, each item was structured to elicit a dichotomous (yes/no) response format which allowed for a precise determination of item endorsement patterns.

2. Item Review and Refinement

The initial item pool underwent a rigorous review process by a panel of 10 experts who represented diverse, relevant specializations in the field of the study. The expert panel consisted of four specialists in Measurement and Evaluation, three in Education, and three in Psychology. This would ensure comprehensive evaluation from multiple perspectives. The expert review process focused on three main aspects which were content validity, item clarity and the progression of intensity levels.

3. Content Validity

Content validity was systematically assessed using the Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI). Following the guidelines of the ten experts, items with CVR values above 0.60 were retained on the following scale version. The analysis yielded a Scale-CVI/Ave of 0.71 which indicated the instrument's overall solid content validity (see Table 1).

Table 1. The CVR rate of the items

Item	Essential Ratings*	CVR	Included in Final
1	9/10	0.80	Yes
2	9/10	0.80	Yes
3	8/10	0.60	Yes
4	8/10	0.60	Yes
5	9/10	0.80	Yes
6	7/10	0.40	No

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

7	9/10	0.80	Yes
8	7/10	0.40	No
9	8/10	0.60	Yes
10	7/10	0.40	No

**Number of experts rate the items as essential out of 10 total experts*

As a result of the CVR analysis, the developed scale comprised seven items.

5. Pilot Testing

Following the expert review process, a pilot test was administered to 30 students from the target population to assess the clarity of the scale's items and the required response time. The selected items were arranged randomly to avoid a pattern of response. Students' feedback and response time indicated a clear understanding of the items.

Data Analysis

Before conducting the analysis, data were screened for missing values and outliers to ensure data quality and completeness. The analytical framework employed a Guttman methodology to ensure robust scale validation (Guttman, 1944; Mokkan & Lewis, 1982). The Guttman scale analysis aimed to confirm the scale's cumulative structure by examining multiple indicators. This process included calculating the Reproducibility Coefficient (Rep.), where a minimum acceptable value of 0.90 was required to ensure pattern consistency (Guttman, 1944), using the formula:

$$\text{Rep.} = 1 - \sum e/(n \times N) \quad (1)$$

where $\sum e$ is the total number of errors, n is the number of items and N is the number of respondents (Guttman, 1944).

The Scalability Coefficient (SC) which targeted a minimum permissible range between 0.60-0.65 to verify the scale's

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

hierarchical structure (Mokkan & Lewis, 1982) was calculated using the formula:

SC = (Rep. - MinRep)/(1 - MinRep) (2)

where MinRep is the minimum reproducibility coefficient which is calculated as:

MinRep = p(1-p) (3)

where p represents the proportion of responses in the modal category (Guttman, 1944).

Response patterns were thoroughly examined to validate the cumulative structure, while the unidimensionality assumption and item hierarchy were evaluated to ensure proper scale functioning (Guttman & Suchman, 1947). The analysis focused on several key aspects, including verifying unidimensionality through Exploratory Factor Analysis (EFA) and Principal Component Analysis (Gorsuch, 2014). Items were included in the final scale only if they satisfied all the specified statistical criteria.

Results

Phase One: Initial Scale Analysis

The initial analysis which was conducted after the expert panel review examined a 7-item scale administered to 300 participants using Guttman's scaling methodology. Phase One consisted of two stages which focused on the psychometric properties and cumulative structure of the scale's second version that comprised seven items.

Scale Reliability and Reproducibility

The scale's reproducibility was assessed using the formula:

Rep. = 1 - $\sum e/(n \times N)$. The analysis yielded a Reproducibility Coefficient of 0.96 which exceeded Guttman's recommended threshold of 0.90.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Scalability Analysis

The scale's hierarchical structure was validated using the Scalability Coefficient (SC):

SC = (Rep. - MinRep)/(1 - MinRep)

With an average Minimum Reproducibility (MinRep) of 0.107, the analysis produced a Scalability Coefficient of 0.95 which substantially exceeded the minimum threshold of 0.60.

Exploratory Factor Analysis Results

The suitability of the data for factor analysis was assessed using the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) measure of sampling adequacy and Bartlett's test of sphericity (see Table 2). The KMO value of .831 surpassed the recommended threshold of .60 (Kaiser, 1974; Pallant, 2020) and indicated good sampling adequacy. Bartlett's test of sphericity was significant ($\chi^2(21) = 1012.404$, $p < .001$) and confirmed that the correlation matrix was suitable for factor analysis (Pallant, 2020)

Table 2. KMO and Bartlett's Test Results for Initial Scale (7 items)

Test		**Value**
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.831
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	1012.404
	df	21
	Sig.	.000

Principal Component Analysis (PCA) identified two components with eigenvalues greater than 1.0, accounting for 53.361% and 18.225% of the variance, respectively (see Table 3). The first factor accounted for more than 20% of the variance, which meets Reckase's (1979) criterion for unidimensionality. The two-factor solution accounted for 71.586% of the cumulative variance.

