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 (٥٠) يوليو 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	-
أسماء عبدالله مطلع المطيري - أ.د/ نسرين حسن سبحي مدى الوعي بمتطلبات الثورة الصناعية الر ابعة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة	١ – ٥٢
اكرم صالح الزهراني - د. خالد بن محمد الشريف فاعلية وحدة تعليمية قائمة على منحى الرياضيات الو اقعية في تنمية مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط	٥٣ -٨٦
بدر بن عبدالله بن صالح العيدان - أ.د/ ربيع عبده أحمد رشوان العدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها وفقًا لدالة المعلومات ومعالم المفردات والأفراد باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية	٨٧ -١٣٨
جبريل علي هادي اثلاوي تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنو اتج التعلم المستهدفة للصف التاسع	١٣٩ -١٧٠
جواهر محمد سعيد الحربي -نوال أحمد محمد القرني -أ.د. نجاة محمد سعيد الصائغ درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس	١٧١ -٢٢٤
خلود بنت محمد القحطاني - أ.د عبدالعزيز بن محمد الصقر دور مشرفات الإدارة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الخرج	٢٢٥ -٢٨٤

رجب محمد رمضان المالكي - أ.د/ راشد محمد راشد محمد تصورمقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM	٢٨٥ -٣٢٤
صالحه أحمد محمد الزهراني أثر تصميم أنشطة تعليمية متو ائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس) وفقا لنموذج كوفمان على نو اتج التعلم	٣٢٥ -٣٤٨
عبدالرحمن عوض الله زاحم السلمي دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة	٣٤٩ -٣٨٤
عبد السلام حسين جرادات نمط القيادة الديمقراطي المدرسي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين	٣٨٥ -٤٣٨
عفاف شكري حنا إلياس مطر - يمان محمد سليم محمد علي اثر الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على أداء الطلاب في المدارس الابتدائية: دراسة حالة في المدارس الابتدائية	٤٣٩ -٤٦٤
عليا احمد يحي آل حمود الشمراني أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الو اقع المعززفي تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية	٤٦٥ -٤٨٨
فاطمة محمد أحمد الشهري - د. فاطمة الغنامي اضطراب تشوه صورة الجسد وعلاقته بالكمالية العصابية والميل للانتحارلدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي	٤٨٩ -٥٣٦

محمد بن عرار عبد الله حمود - د. صالح بن علي يعن الله القرني دور المدارس الثانوية بمحافظة جدة في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب	٥٣٧ -٥٩٠
د. منصور ياسر عبيد الرواحي - د. مسعود سعيد الحضرمي الرياضيات أداة لفهم التراث: نمذجة رياضية لأنظمة الأفلاج في سلطنة عمان	٥٩١ -٦٢٠
وفاء نايف العتيبي - نوال بطيحان المطيري انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بساجر	٦٢١ -٦٣٨
د. هالة أحمد عبد الحليم صقر - أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن حسن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية	٦٣٩ -٦٦٠
د. وائل عبد الله علي ابراهيم - د. وجدان محمد محمد علي اضطراب كرب ما بعد الصّدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب النازحين من الحرب فى السودان	٦٦١ -٦٨٢
Fatin Nassar -Prof. Ibrahim Arman Rising Adoption of Artificial Intelligence in Higher Education: A Qualitative Study on Its Application by Al-Quds University Students in the Academic Practices	٦٨٣ -٧١٤

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

مدى الوعي بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة

Awareness of the Requirements of the Fourth Industrial Revolution (4th IR) among Female Students of the Faculty of Science at Jeddah University

إعداد

أسماء عبدالله مطلع المطيري

Asmaa Abdullah Matla' Al-Mutairi

أ.د/ نسرين حسن سبحي

Prof. Nisreen Hassan Subhi

كلية التربية جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasep.2025.435259

استلام البحث : ٢٨ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٣ / ٥ / ٢٠٢٥

المطيري، أسماء عبدالله مطلع وسبحي، نسرين حسن (٢٠٢٥). مدى الوعي بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ١ – ٥٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

مدى الوعي بمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة

المستخلص:

هدف هذا البحث الكشف عن الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة، وقد اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة البحث في طالبات المستوى السابع والثامن بكلية العلوم بجامعة جدَّة، والبالغ عددهنَّ (٢٠٥) طالبة تمَّ اختيارهنَّ بالطريقة العشوائيَّة الطبقيَّة، وقد تمَّ تنفيذ البحث في الفصلين الدراسيين الأول والثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ-١٤٤٦هـ. ولتحقيق أهداف البحث، تمَّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة المتمثلة في (ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة، وتطبيقات الثورة الصناعيَّة، ومهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وأهميَّة الثورة الصناعيَّة الرابعة)،وأوضحت نتائج البحث أن مستوى الوعي الكلي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة عالٍ؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٧٤)، كما أن المتوسط لمستوى وعيهم بماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة وتطبيقاتها ومهارتها وأهميتها على التوالي، (٣,٥٦)، (٣,٧٨)، (٣,٨٤)، (٣,٧٧). وفي ضوء نتائج البحث، أوصت الباحثة بضرورة تأهيل طلاب الجامعة للانخراط في أسواق العمل، وذلك من خلال إنشاء جسور تواصل متبادلة بين الجامعة، وأسواق العمل المحليَّة، وعقد برامج تدريبيَّة للطلاب لتسهيل اندماجهم في سوق العمل، والاستفادة من المهنيين والخبراء لنقل خبرات العمل إلى داخل القاعات الدراسيَّة، وتحديد مقررات الدراسة بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل، وتطوير المباني التعليميَّة، والبنية التحتيَّة للجامعة، وتجهيزها بالمرافق التي تُساعد على مواكبة التغيُّرات التقنية المستمرة.

الكلمات المفتاحيَّة: متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، الثورة الصناعيَّة الرابعة، المرحلة الجامعيَّة

Abstract:

The current research aimed to investigate the awareness of the requirements of the Fourth Industrial Revolution (4th IR) among female students at the faculty of science at the university of Jeddah. To meet such an end, the study adopted the descriptive correlational approach. Participants of the research, were randomly chosen, comprised (205) female students of the seventh and eighth levels at the faculty of Science at Jeddah

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

University during the first and second semesters of the academic year 1445/1446 AH. To attain the purpose of the research, a five-point Likert scale was utilized to assess the awareness of the requirements of the Fourth Industrial Revolution (4th IR), represented by (understanding the concept of the Fourth Industrial Revolution, its applications, its required skills, and its importance) Results of the research revealed that the overall level of awareness among female students of the faculty of Science at Jeddah University regarding the requirements of the Fourth Industrial Revolution was high, with a mean score of (3.74). The mean scores for their awareness of the concept, its applications, its required skills, and its importance of the Fourth Industrial Revolution were (3.56), (3.78), (3.84), (3.77) respectively. In light of these findings, the researcher recommended preparing university students for integration into the labor market by building mutual communication bridges between the university and local labor markets. This includes organizing training programs for students to facilitate their integration into the workforce, utilizing professionals and experts to transfer real-world experience into classrooms, aligning academic curricula with labor market demands, and developing the university's educational buildings and infrastructure to be equipped with facilities that support adaptation to ongoing technological changes.

Key Words: Requirements of the Fourth Industrial Revolution (4th IR), University Level**.**

المقدمة:

تشهد البشريَّة في الوقت الحالي تطورًا غير مسبوق في تاريخها نتيجة لظهور ملامح الثورة الصناعيَّة الرابعة. هذا التطوُّر يأتي مصحوبًا بتوسع في النقاش حول تأثير هذه الثورة على الإنتاج الفكري والمعرفي. تُعزى إلى هذه الثورة إدخال مفاهيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأفكار ومشاريع تهدف إلى تأهيل وتصنيع الآلات والأجهزة القادرة على القيام بوظائف الإنسان في التفكير والتخطيط والتنفيذ، وحل المشكلات. يتم ذلك من خلال إزالة الحواجز بين المجالات العلميَّة المختلفة، ودمج التقنيات بطرق تجعل الآلات تنفذ مهام الحياة اليوميَّة بشكل يُحاكي البشر.

ظهر مصطلح الثورة الصناعيَّة الرابعة نتيجة للتكامل والتأثيرات المركبة للعديد من التقنيات الرقميَّة الحديثة، مثل (الذكاء الاصطناعي، التقنيات الحيويَّة، والمواد النانويَّة). وأكثر هذه التقنيات شيوعًا هي الزيادة الكبيرة في قدرة الحواسيب وانخفاض تكلفة التخزين، والتي تخضع لمعايير هندسيَّة تعتمد على دمج أي من هذه التقنيات مع أخرى؛ بما يساعد على تسارع وتيرة التطوُّر والتغيير بشكل مضاعف (عبد الحميد، ٢٠٢١).

وتتسابق الدول اليوم للاستفادة من مميزات الثورة الصناعيَّة الرابعة وتوظيف تقنياتها؛ لتحقيق التقدم والابتكار في مختلف المجالات. ولقد أحدثت التقنيات الناشئة عن الجيل الرابع تحولًا كبيرًا في الحياة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة، مثل: الذكاء الاصطناعي، وتقنيات النانو، وإنترنت الأشياء، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والبلوك تشين، والتقنيات الحيوية، والتقنيات اللاسلكية، والمركبات ذاتية القيادة. فقد أدى ظهور هذه التقنيات إلى نشوء وظائف ومهن جديدة، وتغيير شكل المصانع وخطوط الإنتاج، وكذلك المستشفيات والنظم المالية والمصارف. كما شهد مفهوم الترفيه تطورًا كبيرًا بفضل هذه التقنيات (جمال الدين،٢٠١٨).

وتُعد المملكة العربية السعودية من الدول التي واكبت تقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة من خلال رؤية ٢٠٣٠م؛ حيث أطلقت عددًا من المشاريع التطويرية القائمة على التحول الرقمي في الحياة الاجتماعيَّة، ورقمنة الحكومة، والتوجه نحو التعامل بمفهوم الاقتصاد الرقمي والمعرفي، والتعليم العام المدمج، وغيرها من برامج دعم الابتكار والمبتكرين؛ وذلك لتوفير اقتصاد مزدهر (مجلس الشؤون الاقتصاديَّة والتنمية ،٢٠١٦).

ولقد أثرت تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة على جميع مجالات الحياة، بما فيها مجال التعليم؛ حيث أكد زيتون (٢٠٢٠) أهمية تلبية متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة من خلال إعادة النظر في أهداف التعليم، والاهتمام بتطوير العلوم وإدراج التكنولوجيا في المناهج الدراسية. وأشار إلى ضرورة التركيز على تعزيز المهارات الأكاديمية للطلاب، وتزويدهم بالمهارات الحياتية المطلوبة. كما شدَّد على أهمية تحسين مهارات التفكير لدى الطلاب ودعم قدراتهم من خلال مناهج تعليمية ملائمة، وطرق تدريس مبتكرة وغير تقليدية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإيمانًا بأهمية موضوع الثورة الصناعيَّة الرابعة فقد أقيمت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية التي أوصت بضرورة تبني متطلبات هذ الثورة، ودمج مؤشراتها في عمليتي التعليم والتعلم؛ حيث أشار تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي الذي أقيم في مدينة دافوس في سويسرا لعامي (٢٠١٦)، و(٢٠١٩) إلى أهمية تطوير النظم التعليميَّة لمواكبة التغيرات التي أحدثتها الثورة الصناعيَّة الرابعة، كما أكدت التقارير ضرورة تكييف أفراد المجتمع مع مهن المستقبل وتلبية احتياجات سوق العمل الرقمي. وفي هذا السياق تمَّ توقيع اتفاقية بين الحكومة السعودية والمنتدى لإنشاء فرع لمركز الثورة الصناعيَّة الرابعة في المملكة (المنتدى الاقتصادي العالمي،٢٠١٦؛٢٠١٩).

كما أوصى مؤتمر "الثورة الصناعيَّة الرابعة وأثرها على التعليم" (٢٠١٩) الذي عُقد في ولاية صحار بسلطنة عمان بضرورة دمج متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة في المناهج الدراسية، مع التأكيد على تطوير المحتوى واستراتيجيات التدريس، وتوظيف الأنشطة التعليميَّة القائمة على المشروعات والإبداع والعمل البحثي (القموشعية، ولاشين، والكيومية، ومحمد،٢٠١٩). وفي نفس العام، قدَّم المؤتمر الدولي الثامن لكلية الدراسات العليا للتربية (٢٠١٩) والمنعقد بجامعة القاهرة تحت عنوان "التربية وتحديات الثورة الصناعيَّة الرابعة" عدة توصيات. من أبرز هذه التوصيات تحديد مداخل واستراتيجيات المنظومة التعليميَّة لتلبية متطلبات وتحديات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وتحديد الأدوار المستقبلية للمعلمين في ضوء تقنيات الذكاء الاصطناعي، والاعتماد على مدخل التعليم القائم على المشروعات وتكامل التخصصات المتعددة (مرزوق،٢٠٢٠).

كما أوصى تقرير الدورة الرابعة لقمة المعرفة (٢٠١٧) الذي أقيم بدولة الإمارات تحت شعار "المعرفة والثورة الصناعيَّة الرابعة" بضرورة صناعة القرار التعليمي في ظل الثورة الرقمية، وتغيير نظم التعليم وابتكار أساليب جديدة تحفز على الاستخدام الأمثل لتقنيات المستقبل بغرض التمكن من إنتاج المعرفة وتطبيقها، وتطوير قدرات الإبداع والبحث العلمي، بجانب اهتمام المناهج بعلوم النانو وتطبيقات الذكاء الاصطناعي لتلبية الاستشراف المستقبلي الذي أحدثته الثورة الرقمية (راشد،٢٠١٨).

وفي العام نفسه أقيم منتدى أسبار الدولي (٢٠١٧) في مدينة الرياض تحت عنوان "الإبداع والابتكار في سياق اقتصاد المعرفة والثورة الصناعيَّة الرابعة" حيث أكد توصياته ضرورة تحقيق المقومات الرقميَّة والماديَّة والبيولوجيَّة للثورة الرابعة من خلال النظم التعليميَّة المتطورة (العلمي،٢٠١٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتسعى العديد من الأنظمة التعليميَّة إلى تطوير سياساتها ومناهجها لتلبية احتياجات عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة. وتدرك هذه الأنظمة أهمية إعداد الطلاب والخريجين لتلبية متطلبات هذا العصر؛ حيث تمَّ استبدال العديد من المهن اليدوية بالآلات الذكية. لذا، أصبح من الضروري تزويد الطلاب بالمهارات والمعرفة اللازمة لتأهيلهم للمستقبل والتكيُّف مع احتياجات الثورة الصناعيَّة الرابعة (Abdullah,Humaidi,&Shahrom,2020).

حيث إنَّ مقياس التقدم في عصر الحداثة لا يعتمد على ما تملكه الدول من ثروات طبيعية، بل على الثروة البشرية المتسلحة بالعلم والقادرة على إنتاج المعرفة. فالعلم والتعليم، وخاصة التعليم العالي، هما المحركان الرئيسيان لإعداد القوة البشرية المنتجة في أي مجتمع. المجتمع المتقدم هو المجتمع الذي يمتلك العلم ويصنع المعرفة من خلال التخطيط الجيد لتنمية الموارد البشرية والمادية، ومراقبة مستوى الأداء وجودة المخرجات بشكل مستمر لمواكبة المستجدات العالمية (العقيلي والقحطاني، ٢٠١٩).

وتُعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة المتعلمين، فهي تمثل نقطة فاصلة بين الحياة العلمية والعملية. يجب في هذه المرحلة زيادة الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة. حيث يتمتع طلاب هذه المرحلة بعدة خصائص تساعدهم في ذلك، منها: ارتفاع القدرة على التحصيل، وتقدير القيم مثل الحرية، والمسؤولية الاجتماعيَّة، والمواطنة الصالحة، والاستعداد لاختيار المهنة، وزيادة التفكير بالمستقبل (عبد الباقي،٢٠١٨).

من جهة أخرى تُعد مناهج العلوم من الركائز الأساسية التي تساهم في تقدم المجتمع، فهي تشكل الأساس للتقنيات المنبثقة من الثورة الصناعيَّة الرابعة، مثل: الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي. ويشير محمد (٢٠١٣) إلى أن مناهج العلوم من أهم المناهج التي يمكن أن تساهم في إعداد الطلاب لعالم العمل، وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لمواجهة التغيرات الاقتصاديَّة والسياسيَّة والاجتماعيَّة. وتكمن أهمية مناهج العلوم في أنها تعمل على تطوير مهارات الطلاب وقدراتهم وشخصياتهم عبر الأنشطة العلمية والعملية التي تتضمنها؛ ممَّا يسهم بشكل كبير في تطوير مهارات الطلبة في مختلف جوانب الحياة؛ وبالتالي إعدادهم لاحتياجات المستقبل حيث إنَّ مناهج العلوم غالبًا ما تقوم على الأنشطة العملية، والتجارب العلمية، والاستقصاءات المختلفة لإكساب الطلاب المعارف، والمهارات، والخبرات التي تعتبر من الأهداف الأساسية لمناهج العلوم؛ لذلك فإنَّ تضمين مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة، ومتطلباتها في مناهج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلوم أمر مهم، لا سيَّما أن المهارات التي تتطلبها الثورة الصناعيَّة الرابعة هي جزء لا يتجزأ من مناهج العلوم وأهدافها التي تعمل على إكسابها للطلبة (Yang& cheng,2018).

من هنا بات من الضروري أن توجه سياسات تطوير المناهج بشكل عام -ومناهج العلوم بشكل خاص- نحو المستقبل، مع التخطيط الذي يساهم في إعداد الطلاب لسوق العمل وزيادة وعيهم بالبيئة التي يعيشون فيها، وأساليب التفاعل والتكيف المختلفة معها.

مشكلة البحث Research Problem:

انطلاقًا من توجهات المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية (٢٠٣٠) في السعي لتحقيق اقتصاد مزدهر، من خلال سدّ الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل؛ حيث تسببت هذه الفجوة إلى قلة فرص التوظيف المتاحة للخريجين، وخاصة في التخصصات العلمية، وبالرجوع لتوصيات المؤتمرات العربية والعالمية، وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أهمية تطوير الأنظمة التعليميَّة في ضوء متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، ومنها: دراسة زيتون (٢٠٢٠)، دراسة Peters (٢٠١٧)، ودراسة Kowaliková & Janíková(٢٠١٧)، ودراسة (Shahroom& Hussin,2018)، وبناءً على ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما درجة الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة؟

وانبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة اللازمة لطالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة؟
٢. ما درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة؟

أهداف البحث Research Objectives:

تهدف الدراسة إلى:

١. تحديد أهم متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة اللازمة لطالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة.
٢. الكشف عن مدى وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.

أهمية البحث Research Importance

يستمد البحث الحالي أهميته من خلال:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. يُعد هذا البحث استجابة للمؤتمرات والأبحاث السابقة التي دعت إلى الاهتمام بتطوير برامج التعليم في ضوء متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.
٢. توجيه اهتمام القائمين على البرامج الجامعية بالأقسام العلمية إلى أهمية تضمين متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.
٣. يقدم البحث مواد وأدوات وإطار مرجعي يمكن الاستفادة منه في مجال متغيرات البحث الحالي.
٤. تفيد نتائج البحث وتوصياته في فتح المجال للباحثين في إجراء بحوث ودراسات مستقبلية في مجال الثورة الصناعيَّة الرابعة.

مصطلحات البحث Research Terms

الثورة الصناعيَّة الرابعة (Fourth Industrial Revolution)

هي الثورة الصناعيَّة القائمة على امتزاج الحدود الفاصلة بين المجالات الماديَّة والتقنيَّة والحيويَّة، وتتميز باكتشافات تقنية في العديد من المجالات، مثل: الروبوتات، والذكاء الاصطناعي، والحوسبة السحابية، وتقنية النانو (شواب، ٢٠١٦)

متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة (Requirement of the Fourth Industrial Revolution)

تعرفها الباحثة إجرائيًّا بأنَّها: مجموعة من الأسس والمعايير والمعلومات والمهارات والاتجاهات المتعلقة باستخدام التقنية الحديثة القائمة على الثورة الصناعيَّة الرابعة، والتي يجب إكساب طلاب التعليم الجامعي الوعي الكافي بها، مثل: الذكاء الاصطناعي، والروبوتات، وإنترنت الأشياء، والبيانات الضخمة، والبلوك تشن، والحوسبة السحابية، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز.