Table 3. Total Variance Explained for Initial Scale (7 items)

Component	**Initial Eigenvalues**	**Extraction Sums of**

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

				Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.735	53.361	53.361	3.735	53.361	53.361
2	1.276	18.225	71.586	1.276	18.225	71.586

The examination of the communalities revealed strong extraction values that ranged from .600 (item 5) to .876 (item 2). This indicated that the two-component solution captured a substantial portion of the variance in each item (Hattie, 1985). All items exhibited communalities above the acceptable threshold of .40, which satisfies the standard communality criteria (Green et al., 1977; Hansford & Hattie, 1982).

Extraction Method: Principal Component Analysis.

The component matrix revealed a complex loading pattern (see Table 4). The first component showed strong positive loadings for all items, ranging from .539 (item 6) to .834 (item 2), which satisfies Reckase's (1979) criterion for significant loadings (>0.30) on the first factor. However, the second component displayed a mixed pattern:

- Items 1, 2, and 3 loaded negatively (-.441, -.424, and -.450 respectively)
- Items 4, 5, 6, and 7 loaded positively (.233, .356, .598, and .402, respectively). This loading pattern, especially the split in item loadings on the second component and the evidence of cross-loading above .40, suggests potential structural complexity (Gorsuch, 2014) that warrants further investigation in Phase Two of the analysis

Table 4. Component Matrix for Initial Scale (7 items)

Item	Component 1	Component 2
Item 1	.764	-.441

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Item 2	.834	-.424
Item 3	.767	-.450
Item 4	.760	.233
Item 5	.688	.356
Item 6	.539	.598
Item 7	.725	.402

Phase Two: Analysis of the Refined Scale

Based on the EFA results from Phase One, items 4 and 6 were removed from the scale's second version due to their problematic loading patterns, and this resulted in a refined 5-item scale. This revised scale underwent Guttman scale analysis to verify its cumulative properties.

The Scale's Reliability and Reproducibility

The reproducibility coefficient was calculated using the formula:

$\text{Rep.} = 1 - \sum e/(n \times N)$

The analysis yielded an improved Reproducibility coefficient of 0.98 which exceeded the minimum threshold of 0.90 and the Phase One coefficient (0.96).

Scalability Analysis

The Scalability Coefficient (SC) was computed as follows:

$SC = (\text{Rep.} - \text{MinRep})/(1 - \text{MinRep})$

where the average minimum Reproducibility (MinRep) was 0.085, and the resulting Scalability Coefficient was 0.97. This represents a significant improvement over the Phase One Scalability Coefficient (0.95) and far exceeds the minimum threshold of 0.60.

Exploratory Factor Analysis of Refined Scale

After removing items 4 and 6, the refined 5-item scale underwent exploratory factor analysis. The Kaiser-Meyer-Olkin

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

measure confirmed acceptable sampling adequacy (KMO = .772; Kaiser, 1974), falling within the 'middling' range of adequacy (Altunisik et al., 2012) and exceeding the recommended threshold of .60 (Pallant, 2020). Bartlett's test of sphericity revealed sufficiently strong correlations between items ($\chi^2(10) = 728.462$, $p < .001$. The results of these tests are presented in Table 5.

Table 5. KMO and Bartlett's Test Results for Refined Scale (5 items)

Test		Value
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.772
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	728.462
	df	10
	Sig.	.000

Principal Component Analysis revealed a clear unifactorial structure, where one component had an eigenvalue greater than 1.0 (3.039) and accounted for 60.785% of the total variance. This far exceeds Reckase's (1979) criterion which states that the first factor should explain at least 20% of the total variance (see Table 6). It provides a more parsimonious solution compared to the two-factor structure in Phase One.

Table 6. Total Variance Explained for Refined Scale (5 items)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.039	60.785	60.785	3.039	60.785	60.785

Examination of communalities indicated good item retention and ranged from .808 (item 2) to .401 (item 5). Thus, all items maintained communality values above the acceptable threshold of .40 (Green et al., 1977; Hattie, 1985).

Extraction Method: Principal Component Analysis.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The refined scale exhibited enhanced psychometric properties compared to Phase One. In specific terms, it showed a clearer factor structure (single factor instead of two factors), robust factor loadings (all exceeding .60), satisfactory communalities and a notable variance explanation of 60.785%. The final structure of the scale is presented in Table 7.