حدود الدراسة Research Limitation

يتحدد البحث بالتالي:

ا-حدود موضوعيَّة:

يقتصر البحث على الحدود الموضوعية التالية:

- متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة اللازم إلمام طالبات المرحلة الجامعية بها، وتتمثل في: (ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة- تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة- مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة- أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة).

حدود زمانيَّة

تمَّ تطبيق البحث في الفصلين الدراسيين الأول، والثاني من العام ١٤٤٥هـ-٢٠٢٤م.

ج- حدود مكانيَّة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طبق البحث في كلية العلوم بجامعة جدَّة شطر الطالبات.

د- حدود بشريَّة

تمَّ تطبيق البحث على عينة عشوائية من طالبات كلية العلوم لمرحلة البكالوريوس بجامعة جدَّة، في التخصصات التالية: (الكيمياء الحيوية، والكيمياء الصناعيَّة، ونانو الفيزياء، والأحياء الدقيقة) من المستويين (السابع، والثامن).

الإطار النظري:

نشأة الثورة الصناعيَّة الرابعة

شهد العالم سعيًا حثيثًا من الدول الكبرى لتعزيز قدراتها التصنيعية وضمان ريادتها في الجيل القادم من هذا القطاع الحيوي، وتنوَّعت مسارات هذا السعي لتشمل مبادرات حكومية طموحة واستثمارات ضخمة من قبل كبار الشركات، وجدول (١-١) يوضح أبرز هذه الجهود (Liao, Deschamps,Loures,Ramos,2017):

جدول (١)

مبادرات الدول لمواكبة الثورة الصناعيَّة الرابعة (إعداد الباحثة)

الدولة	المبادرات
الولايات المتحدة الأمريكية	كانت الولايات المتحدة على رأس الدول التي اهتمت بالثورة الصناعيَّة الرابعة، ففي عام (٢٠١١) انطلقت مناقشات وإجراءات وتوصيات لضمان جاهزيتها لقيادة التصنيع المستقبلي.
ألمانيا	اتخذت خطوة استراتيجية في عام (٢٠١٢)، من خلال إقرار خطة عمل (استراتيجية التكنولوجيا العالية ٢٠٢٠) والتي تهدف إلى تطوير التقنيات المتقدمة، بما في ذلك ("الصناعة ٤.٠).
فرنسا	قامت بمراجعة استراتيجيتها الصناعيَّة؛ حيث اعتمدت في عام (٢٠١٣) (٣٤) مبادرة كأولوية لتعزيز هذا القطاع.
المملكة المتحدة	قدمت تصورًا شاملًا لمستقبل التصنيع حتى عام (٢٠٥٠) تحت عنوان "مستقبل التصنيع".
كوريا الجنوبية	سعت في عام ٢٠١٤ إلى تحقيق قفزة نوعية من خلال إطلاق برنامج "الابتكار في التصنيع ٤.٠".
الصين	وضعت في عام ٢٠١٥ استراتيجية "صنع في الصين" للتركيز على عشرة مجالات رئيسية في قطاع التصنيع.
اليابان	اعتمدت الخطة الأساسية الخامسة للعلم والتكنولوجيا مع التركيز على قطاع التصنيع لتحقيق "المجتمع الذكي الرائد عالميًّا".
سنغافورة	في عام (٢٠١٦) استثمرت (١٩) مليار دولار لخطة (٢٠٢٠) للبحث والابتكار والمشاريع، وحددت ثماني قطاعات صناعية رئيسية، وأسست اتحاد الإنترنت الصناعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإلى جانب هذه المبادرات الحكومية، برز دور كبار الشركات العالمية التي استثمرت بشكل كبير في مجال إنترنت الأشياء (IoT) لتحسين كفاءة التصنيع وربطه بالعالم الرقمي، تُجسد هذه الاستراتيجيات المتنوعة التزامًا راسخًا من قبل الدول الكبرى بتعزيز قدراتها التصنيعية، والحفاظ على ريادتها في الاقتصاد العالمي. (Liao, Deschamps,Loures,Ramos,2017)

أسهمت هذه الجهود العالمية بشكل كبير في تفجير ثورة صناعية جديدة عُرفت باسم "الثورة الصناعيَّة الرابعة"، وقد ظهر هذا المصطلح لأول مرة في عام (٢٠١٦) من قبل كلاوس شواب رئيس المنتدى الاقتصادي العالمي والمنعقد في دافوس، ليصبح بعدها أكثر الموضوعات نقاشًا في المؤتمرات، والمنتديات، والمعارض الصناعيَّة، ولم يقتصر الاهتمام على النقاشات النظرية، بل اتجهت مراكز البحث، والجامعات، والشركات إلى تجسيد هذه الثورة على أرض الواقع من خلال التجارب المعملية، والتطبيقات الصناعيَّة، وبفضل هذا الاهتمام المتزايد بدأت ملامح الثورة الصناعيَّة الرابعة تتضح بشكلٍ جليّ مع ظهور تقنيات جديدة، مثل: الذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والروبوتات.

مفهوم الثورة الصناعيَّة الرابعة

يوجد عديدٌ من التعريفات للثورة الصناعيَّة الرابعة، ومن أبرزها:

- يرى شواب (Schwab,2016) مؤسس المنتدى الاقتصادي العالمي، أن الثورة الصناعيَّة الرابعة تُمثل اندماجًا عميقًا بين العالمين الرقمي والمادي؛ حيث تُمزج بين التكنولوجيا الرقمية المتطورة مع الأدوات الفيزيائية لخلق أنظمة ذكية تُحدث ثورةً في مختلف مجالات الحياة.
- كما عرَّف لي وآخرون (Lee, et al., 2018) الثورة الصناعيَّة بأنَّها: تحول جذري يقع عندما تتداخل تكنولوجيا المعلومات في جميع الصناعات بشكلٍ أفقي، مُخلقةً اندماجًا بين التكنولوجيا وسوق العمل في مختلف القطاعات التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات.
- عرف فيلبيك (Thomas, & Nicholas,٢٠١٩) الثورة الصناعيَّة الرابعة بأنَّها: موجة من التطورات التكنولوجية المتسارعة التي تُشكل جميع جوانب الصناعة والمجتمع. فهي سلسلة من التحولات غير المسبوقة في كيفية إنشاء القيمة وتبادلها وتوسيعها على المستويات الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والسياسيَّة. وترتبط هذه التحولات الجذرية بشكل وثيق بظهور تقنيات جديدة تمزج بين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العوالم الرقميَّة والفيزيائيَّة والبيولوجيَّة؛ ممَّا يخلق فرصًا غير مسبوقة للتعاون والتكامل بين مختلف المجالات.

- وعرف الدهشان (٢٠٢٠) الثورة الصناعيَّة الرابعة بأنَّها: نتاج للتكامل والانصهار الرقمي بين مختلف الثورات العلمية والتكنولوجية الهائلة في الفضاء السيبراني، ويمثل هذا التفاعل اندماجًا يمزج بين العلوم والتكنولوجيا لخلق موجة جديدة من الابتكار والتقدم.

من خلال عرض التعريفات السابقة للثورة الصناعيَّة الرابعة نجد أنها تجمع على أن الثورة الصناعيَّة الرابعة ما هي إلا اندماج بين العالم الفيزيائي، والملموس مع العالم الرقمي الافتراضي؛ أدى هذا الاندماج غير المسبوق بين العالمين لظهور ثورة صناعية غير مسبوقة في العلوم، والتقنية.

مراحل الثورات الصناعيَّة

من أجل فهم طبيعة التأثيرات التي نتجت عن الثورة الصناعيَّة الرابعة واستيعاب التغيرات التي أحدثتها، لا بدَّ من تتبع التسلسل الزمني لهذه الثورات بدءًا من الثورة الصناعيَّة الأولى، وحتى الثورة الصناعيَّة الرابعة. ومع كل ثورة صناعية جديدة تبرز تغيرات جوهرية تطال أنماط الحياة، والعمل، وأساليب التعلم، وجدول ١-٢ يوضح كل مرحلة من هذه المراحل (عمران،٢٠١٦)، (penprase,2018)، (Xing,2017)، (عبد العزيز،٢٠٢٠):

مراحل الثورات الصناعيَّة (إعداد الباحثة)

مراحل الثورات الصناعيَّة	النشأة	أبرز التقنيات	الآثار المترتبة عليها
الأولى	خلال النصف الثاني من القرن الثامن عشر	-المحرك البخاري	-حلت الآلات محل اليد العاملة. -شهدت صناعات الحديد والسكك الحديدية والنسيج نموًّا هائلًا -توسع المدن.
الثانية	من أواخر القرن التاسع عشر إلى أوائل القرن العشرين	-الكهرباء -خطوط الإنتاج في المصانع	-زيادة الإنتاج في المصانع. -تطور وسائل المواصلات والاتصالات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثالثة	بدأت في ستينيات القرن العشرين	-الإلكترونيات -الحواسيب	-ظهور التقنيات الذكية -بداية الرقمنة
الرابعة	بدأت في عام ٢٠١٦	-الذكاء الاصطناعي -الروبوتات -البيانات الضخمة	-اندماج العالم الرقمي والمادي والبيولوجي

في ضوء ما سبق يمكننا أن نرى بشكل جليّ أن الثورات الصناعيَّة ساعدت على النمو الاقتصادي وانتشار الرخاء بين المجتماعات التي استطاعت أن تواكب هذه الثورات وتحقيق الاستفادة منها في جميع المجالات سواء الاقتصاديَّة أو الاجتماعيَّة أو الصناعيَّة، ونحن اليوم نشهد بداية عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة التي تُعد بأنَّها ستعمل على تنمية المجتمع، وتحسين الاقتصاد والحفاظ على البيئة؛ لذلك أصبحت الحاجة ملحة لتضمين مفاهيم وتقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة من أجل تحقيق التنمية المستدامة.

مميزات وخصائص الثورة الصناعيَّة الرابعة

تعتمد الثورة الصناعيَّة الرابعة على التكامل بين التقنيات الذكية، ولما لها من أهمية في إعادة تشكيل النظم الاقتصاديَّة، والتعليميَّة، والاجتماعيَّة يصبح من الضروري فهم مميزاتها وخصائصها لمعرفة طبيعة هذا التحول وآثاره المستقبلية، ومن أبرز مميزات وخصائص الثورة الصناعيَّة الرابعة (الدهشان، والسيد،٢٠٢٠)، و(معاد، ٢٠١٩)، (Ningish, 2019) :

- اندماج التقنيات الذكية على نحوٍ يتلاشى معه الخطوط الفاصلة بين المجالات المختلفة.
- الرقمنة تُعتبر الأساس في الثورة الصناعيَّة الرابعة؛ حيث تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية في كل المجالات، وتتيح ربط الإنسان بالتكنولوجيا.
- التفاعل بين التقنيات الناشئة: يشمل هذا التفاعل الأنظمة المختلفة والفرص التكنولوجية التي يتم دمجها معًا. على سبيل المثال، المصانع الذكية التي تجمع بين التكنولوجيا والأنظمة الفيزيائية الإلكترونية.
- الروبوتات أصبحت تؤدي دورًا رئيسيًّا في تنفيذ العديد من المهام وذلك بفضل الأنظمة الذكية.
- الارتباط بين المصانع والأكاديميات حيث أصبحت مراكز للتعلم والإبداع، ويتم تطوير الأفكار والابتكارات بشكل مشترك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التواصل وتبادل المعلومات أصبح يتم بشكل منفتح وسريع للغاية، وبلا قيود.
- تعتمد هذه الثورة على تطبيق العلوم والمعارف بشكل منظم في مجالات متعددة.
- تتسم الثورة الصناعيَّة الرابعة بِتعقيدها المتزايد، تتشابك فيها مختلف العوامل والتطورات التكنولوجية بشكلٍ يصعب فصله.
- شمول تأثيرها على كافة جوانب الحياة، بما في ذلك النظم التعليميَّة، والاقتصاديَّة، والاجتماعيَّة، والسياسيَّة.
- سرعة فائقة في التطور والتغيُّر؛ حيث تتطور التقنيات والتطبيقات بشكلٍ مُستمر ودائم.
- تأثيرها الجوهري على النظم التعليميَّة حيث تُلقي هذه الثورة بظلالها على النظم التعليميَّة، وتفرض تحدياتٍ وفرصًا جديدةً تتطلب إعادة النظر في المناهج الدراسية، ومهارات التعلم، وبنية المؤسسات التعليميَّة.

ومن المميزات الأكثر تحديدًا للثورة الصناعيَّة الرابعة (الراسبية،٢٠٢١):

- إتاحة الفرصة للأفراد الاستفادة من التقنيات الحديثة بطرقٍ مباشرة. فهي تقدّم منتجات وخدمات مبتكرة تساهم في تحسين جودة الحياة اليومية للأشخاص، بالإضافة إلى فرص التعلم والعمل عن بُعد ممَّا يحقق لهم المرونة في تحقيق أهدافهم.
- على مستوى الشركات والإنتاج الصناعي تساعد على تقليل تكاليف الإنتاج، والتخزين، والنقل؛ ممَّا يعزز الكفاءة ويرفع مستوى الربحية؛ حيث يؤدي ذلك إلى تحقيق مكاسب مستدامة على المدى الطويل في مجالي الكفاءة والإنتاجية؛ ممَّا يدعم التنمية الاقتصاديَّة المستدامة؛ كل ذلك ينعكس إيجابًا على مستويات الدخل، وتحسين نوعية الحياة على نطاق عالمي.

بالنظر إلى خصائص ومميزات الثورة الصناعيَّة الرابعة نرى أنها تعمل على دمج التقنيات الرقميَّة، والبيولوجيَّة، والماديَّة؛ ممَّا يؤثر على جميع المجالات، بالإضافة لذلك السرعة الفائقة في تطوير الابتكارات، كما تقدم هذه الثورة فرصًا للإبداع وزيادة الكفاءة، لكنها في نفس الوقت تفرض تحديات تتطلب تأهيلًا عاليًا للأفراد ومهارات متقدمة للتعامل مع التقنيات الحديثة. بالإضافة إلى أن التكامل بين الإنسان والآلة سيغير مفهوم العمل التقليدي ويؤدي إلى ظهور مهن جديدة؛ وذلك تزامنًا مع ازدياد دور الروبوتات والتقنيات الذكية في العمليات الصناعيَّة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مبادئ الثورة الصناعيَّة الرابعة

تمثل مبادئ الثورة الصناعيَّة الرابعة الإطار الأساسي لفهم آليات عملها، وتطبيقاتها في مختلف القطاعات، وهذه المبادئ هي الأساس الذي يوضح كيفية توظيف التقنيات الحديثة في العمليات الإنتاجية، والإدارية، واتخاذ القرار ممَّا يعطي رؤية أوضح لطبيعة التحولات، وتقييم مدى جاهزية الأفراد والمؤسسات للتكيف مع هذه المتطلبات.

تقوم الثورة الصناعيَّة الرابعة على مجموعةٍ من المبادئ الأساسية التي تُشكّل جوهرها وتُحدّد مسارها، ومنها (سلام، ٢٠١٧)، (Schwab,2018):

١-العمل التشاركي

يتطلب العمل في ظل الثورة الصناعيَّة الرابعة تعاونًا وثيقًا بين الأفراد والآلات، وتتمثل هذه الآلات في الروبوتات، وأجهزة الاستشعار، وأنظمة الذكاء الاصطناعي، وغيرها، وتُتيح الشبكات العنكبوتية، مثل: إنترنت الأشياء، وتطبيقات التواصل الاجتماعي، وربط الأفراد والآلات ببعضهم البعض بشكلٍ فعَّال؛ ممَّا يُسهّل تبادل المعلومات والتعاون في إنجاز المهام. وبالاضافة لذلك تُساهم شبكات الأفراد، مثل المجتمعات الافتراضية، في مشاركة المعرفة والخبرات، وتطوير مهارات جديدة، وإيجاد فرصٍ للتعاون في المشاريع.

٢-شفافية المعلومات

تُتيح الثورة الصناعيَّة الرابعة إمكانية جمع كمياتٍ هائلةٍ من البيانات من مختلف المصادر، مثل: أجهزة الاستشعار، والشبكات الاجتماعيَّة، والتطبيقات الرقميَّة، ومن الممكن أن تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي والمحاكاة لإنشاء نسخٍ افتراضيةٍ للواقع الحقيقي؛ ممَّا يُساعد في تحليل البيانات وفهم الأنماط بشكلٍ أفضل؛ حيث تُمكن الخوارزميات الذكية من تحليل البيانات دون الحاجة إلى تدخل بشري؛ ممَّا يُوفر الوقت والجهد ويُعزّز دقة التحليل.

٣-المساعدة الفنيَّة

ويعني مبدأ المساعدة الفنية استخدام التكنولوجيا لدعم الإنسان ومساعدته في أداء مهامه بشكل أكثر كفاءة. بدلًا من أن تحل الآلات محل الإنسان، وعلى سبيل المثال تستخدم الأنظمة الذكية في عملية جمع البيانات وتحليلها وعرضها بشكلٍ يسهل فهمه واستخدامه، بالإضافة لذلك تساعد الآلات في أداء المهام المعقدة والخطيرة التي يصعب على البشر القيام بها، أو القيام بالمهام التي تتطلب جهدًا عاليًا أو دقة عالية؛ حيث تُساهم الأتمتة في تقليل الوقت والجهد المبذولين في أداء المهام المتكررة؛ ممَّا يُتيح للبشر التركيز على مهامٍ أكثر إبداعًا وإنتاجية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤-اتخاذ القرارات اللامركزيَّة

يقصد بمبدأ اتخاذ القرارات اللامركزية في الثورة الصناعيَّة الرابعة إلى تمكين الآلات والأنظمة الذكية من اتخاذ القرار بشكل مستقل بدون تدخل بشري مباشر في كل خطوة، ويعتمد هذا المبدأ على التقنيات المتطورة مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء (IoT)؛ حيث تربط الأجهزة ببعضها البعض وتزود بالبيانات الضرورية لتستطيع اتخاذ قرارات مباشرة بناءً على المعلومات التي تتلقاها.

إنَّ فهم هذه المبادئ وترجمتها على أرض الواقع عند تنظيم العمل، وإدارة البيانات، واتخاذ القرارات يساعد في مواجهة التحديات التي تفرضها الثورة الصناعيَّة الرابعة، واستشراف مستقبلها.

تقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة

إنَّ دراسة تقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة ليست مجرد استعراض للابتكارات الحديثة، بل تُعد خطوة ضرورية لفهم الأسس التي يقوم عليها هذ التحول وتحديد آليات تفاعلها مع الأنظمة القائمة، ومعرفة مدى تأثيرها على أساليب العمل التقليدية.

١-إنترنت الأشياء

ويُعرّف الاتحاد الدولي للاتصالات إنترنت الأشياء بأنه: "بنية تحتية عالمية لمجتمع المعلومات تُمكّن من تقديم الخدمات المتطورة عن طريق الربط المادي والافتراضي (بين الأشياء)، استنادًا إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحالية والمتطورة القابلة للتشغيل البيني"(International Telecommunication Union,2012).

٢- الذكاء الاصطناعي

تعني هذه التقنية بأنَّها مجالٍ علميٍّ يهتم بتصميم برامج حاسوبية تحاكي الذكاء البشري في قدراته على الفهم والتفكير واتخاذ القرارات، وقد أصبح الذكاء الاصطناعي أحد أهم العلوم التطبيقية، ويُعرّف العالم الأمريكي جون ماكارثي، وهو عالم حاسوب أمريكي يُعتبر من أبرز مؤسسي مجال الذكاء الاصطناعي، وهو الذي صاغ مصطلح "الذكاء الاصطناعي" عام ١٩٥٦،بأنه: "علم وهندسة صناعة الآلات الذكية، وخاصة برامج الحاسوب الذكية". ويُعد هذا التعريف من أوائل التعريفات التي صيغت للذكاء الاصطناعي، وقد ركز على الجانب التقني لبناء آلاتٍ ذكيةٍ قادرةٍ على أداء المهام (بدوي،٢٠٢٢).