Table 7. The final scale

NO	Item
1	I recognize the possibility of using AI tools in course projects.
2	I want to use AI tools in my projects.
3	I feel comfortable using AI tools in basic project tasks.
4	I regularly use AI tools to help generate project ideas.
5	I use AI tools to enhance creativity and innovation in the project.

Discussion

The present study used the Guttman scaling method to develop and validate a scale for measuring students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning. The findings revealed a successful development of a psychometrically sound 5-item scale through systematic refinement.

The initial analysis showed solid psychometric properties of the 7-item scale, with Reproducibility (Rep = 0.96) and Scalability (SC = 0.95) coefficients exceeding Guttman's (1944) recommended thresholds. However, the exploratory factor analysis revealed structural complexities which required refinement. While a two-factor solution accounted for 71.59% of the variance, mixed loading patterns emerged and suggested potential measurement issues (Reckase, 1979).

Statistical evidence justified the removal of items 4 and 6, while item 6 showed particularly problematic cross-loadings (.539 and .598 on components 1 and 2, respectively) (Gorsuch, 2014). This refinement led to notable improvements in Phase Two which were reflected in increased Reproducibility (0.98)

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

and Scalability (0.97) coefficients and highlighted a stronger and more coherent hierarchical structure.

The refined 5-item scale exhibited superior measurement properties which featured a streamlined unifactorial structure that accounted for 60.79% of the variance. (Reckase, 1979). Although this represents a modest reduction in total variance compared to the initial two-factor solution, the improved conceptual clarity and measurement efficiency justify the trade-off. Besides, the refined scale's robustness is supported by strong factor loadings (.633 to .899) and adequate communalities (above .40) (Green et al., 1977; Hattie, 1985).

These results align with Guttman's (1944) theoretical framework which emphasize cumulative structure and unidimensionality in attitude measurement. The progression from a complex two-factor to a streamlined single-factor solution indicates that the refined scale more effectively captures students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning while preserving psychometric solid properties.

Conclusion

This study has constructed and validated a 5-item Guttman scale for measuring students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning through a systematic approach. The analysis of the initial 7-item scale uncovered strong but complex psychometric properties and highlighted the need for careful refinement. After the removal of two items with problematic loading patterns, the final scale demonstrated improved psychometric properties, including higher Reproducibility (0.98) and Scalability (0.97) coefficients. This scale which was supported by solid factor loadings and adequate commonalities had a clear unifactorial structure which accounted for 60.785% of the variance. These results indicate a

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

psychometrically robust instrument for measuring students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning in higher education environments.

Recommendations

This study has developed a validated 5-item Guttman scale for measuring students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning. The scale demonstrated robust psychometric properties with a Reproducibility coefficient of 0.98 and Scalability coefficient of 0.97. Based on these results, some recommendations for educational institutions and researchers can be proposed.

Educational institutions can adopt this scale as a preliminary assessment tool to evaluate students' or teachers' readiness and attitudes before introducing AI-enhanced project-based learning. This initial assessment can offer insights into students' readiness levels and help identify potential challenges to AI adoption. Based on the scale's results, institutions can customize their AI integration approaches to meet the needs of different student groups. To be effective, institutions should conduct periodic assessments of students' performance throughout their academic journey to track any attitudinal changes and adjust their implementation strategies accordingly. These ongoing assessments can inform decisions about the pace and extent of AI tool integration in project-based activities to ensure a more responsive and student-centered approach.

From a research perspective, future studies can be conducted to verify the scale's validity across different populations and contexts. To further verify the scale's structure and strengthen its theoretical foundation, confirmatory factor analysis can be conducted. In addition, researchers could also explore how the scale relates to other AI learning measures to establish its concurrent validity. This would help provide a

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

deeper understanding of how student attitudes align with different aspects of AI-enhanced learning.

Through implementing the above-mentioned recommendations, institutions can develop more effective, evidence-based approaches to integrating AI in project-based learning environments, and researchers can continue to refine and validate the scale's application to different educational contexts.

Limitations

This study has some limitations that should be acknowledged. The sample size of 300 participants selected from just one university is one limitation that prevents the generalizability of the findings. Additionally, the study's single-context setting is another limitation as it did not allow for cultural and linguistic variations that are likely to affect the findings in different ways. A third limitation lies in the choice of a Gutman's scale as the tool for measuring students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning. As is the case with all scales, there are strengths and weaknesses in the scale developed in this study.

Ethical considerations

This study which aimed at constructing a scale to measure students' attitudes toward AI-enhanced project-based learning followed ethical guidelines for the involvement of human participants. The research was approved by A'Sharqiyah University. All 300 participants provided written informed consent before participating in the study. They were fully informed about the voluntary nature of their participation, their right to withdraw at any time without any consequences and the confidentiality of their responses. All collected data were anonymized and securely stored in compliance with relevant data protection regulations.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

References

ALHarthy, S., & Alsoudi, S. (2023). Constructing a scale for students' attitudes toward English language according to Thurston method with equal-appearing intervals. *International Journal of Educational and Psychological Studies, 12(3),* 563-581. https://www.doi.org/10.3١٠٥٩/EPS2023.12.3.10.