ومن أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي الروبوتات، وقد شاع استخدام مصطلح "روبوت" لوصف مجموعة واسعة من الآلات ذات القدرات المتنوعة، بدءًا من البرامج البسيطة التي تُنفذ مهام محددة، وصولًا إلى الآلات المعقدة القادرة على التفاعل مع بيئتها بشكل مستقل (Kim, ٢٠١٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣-الحوسبة السحابيَّة

تتنوع تعريفات الحوسبة السحابية، لكنّ تعريف المعهد الوطني الأمريكي للمعايير والتكنولوجيا (NIST) يُعدّ من أكثر التعريفات شمولًا؛ حيث يعرف الحوسبة السحابية بأنَّها: نموذج لتمكين الوصول الدائم والملائم للشبكة بناءً على الطلب، والمشاركة بمجموعة من موارد الحوسبة الشبكية، والخوادم، ووحدات التخزين، والتطبيقات والخدمات التي يمكن نشرها وتوفيرها بسرعة مع بذل أقل جهد من قبل الإدارة أو التفاعل مع مُجهز الخدمة". (Mell&Grance,2011).

٤- الواقع المعزز

ويمكن تعريف الواقع المعزز على أنه: نظام لدمج أو تركيب المعلومات الرقمية مع العالم المادي، في سياق منظور الفرد الذي يتفاعل ويتعامل مع الواقع المعزز (Huisinga ,2017).

٥- الطباعة ثلاثية الأبعاد

وتعرف التقنية ثلاثية الأبعاد بأنَّها: مجموعة من العمليات والتكنولوجيات التي تُستخدم لتصنيع أشياء مادية ثلاثية الأبعاد من نماذج رقمية، باستخدام طريقة الطبقة فوق الطبقة (Additive Manufacturing) التي تُعرف أيضًا باسم التصنيع التجميع (الحجري، وهيبة، ٢٠٢١).

٦- سلسلة الكتل

تُعدّ سلسلة الكتل (Blockchain) تقنية تُقدم نموذجًا جديدًا لتخزين البيانات وإدارتها. تُتيح هذه التقنية إنشاء سجل دفتري إلكتروني لا مركزي - موزع انتشاريًّا - مترابط من البيانات بشكل ترتيبي تاريخي غير قابل للتعديل أو التلاعب. تُتميز سلسلة الكتل بالشفافية والسرعة والسهولة في إجراء العمليات، كما تُوفر إمكانية مشاركة الأطراف المعنية بها في نتائجها والتأكد من صحتها، والحفاظ عليها بحسب الأنظمة والتعليمات ذاتية التشغيل المقننة للاستخدام (المزروعي، ٢٠١٩).

٧- تقنية النانو

تُتيح هذه التقنية إمكانية التحكم بالمادة على مستوى الذرة والجزيء؛ ممَّا يسمح بتصميم وتصنيع مواد وأجهزة جديدة بخصائص متميزة وفريدة، ويمكن تعريف تقنية النانو على أنها مجال علمي متقدم يتناول دراسة وتصميم وتصنيع وتطبيق المواد والأجهزة على مستوى النانو؛ بهدف إنتاج مواد وأجهزة مبتكرة بخصائص جديدة ومميزة. تُستخدم تقنية النانو في مختلف المجالات العلمية والتطبيقية، مثل: الطب والصناعة، والزراعة، والطاقة، والبيئة (عيد،٢٠٢١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وممَّا سبق، يمكن القول إنَّ تقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة ، مثل إنترنت الأشياء، الذكاء الاصطناعي، والطباعة ثلاثية الأبعاد، وغيرها من التقنيات، تتداخل بشكل كبير في العديد من جوانب الحياة البشرية. هذه التقنيات تُحدث تحولات عميقة في مجالات الصناعة، والتعليم، والطب، والبيئة؛ ممَّا يؤدي لزيادة الإنتاجية والكفاءة، مع التطور المستمر لهذه التقنيات، سيكون من الضروري مواكبتها لضمان الاستخدام الأمثل والتكيف مع التحديات المستقبلية.

مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة

يُعد تطوير المهارات الأساسية في ظل الثورة الصناعيَّة الرابعة من المحاور الجوهرية التي تركز عليها الأبحاث المعاصرة في مجال التعليم والتطوير المهني، فالثورة الصناعيَّة الرابعة لا تقتصر على التحولات التكنولوجية فحسب، بل تفرض أيضًا تحديات جديدة تستلزم إعادة النظر في نوعية المهارات التي يجب أن يتمتع بها الفرد، وقد حدد شواب (Schwab,2016) أربع مهارات أساسية لمواجهة هذه المتطلبات، وهي: مهارات المواطنة العالمية، ومهارات الابتكار والإبداع، والمهارات التقنية إلى جانب المهارات الناعمة.

والتركيز على هذه المهارات لا يأتي فقط من الحاجة لتأهيل القوى العاملة لمواجهة التحولات التكنولوجية، بل أيضًا لتعزيز قدرة الأفراد على الاندماج في بيئة عمل مرنة ومتطورة.

وقد أجمعت معظم الدراسات على أن البشر يتميزون بمهارات ذات قيمة عالية، وهي مهارات لا يستطيع الذكاء الاصطناعي أو الروبوتات إتقانها؛ حيث إنَّ هذه المهارات أصبحت متطلبًا أساسيًّا لأغلب المهن، والتي لا بدَّ للأفراد من العمل على اكتسابها لزيادة فرصهم في الحصول على وظائف في المستقبل في ضوء متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة (فسفكس، ٢٠١٩).

ولهذا إذا أردنا مواكبة سوق العمل في عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة لا بدَّ أن يكتسب المتعلمون مهاراتها من خلال النظام التعليمي، وخاصة خلال مرحلة التعليم العالي؛ حيث إنَّ من أهم أهداف التعليم العالي إعداد مواطنين قادرين ومؤهلين لأداء واجبهم تجاه وطنهم وإمدادهم بالمهارات اللازمة لذلك (المتولي،٢٠٢٣).

في ضوء ماسبق يتضح بشكل جليّ أن تعلم واكتساب مهارات الثورة الصناعيَّة أصبح ضرورة لا بدَّ منها للتكيف مع التغيرات السريعة في سوق العمل، ومواجهة التحديات في العصر الحالي مثل التطورات التقنيَّة والتغيرات الاجتماعيَّة؛ حيث إنَّ اكتساب هذه المهارات يعزز فرص تحقيق التقدم والتنمية المستدامة على المستوى الشخصي والعالمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

انعكاسات الثورة الصناعيَّة

تتنوع تداعيات الثورة الصناعيَّة الرابعة وتقنياتها الناشئة لتشمل كافة القطاعات الصناعيَّة والاقتصاديَّة والتعليميَّة والصحيَّة والسياسيَّة وغير ذلك، وسوف نتناول جزءًا من هذه التداعيات في النقاط التالية:

١- ظهور جامعات الجيل الرابع

لم يعُد دور الجامعات يقتصر على نقل المعرفة للمتعلمين فحسب، بل أصبح عليها التكيف مع التغيرات التقنية لتواكب احتياجات العصر؛ حيث لم يعُد الوصول إلى المعلومات مقتصرًا على قاعات الدراسة، بل أصبح متاحًا من أي مكان وزمان ممَّا يتطلب من الجامعات أن تطور أدوارها، وكذلك تزويد الطلاب بالمهارات والمعرفة التي يتطلبها سوق العمل المتغير باستمرار.

وتعرف هذه الجامعات بأنَّها: بيئة مفتوحة للتواصل من خلال شبكات علمية واجتماعية واسعة، وتعتبر جامعات الجيل الرابع منصة لنشر المعرفة من خلال مدى واسع من البحوث المتنوعة والممارسات المؤسسيَّة والاجتماعيَّة الهادفة إلى التطوير، وتُشكل مركزًا حيويًّا للتواصل وتبادل الأفكار بين جميع الأطراف المعنية من طلاب، وأعضاء هيئة تدريس إلى مؤسسات خارجية؛ ممَّا يُعزز التعاون والاندماج بين الجامعة والمجتمع؛ حيث تُوظف أحدث التطورات التكنولوجية لتعزيز العمليَّة التعليميَّة وتسهيل مشاركة المعرفة؛ ممَّا يُثري مسيرة البحث والتطوير، وتُقدم مجموعة واسعة من الأنشطة البحثية، بما في ذلك الأبحاث العلمية، ومشاريع التطوير، واكتشاف ممارسات جديدة، سواء على المستوى الفردي أو المؤسسي، تُتيح فرصًا واسعة للتواصل والتعاون؛ ممَّا يُساهم في تبادل المعرفة والخبرات (Lapteva&Efimov,2016).

وتُمثل جامعات الجيل الرابع نقلة نوعية في عالم التعليم العالي، فهي تختلف عن جامعات الأجيال السابقة في العديد من الجوانب، بينما تتشارك معها في الأهداف الأساسية المتمثلة في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، لكن تختلف معها في الآلية التي تتم بها هذه الوظائف حيث تُسخّر إمكانات التكنولوجيا الحديثة لتعزيز العمليَّة التعليميَّة، وتُتيح للطلاب فرصة التعلم في بيئة عالمية متنوعة، كما تُقدم بنية تحتية متطورة لإجراء مختلف الأبحاث العلمية وتطوير المشاريع وتجربة الممارسات الجديدة، سواء على المستوى الفردي أو المؤسسي (عبد السلام، ٢٠٢١).

ومن أهم أهداف جامعات الجيل الرابع ما يلي (الرميدي، وطلحي، ٢٠١٨)،و (الشهري، ٢٠٢١):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تحسين جودة التعليم والتعلم للطلاب في أي مكان وزمان، من خلال تطبيق تقنيات المعلومات والاتصالات في تقديم المقررات والبرامج التعليميَّة والأنشطة.
- تدريب الطلاب ليكونوا مواطنين رقميين متمكنين؛ ممَّا يجعلهم جاهزين لسوق العمل المتغير، ويعزز الابتكار المحلي بتوفير حوافز قوية.
- دعم تطوير مهارات البحث العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين، ودعم الأبحاث والمشروعات الابتكارية.
- السعي لتحقيق التميز والريادة والتنافسية بين الجامعات على المستوى الإقليمي والعالمي.
- توفير حلول تعليمية متعددة الجوانب لتلبية احتياجات الطلاب والعاملين في المجال التعليمي.
- زيادة التواصل والتفاعل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإدارة من خلال بناء بيئة تعليميَّة ذكيَّة وتفاعليَّة.
- التحوُّل من تعلم المعرفة إلى توليدها واستخدامها في حل المشكلات الحقيقية.
- البحث عن نماذج جديدة للتعليم الفعَّال لتسهيل التعلم بفاعلية أكبر، وتطوير التعليم التعاوني والذاتي، وتعزيزه.
- توفير فرص تعليمية متنوعة ومتاحة للجميع دون قيود، وتعزيز فكرة التعليم مدى الحياة والتعليم المستمر.

٢- تغيير محتوى المناهج الأساسية في العديد من المجالات الأكاديمية

تشهد المناهج الأساسية في العديد من المجالات الأكاديمية تغييرًا جذريًّا في الوقت الحالي؛ حيث تتركز الآن على تنمية المواهب والمهارات الصعبة مثل المخاطرة وغيرها من المهارات الحياتية، ويُعد اعتماد الجامعات لمناهج تربوية جديدة أمرًا ضروريًّا لتلبية احتياجات كل متعلم على نحو محدد، وتسهيل الوصول إلى المحتوى التعليمي وتحسين جودة التعلم، وتتضمن هذه المناهج تطبيق أساليب تدريس التعلم النشط، الذي يركز على دور الطالب والأنشطة التي يُقودها المعلم. يهدف هذا النهج التربوي إلى جعل المتعلم شريكًا في عملية التعلم الخاصة به، من خلال المشاركة الفعَّالة في بناء المعرفة. بالإضافة إلى ذلك، تعتمد هذه المناهج على التعلم القائم على المشروعات العملية، الذي يتيح للطلاب فرصة ممارسة التعلم من خلال تنفيذ مشاريع فردية أو جماعية، بالإضافة إلى ذلك يُعد الانترنت وسيلة أساسية في تغيير آليات التعلم ونقل المعرفة؛ حيث يتم ربط كل شيء عبر الإنترنت، بما في ذلك البرامج الأكاديمية وطرق التدريس والمناهج الدراسية. يتضمن ذلك استخدام المواد التفاعلية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والأثاث التفاعلي، والطابعات ثلاثية الأبعاد، وتطبيقات الهاتف الجوال. (Le van & Dung,2017).

وفي عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة، تواجه تصميم المناهج التعليميَّة عديدًا من التحديات التي يجب التغلب عليها (الصيعرية، ٢٠٢٢):

١. التحديات السياسيَّة: تشير الأدبيات التربوية إلى دور السياسات التعليميَّة في تطوير المناهج لمواكبة التحولات الراهنة مثل ضعف التخطيط الاستراتيجي وضعف استشراف المستقبل؛ لذلك يجب إيجاد ميثاق أخلاقي ينظم استخدام التقنيات في المناهج وتشجيع الابتكار.

٢. التحديات المعرفيَّة: يجب على الكوادر التعليميَّة اكتساب معارف ومهارات جديدة تتضمن المهارات الرقمية المتقدمة والمعرفة النظرية والعملية. تتطلب هذه التحديات تطوير المناهج وربطها بسوق العمل، بالإضافة إلى تعزيز منهج التعلم مدى الحياة.

٣. التحديات التقنيَّة: يتطلب توظيف التقنيات الحديثة في المناهج توفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة، وتوفير التدريب للكوادر التعليميَّة على استخدام هذه التقنيات. كما تتطلب هذه التقنيات استثمارات مالية كبيرة؛ نظرًا لتكلفتها العالية.

من خلال ما سبق، يمكن الاستنتاج أن شكل التعليم الجامعي قد تغير بشكل جذري ليتبنى التعليم الرقمي، الذي يتضمن دمج المزيد من التقنيات الناشئة في عملية التعليم. بفضل هذا التحول، تؤدي التكنولوجيا دورًا رئيسيًّا في عملية التعليم؛ حيث يهدف التعليم في عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة إلى تأهيل جيل قادر على مواكبة التغييرات السريعة؛ ومن هنا، فقد تغير الدور الرئيس لأعضاء هيئة التدريس؛ حيث لا بدَّ من تبني مفاهيم الابتكار والإبداع في عملية التعليم وتصميم المناهج الدراسية. وبهذا التحول، يصبح التعليم أكثر فاعلية، ويستجيب بشكل أفضل لمتطلبات الجيل الحالي المتطور.

٣- التحولات في سوق العمل

تتضح انعكاسات الثورة الصناعيَّة الرابعة على سوق العمل من خلال العديد من التحولات التي ستشهدها الأسواق العالمية في السنوات المقبلة، ووفقًا لتقرير المنتدى الاقتصادي العالمي حول مستقبل الوظائف(World Economic Forum,2020) فإنَّ هذه الثورة إلى جانب التغيرات الاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة، والديموغرافيَّة ستؤدي إلى زيادة الطلب على المهارات العالية في مختلف الصناعات والوظائف عبر العالم، نتيجة لاستخدام تقنيات متطورة مثل الذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز، والروبوتات، والبيانات الضخمة، والطباعة ثلاثية الأبعاد، والتكنولوجيا الحيوية. إنَّ هذا الطلب المتزايد على المهارات العالية قد يؤدي إلى تغييرات هائلة في نماذج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأعمال وأسواق العمل في المستقبل، وفي ظل هذا التحول يجب على المؤسسات التعليميَّة إعادة النظر في مناهجها وتحديثها لضمان تأهيل الطلاب والموظفين بالمهارات والمعرفة اللازمة لسوق العمل المستقبلي (معاذ،٢٠١٩).

ومن التوقعات المستقبلية لتأثير الثورة الصناعيَّة الرابعة على سوق العمل (ندوة التعليم والتوجهات التنموية وفرص التوظيف الحالية والمستقبلية في سوق العمل المنعقدة بسلطنة عمان، ٢٠١٧):

- توقعات بانخفاض عدد الوظائف التقليدية خلال العقدين القادمين، مع تركيز هذا الانخفاض على الوظائف في المجالات الإداريَّة والرعاية الصحيَّة والطاقة والخدمات الماليَّة؛ بسبب هيمنة التكنولوجيا والروبوتات.
- توقعات بتزايد عدد الوظائف الجديدة في مجالات المعلومات والاتصالات والعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والخدمات المهنية والإعلام والترفيه والمهن المعلوماتية.
- توقعات بانخفاض الطلب على الوظائف ذات المهارات المتدنية بنسبة ٨٪.
- توقعات بزيادة الطلب على الوظائف ذات المهارات العالية بنسبة ٥٦٪.
- استخدام الروبوتات بديلًا عن العنصر البشري في ١٤٠ مليون وظيفة العشر سنوات القادمة.

وكما هو متوقع أن تختفي العديد من الوظائف الحالية في المستقبل، ستقوم التكنولوجيا بدورها في إنشاء وظائف جديدة ستسيطر على سوق العمل، وبعض هذه الوظائف تشمل صيانة وتشغيل وبرمجة الروبوتات، واستشاريين في أخلاقيات تصميم الروبوتات، بالإضافة إلى متخصصين في معالجة البيانات الضخمة وفحصها وتحليلها، كما ستظهر وظائف جديدة مثل قيادة الطائرات بدون طيار والتي ستستخدم في مجالات مثل الأمن، والرياضة، ونقل البضائع، ومكافحة الحرائق ممَّا يوفر فرص عمل للمهندسين، والفنيين لصيانة وتصميم هذه الطائرات، ومن بين الوظائف الأخرى المتوقعة وظائف خاصة بالصحة الشخصية مثل مهندسين جينات ومصممين للأعضاء الصناعيَّة، بالإضافة إلى ذلك ستظهر وظائف مرتبطة بتكنولوجيا الطباعة ثلاثية الأبعاد وتكنولوجيا إنترنت الأشياء، والمنازل المتصلة بالإنترنت المؤتمتة (الدهشان، والسمحان،٢٠١٩).

ومن المهم أن نفهم أن هذه الثورة الصناعيَّة لن تؤدي فقط إلى اختفاء وظائف وتخصصات، بل ستؤدي أيضًا إلى ظهور وظائف جديدة. فالتقرير الذي أصدرته شركة ماكينزي يشير إلى أن ثلث الوظائف الجديدة في الولايات المتحدة الأمريكية في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السنوات الخمس والعشرين الماضية لم تكن موجودة من قبل (عبد المنعم، وإسماعيل، ٢٠٢١).

ووفقًا لتقرير الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية في الإمارات العربية المتحدة لعام (٢٠١٩)، يتوقع أن انتشار التكنولوجيا الرقمية والذكاء الاصطناعي في المؤسسات لن يؤدي إلى نقص في الوظائف، بل سيؤدي إلى نقص في المهارات؛ ممَّا يبرز أهمية اكتساب المهارات التي تتوافق مع احتياجات سوق العمل المستقبلية، وفي إطار رؤية مستقبلية لسوق العمل، سيؤدي التغير الذي يشهده العصر إلى ظهور نوع جديد من الوظائف يختلف بشكل كبير عن الوظائف الحالية، وقد ظهر مؤخرًا مصطلح "اقتصاد المواهب المفتوح"، الذي يعتمد على استبدال الموظفين التقليديين الدائمين بآخرين يتمتعون بالمهارات اللازمة للعمل بشكل مرن، وهو يشكل تحولًا في مفهوم الأمان الوظيفي طويل الأجل، وقد فتحت الإنترنت أبوابًا جديدة للمؤسسات للبحث عن المهارات المناسبة لاحتياجاتها، وللمواهب لأداء العمل المطلوب من أي مكان في العالم؛ حيث إنَّ هناك بعض المهارات التي لا يمكن للذكاء الاصطناعي والروبوتات اكتسابها حتى الآن، مثل القيادة، والإبداع، والذكاء العاطفي، ونقل المعرفة؛ وبالتالي من المتوقع أن تكون قدرة الفرد على التكيف هي المهارة الأكثر قيمة في عالم الأعمال الجديد، ويُنظر إلى مسؤولية التطوير المهني للموظف على أنها مسؤولية مشتركة بين صاحب العمل والموظف نفسه (الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية في الإمارات العربية المتحدة لعام ،٢٠١٩).

بشكل عام، تُعد التحولات في سوق العمل نتيجة حتمية للثورة الصناعيَّة الرابعة حيث ستؤثر تقنياتها الحديثة على أنماط التوظيف، والمهارات المطلوبة، لكن هذه التحولات لن تؤدي إلى اختفاء بعض الوظائف فقط، بل ستخلق وظائف جديدة لم تكون موجودة من قبل؛ لذلك فإنَّ التحدي الذي يواجه أسواق العمل ليس قلة الوظائف بل قلة المهارات المتناسبة مع بيئات العمل اليوم، ولمواجهة هذه التحديات يقع على عاتق المتعلمين والمؤسسات التعليميَّة مسؤولية التطوير المهني المستمر واكتساب المهارات الناعمة التي لا يمكن استبدالها بالتقنية الحديثة.

متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة

تفرض التحولات التي أحدثتها الثورة الصناعيَّة الرابعة تحديات وفرصًا جديدة تتطلب إعادة صياغة مجموعة من المتطلبات الاستراتيجية التي تضمن قدرة المجتمعات على التأقلم مع البيئة الرقمية المتطورة.

وقد حدد شواب (Schwab) أربعة متطلبات أساسية لمواجهة التحديات الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة التي تطرأ نتيجة للثورة الصناعيَّة الرابعة (Schwab ,2018):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- المرونة في التعامل مع الآثار الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة؛ حيث يتعين علينا تبني آليات فعَّالة للتعامل مع معدلات البطالة وتخفيف الضغوط الاجتماعيَّة التي يمكن أن تحدثها التغيرات الهائلة في سوق العمل.
- احتضان التغيير والتكيف معه بدلًا من مقاومة التحولات التقنية، يجب استغلال الفرص الجديدة التي تأتي مع الثورة الصناعيَّة الرابعة.
- الاعتراف بأهمية الإنسان: يجب أن نرى الإنسان كرأس مال حقيقي، وعدم التقليل من قيمته في عملية النمو الاقتصادي.
- بناء بيئة للابتكار وتمويل الأفكار الجديدة وتحويلها إلى منتجات وخدمات جديدة تدعم التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

إضافة إلى ذلك، تُوجد مجموعة من المتطلبات على مستوى التعليم والمجتمع والاقتصاد والسياسة والقانون للتغلب على التحديات التي تطرأ نتيجة للثورة الصناعيَّة الرابعة، ومن بينها (Marr,2018) ،و(فسفكس،٢٠١٩)، و(هلال،٢٠٢٠)، و(رزق، وإسماعيل،٢٠٢١)، و(عبد المنعم، وإسماعيل،٢٠٢١):

- إعادة تحديد هدف التعليم لمواكبة التحولات التكنولوجية وتأهيل الأفراد للتكيف مع المستقبل.
- استثمار في رأس المال البشري وتوجيه نظم التعليم نحو تكوين أجيال جديدة متخصصة في المجالات التقنية.
- تطوير المهارات الرقمية وتضمينها في البرامج الأكاديمية.
- تحسين الاقتصاد ومعالجة المشكلات الاجتماعيَّة الاقتصاديَّة.
- إنشاء بيئة تنظيمية لإدارة أخطار التكنولوجيا الذكية.
- تدخل الدولة على صعيد السياسة المالية لدعم إعادة تأهيل العمالة وتعزيز قدرات الشبكات الاجتماعيَّة.
- تعزيز برامج التعليم للكبار لتجنب التخلي عن أي موظف نتيجة للتشغيل الآلي في سوق العمل.

وممَّا سبق يتضح لنا أن الاستجابة للتحولات التي يجلبها العصر الرقمي تتطلب نهجًا متكاملًا يجمع بين تطوير المرونة، واحتضان التغيير، وتقدير العنصر البشري، إلى جانب إصلاحات جذرية في أنظمة التعليم، والاقتصاد، والسياسة؛ حيث إنَّ نجاح المجتمعات في التكيف مع متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة يعتمد على تنفيذ سياسات تدعم تطوير المهارات الرقمية، وتعزيز رأس المال البشري ممَّا يسهم في خلق بيئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عمل ديناميكية مستدامة، ويُعد استثمار الجهود في إعداد برامج تعليمية، وتدريبية متخصصة فضلًا عن تبني أطر تنظيمية فعَّالة لإدارة مخاطر التكنولوجيا خطوة أساسية لضمان تحقيق تقدم اقتصادي واجتماعي يلبي تحديات المستقبل.

مواكبة متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة

في ظل تسارع وتيرة التطورات التقنية والعلمية التي يشهدها العصر الحديث أصبحت متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة دعوة ملحة لإعادة صياغة أسس التعليم، وإعادة تعريف أدواره، ولم يعُد الاعتماد على الأساليب التقليدية كافيًا؛ إذ يتطلب زمننا الحالي تجهيز المتعلمين بالمهارات الرقمية، والتفكير النقدي، والتعلم الذاتي، إلى جانب دمج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليميَّة. إنَّ تكييف بيئة التعليم لتصبح أكثر تفاعلية، ومرونة يمكن المتعلمين من اكتساب الخبرات العملية اللازمة لمواجهة تحديات سوق العمل المستقبلية، وهو ما يتماشى مع توجهات استراتيجيات التنمية الشاملة مثل رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تؤكد أهمية تنمية رأس المال البشري والابتكار.

إنَّ التحدي الذي يواجه الأنظمة التعليميَّة هو مواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين والثورة الصناعيَّة الرابعة؛ إذ يجب على هذه الأنظمة إعادة التفكير في المهارات والكفايات التي يجب أن يكتسبها الطلاب ليكونوا قادرين على العمل، والتفاعل في الحياة العمليَّة والاجتماعيَّة في هذا العصر، ويُعد تطور منظومة التعليم الآن ضرورة حتمية لتحقيق إصلاح التعليم؛ وذلك بسبب الانتقال من الاقتصاد المعرفي إلى الاقتصاد الذكي، الذي يشكل أحد مخرجات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وينبغي لمنظومة التعليم أن تزوّد الطلاب بالمهارات اللازمة في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وكذلك مهارات الذكاء الاصطناعي (الدهشان،٢٠١٩).

ولتحقيق هذا يتطلب أن يكون لدى المتعلمين الوعي والدافعية للتعلم، بالإضافة إلى المهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا والتحولات السريعة في العصر الحالي، كما يجب على النظم التعليميَّة أن تعمل على تطوير المناهج وعمليات التدريس والتعلم لتلبية احتياجات الطلاب ومتطلبات سوق العمل (الشهري، ٢٠١٩).

وتؤدي الجامعات كمؤسسات اجتماعيَّة وثقافيَّة وتربويَّة دورًا كبيرًا في مواكبة هذه التغييرات؛ إذ ينبغي على الجامعات أن تعكس تطورات العصر الحالي وأن تدمج التكنولوجيا في بيئة التعلم، كما يجب عليها أن تسعى لتحسين جودة التعليم وتحقيق التأثير الفعَّال في المجتمع على الصعيدين المحلي، والعالمي، والعمل على تحديث المناهج وتطوير العمليات التعليميَّة؛ لتمكين الطلاب من مواكبة التحولات التكنولوجية السريعة، وتطلعات سوق العمل في المستقبل (الكندري، ٢٠١٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة:

دراسة سيدهو وعبد الله و جليل (Sidhu, Abullah, Jalil, 2024) وقد سعت الدراسة لمعرفة وعي واستعداد طلاب الجيل زد في ماليزيا للثورة الصناعيَّة الرابعة (IR4.0) بهدف تقييم مستوى وعي الطلاب واستعدادهم لمواجهة تحديات وفرص هذه الثورة التكنولوجية. شملت الدراسة ٩٢٠ طالبًا تتراوح أعمارهم بين ١٦ و٢٦ عامًا. اعتمد الباحثون استبيانًا كأداة للدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مستوى الوعي بتقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة، مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء، لا يزال منخفضًا بين الطلاب، كما أن نسبة مشاركتهم الفعلية في دراسة أو استخدام هذه التقنيات محدودة للغاية، وتبين أن هناك حاجة ماسة إلى تدخلات تعليمية لتعزيز الوعي والجاهزية لهذه التكنولوجيا الحديثة، وأوصت الدراسة بضرورة دمج برامج تدريبية، وتوعوية حول تقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة في المناهج الدراسية، وتعزيز التعاون بين المؤسسات التعليميَّة والصناعيَّة لسد فجوة المهارات المطلوبة في سوق العمل.

دراسة السيد، وإبراهيم (٢٠٢٣) هدفت الدراسة التعرُّف على الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس لمواكبة متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وقد تمَّ مراجعة الأدبيات بهدف استخلاص قائمة بأهم الكفايات؛ ومن ثمَّ تمَّ عرضها على مجموعة من خبراء التربية للتعرف على تصوراتهم حول هذه الكفايات؛ ومن ثمَّ تهدف الدراسة إلى معرفة مدى توفر هذه الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر من وجهة نظر الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأعد الباحثان استبانة كأداة للدراسة، وطبقت أداة الدراسة على عينة من طلبة الكليات العملية والنظرية بجامعة الأزهر بلغ عددها (٤٨٢) طالبًا وطالبة، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة وفقا لمتغير النوع (ذكر- أنثى) في جميع محاور الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير التخصص (نظري - عملي) في جميع المحاور الصالح فئة الطلاب ذوي التخصص العملي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير نوع الكلية (تربوية - غير تربوية) بالنسبة لمحاور الاستبانة الأربعة.

دراسة الصيعرية (٢٠٢٢) هدفت هذه الدراسة تقييم مدى تناسب الخطة الاستراتيجية لجامعة السلطان قابوس مع متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، تمَّ استخدام المنهج الوصفي النوعي في الدراسة؛ حيث تمَّ إجراء مقابلات وتحليل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محتوى. شملت عينة المقابلات ٩ من قادة جامعة السلطان قابوس، بينما شملت عينة تحليل المحتوى الخطة الاستراتيجية للجامعة للفترة من ٢٠١٦ إلى ٢٠٤٠. وأظهرت نتائج الدراسة أن الخطة الاستراتيجية للجامعة تحتوي على عناصر تتوافق مع متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة بشكل جيد، كما أشارت النتائج إلى أن قادة الجامعة يرون أن مستوى التوافق بين الخطة الاستراتيجية، ومتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة جيد. وقدَّمت الدراسة عددًا من الاقتراحات لتعزيز التخطيط الاستراتيجي في جامعة السلطان قابوس.