Alsoudi, S., & ALHarthy, S. (2024). Applying the Guttman method and Rasch model to construct school students' attitudes toward the significance of the mathematics scale. *Journal of Southwest Jiaotong University, 59(3),* 488-499. https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.59.3.33

Alzahrani, L. (2023). Analyzing students' attitudes and behavior toward artificial intelligence technologies in higher education. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE), 11*(6), 65-73. https://www.doi.org/10.35940/ijrte.F7475.0311623.

Azamatova, A., Bekeyeva, N., Zhaxylikova, K., Sarbassova, A., & Ilyassova, N. (2023). The effect of using artificial intelligence and digital learning tools based on project-based learning approach in foreign language teaching on students' success and motivation. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 11*(6), 1458-1475. https://doi.org/10.46328/ijemst.3712.

Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various χ 2 approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 296-298. https://www.jstor.org/stable/pdf/2984057.pdf?casa_token=jbtNJWgiW2wAAAAA:Hxa74aPJ3a7jOn_Oz8gJMAXvdyR_NN4fNWBUsVESlDSIdJN574k5bKByMYZfODkLtFiafo8yfC6bFj1mSLQYaiSwJkn7iMVH151KkjxVvv4fEN1_YCU

Dimitrov, M. (2023). Techniques for studying customer attitude to service provided. *Innovations*, *11*(2), 60-63. https://stumejournals.com/journals/innovations/2023/2/60.full.pdf

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

Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, *7*(1), 1738184. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184.

Gorsuch, R.L. (2014). Factor Analysis: Classic Edition (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315735740.

Green, S. B., Lissitz, R. W., & Mulaik, S. A. (1977). Limitations of coefficient alpha as an index of test unidimensionality1. *Educational and Psychological Measurement*, *37*(4), 827-838. https://doi.org/10.1177/001316447703700403.

Guttman, L. (1944). A basis for scaling qualitative data. *American sociological review*, *9*(2), 139-150. https://doi.org/10.2307/2086306.

Guttman, L., & Suchman, E. A. (1947). Intensity and a zero point for attitude analysis. *American Sociological Review*, *12*(1), 57-67. https://doi.org/10.2307/2086491.

Hattie, J. (1985). Methodology review: assessing unidimensionality of tests and ltenls. *Applied psychological measurement*, *9*(2), 139-164. https://doi.org/10.1177/014662168500900204.

Hansford, B. C., & Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational research*, *52*(1), 123-142. https://doi.org/10.3102/00346543052001123.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *psychometrika*, *39*(1), 31-36. http://cda.psych.uiuc.edu/psychometrika_highly_cited_articles/kaiser_1974.pdf

Khalaf, M. A., & Alshammari, A. (2023). Effects of Project-Based Learning on Postgraduate Students' Research Proposal Writing Skills. *European Journal of Educational Research*, *12*(1).

Mokkan, R. J., & Lewis, C. (1982). A nonparametric approach to the analysis of dichotomous item responses. *Applied psychological measurement*, *6*(4), 417-430.

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

https://doi.org/10.1177/014662168200600404.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003117452.

Reckase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: Results and implications. *Journal of educational statistics*, *4*(3), 207-230. https://doi.org/10.3102/10769986004003207.

Simangunsong, A. D., Sitompul, H. S., Pane, E. P., & Sauduran, G. N. (2024). THE EFFECT OF PROJECT-BASED LEARNING THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) IN INCREASING STUDENTS'CREATIVITY AND LEARNING ACHIEVEMENT. *Dharmas Education Journal (DE_Journal)*, *4*(3), 128-134. https://doi.org/10.56667/dejournal.v4i3.1259.

Stewart, J., Lu, J., Gahungu, N., Goudie, A., Fegan, P. G., Bennamoun, M., ... & Dwivedi, G. (2023). Western Australian medical students' attitudes towards artificial intelligence in healthcare. *PLoS One*, *18*(8), e0290642. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0290642.

Sumarni, W., & Kadarwati, S. (2020). Ethno-stem project-based learning: Its impact to critical and creative thinking skills. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, *9*(1), 11-21. DOI: https://doi.org/10.15294/jpii.v9i1.21754.

Wang, Y. (2024). Cognitive and sociocultural dynamics of self-regulated use of machine translation and generative AI tools in academic EFL writing. *System*, *126*, 103505. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103505.

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

Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in psychology*, *14*, 1202728. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472