دراسة السويكت (٢٠٢٢) هدفت الدراسة تحديد متطلبات تنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة. وقد استخدم الباحث المنهج الاستشرافي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، بلغ حجم عينة الدراسة (٢٤) خبيرًا من خبراء التربية يمثلون (٢١) جامعة من (١١) دولة. وتوصَّلت الدراسة إلى أهمية تلك المتطلبات لتنمية مهارات طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث أشارت النتائج إلى وجود درجة عالية جدًّا من إجماع الخبراء من ٩٠%-١٠٠% في كل من المتطلبات العامة والمتطلبات الخاصة المرتبطة بأهداف التعليم الثانوي العام، وتوصي الدراسة بأهمية توفير تلك المتطلبات من أجل تطوير دور المدرسة الثانوية في تنمية مهارات الطلاب وفقا لمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.

دراسة قنديل (٢٠٢٢) هدفت الدراسة فهم الثورة الصناعيَّة الرابعة وتحليل التحديات والعوامل التي تؤثر على التخطيط التربوي عمومًا، وتأثير متطلبات القوى العاملة بشكل خاص، وقد استخدم الباحث المنهج التاريخي، والمنهج الوصفي التحليلي، وقد استخدم الباحث أداة تحليل الوثائق. وقد توصَّل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: إنَّ الثورة الصناعيَّة الرابعة ستغير آليات الطلب على المهارات، كما سيتم استحداث وظائف كثيرة، واختفاء الكثير من الوظائف أيضًا بسبب الأتمتة، ويوصي البحث بضرورة إجراء تغييرات في أنظمة التعليم والتدريب، والاهتمام بمبدأ التعلم مدى الحياة، وإعادة تأهيل أصحاب الوظائف أو التخصصات التي لا تتوافق مع عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة.

دراسة العرجان، والمحمدي (٢٠٢٢) هدفت الدراسة تقييم مستوى الوعي المعلوماتي لدى طالبات كلية علوم وهندسة الحاسب في جامعة جدَّة، في ضوء الثورة الصناعيَّة الرابعة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ حيث استخدمت مقياس الوعي المعلوماتي، بلغ حجم العينة ١٨٩ طالبة من مختلف تخصصات الكلية. أظهرت النتائج أن مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطالبات في ضوء الثورة الصناعيَّة الرابعة كان متوسطًا بشكل عام، واتضح أن الطالبات ما زلن يواجهن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحديات في بعض الجوانب، واستنادًا إلى النتائج، قدَّمت الباحثة بعض التوصيات، بما في ذلك تعزيز مهارات الوعي المعلوماتي من خلال الدورات التدريبية والبرامج الإثرائية، وتشجيع الطالبات على المشاركة في الملتقيات العلمية للجامعة والتأكد من دمج مكافحة الجرائم المعلوماتية في مناهجهنَّ.

دراسة محمود (٢٠٢١) هدفت الدراسة تحليل واقع تطبيق متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة في التعليم الجامعي، واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث استخدمت الدراسة أداة تحليل الوثائق، وقد أوصت الدراسة بالاهتمام بتطوير نظام التعليم في التعليم الجامعي ليواكب متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، والاهتمام بالتطوير المهني للكوادر البشرية الجامعية، وزيادة التواصل وتبادل الخبرات بين الجامعات العربية والعالمية، ونشر الوعي بالثورة الصناعيَّة الرابعة، ووضع خطط واضحة للجامعات لتلبية متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.

دراسة الراسبية (٢٠٢١) هدفت الدراسة مناقشة تأثير الثورة الصناعيَّة الرابعة على منظومة التعليم والتعلم، والتحديات التي تفرضها على النظام التعليمي. تناولت الدراسة أبرز تقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وركزت على آليات تطوير التعليم بما يتناسب مع هذه المتغيرات. كما ناقشت رؤية عمان ٢٠٤٠ كإطار استراتيجي يهدف إلى تعزيز مخرجات التعليم وربطها بسوق العمل. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث استخدمت أداة تحليل الوثائق لمراجعة السياسات التربوية، وتقارير رؤية عمان ٢٠٤٠، وأوصت الدراسة بتطوير المناهج، وتحسين البنية التحتية التكنولوجية، وتدريب المعلمين والقيادات التربوية لتلبية متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.

دراسة قانق وهاشمي وسيوك (Gang,Hashmi,Seok ,2020) هدفت دراسة "إدراك أهمية المهارات الوظيفية في عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة من منظور الخريجين وأصحاب العمل"، مقارنة تصورات الخريجين وأصحاب العمل حول أهمية المهارات المتعلقة بالوظيفة. شملت الدراسة ٢٧٩ خريجًا و١٠٢ صاحب عمل، وتم جمع البيانات من خلال استبانة مكونة من أربعة أقسام، يقيس المتغيرات الديموغرافية، المهارات الوظيفية الأساسية، المهارات الأساسية للثورة الصناعيَّة الرابعة، وسمات المقابلات الوظيفية. وأظهرت النتائج أن هناك فجوة إدراكية بين الخريجين وأصحاب العمل حول أهمية بعض المهارات الوظيفية. كما أكدت الدراسة أن المهارات الشخصية، مثل: التواصل الفعَّال، والتفكير النقدي، والإبداع، هي من بين المهارات الأكثر طلبًا في سوق العمل الحديث، وبناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة الجامعات والجهات المعنية بتشجيع الطلاب على الانخراط في أنشطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تدريبية، وعملية من خلال برامج تدريبية خارجية، وزيادة التركيز على تنمية المهارات الشخصية والمهنية لضمان جاهزية الخريجين لمتطلبات سوق العمل في عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة.

دراسة الدهشان والسمحان(٢٠٢٠) هدفت الدراسة مناقشة جوانب التطوير التي ينبغي أن تتم في برامج إعداد المعلمين؛ بهدف تخريج معلمين قادرين على تمكين طلابهم من مواكبة التحولات الناتجة عن الثورة الصناعيَّة الرابعة. يتم ذلك من خلال تحليل مفهوم الثورة الصناعيَّة الرابعة وأبرز خصائصها وتأثيراتها على نظام التعليم ودور المعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى أن الثورة الصناعيَّة الرابعة أحدثت تغيرات جوهرية في كافة جوانب حياتنا، وسيمتد تأثيرها ليشمل أهداف وطرق تعليم أبنائنا؛ وبالتالي فإنها تطالب المعلمين بأدوار ومسؤوليات جديدة؛ ممَّا يستلزم إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية والكليات المماثلة، وأوصت الدراسة بتعديل اللوائح وتضمينها مقررات تتناسب مع مستجدات الثورة الصناعيَّة الرابعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- بلغت الدراسات السابقة (١٠) دراسات، العربية منها (٨)، والأجنبية (٢).
- طبقت الدراسات السابقة في الفترة الزمنية ما بين (٢٠٢٠-٢٠٢٤)
- تشابهت الدراسة الحالية في العينة مع عدد من الدراسات السابقة التي طبقت على المرحلة الجامعية؛ كدراسة سيدهو وعبد الله وجليل (٢٠٢٤)، ودراسة قنديل (٢٠٢٢)، ودراسة العرجان ، والمحمدي(٢٠٢٢)، ودراسة مجمود (٢٠٢١)، ودراسة الراسبية (٢٠٢١)، ودراسة قانق، وهاشمي، وسيوك (٢٠٢٠)، ودراسة الدهشان والسمحان (٢٠٢٠).
- تشابهت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات؛ كدراسة سيدهو وعبد الله وجليل (٢٠٢٤)، ودراسة السيد، وإبراهيم (٢٠٢٣)، ودراسة السويكت (٢٠٢٢)، ودراسة العرجان ، والمحمدي(٢٠٢٢).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمَّ الاستفادة من الدراسات السابقة في الأمور التالية:

- المراجع والمصادر التي تمَّ الرجوع إليها.
- اختيار المنهج المناسب.
- إثراء محاور الإطار النظري.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- كيفية بناء أدوات البحث، والتأكد من صدقها وثباتها؛ بالاطلاع على الأدوات الخاصة بالدراسات السابقة.
- اختيار الأساليب الإحصائيَّة المناسبة.
- أفاد البحث الحالي في تدعيم مشكلة البحث، باعتبارها مبررات لإجراء البحث؛ الأمر الذي يجعل البحث الحالي تلبية لما نادت به الدراسات السابقة.
- كما يميز هذا البحث -على حد علم الباحثة- بأنه الأول الذي يهدف للكشف عن الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة.

منهج البحث

تمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ في جمع البيانات واستخلاص النتائج، لتحقيق أهداف الدراسة، ويقوم المنهج الوصفي بدراسة ظاهرة من الواقع، وذلك بوصفها بدقة، والتعبير عنها بشكل كيفي أو كمي (رهبيني ٢٠١٩).

مجتمع البحث وعينته

يقصد بمجتمع البحث جميع الوحدات أو العناصر التي يتألف منها المجتمع الذي ستقوم الباحثة بدراسته، وقد يكون هذا المجتمع أفرادًا أو أشياء (سلامة، ٢٠٠٢)، ويشمل مجتمع البحث جميع طالبات المستوى السابع والثامن في التخصصات التالية: (الكيمياء الصناعيَّة، والكيمياء الحيوية، والأحياء الدقيقة، ونانو الفيزياء) في كلية العلوم بجامعة جدَّة لمرحلة البكالوريوس بجامعة جدَّة، للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤م)، والبالغ عددهنَّ (٤٠٩) طالبة حسب الإحصائيَّة التي حصلت عليها الباحثة من وكيلة كلية العلوم بجامعة جدَّة.

واختيرت عينة البحث بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وتستخدم عند تقسيم أفراد مجتمع البحث لفئات طبقًا لخصائص معينة شريطة أن يكون هناك فرق فعلي بين الفئات، ويتم الاختيار من كل فئة بسحب عينة عشوائية بسيطة أو منتظمة (علام،٢٠٠)؛ وقد وزعت أداة البحث بصورته الإلكترونية على عينة عشوائية من طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة من المستويين: السابع، والثامن، فوصل عدد ردود الطالبات (٢٠٥).

جدول (٢) توزيع أعداد عينة البحث حسب التخصص العلمي

التخصص	كيمياء حيوية	كيمياء صناعية	الأحياء الدقيقة	الفيزياء	المجموع
التكرار	٣٩	٢٩	١٠١	٣٦	٢٠٥
النسبة المئوية	%١٩	%١٤.١	%٤٩.٣	%١٧.٦	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مواد البحث

أولًا: إعداد قائمة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة اللازمة لطالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة.

قامت الباحثة بإعداد القائمة وفقًا للخطوات التالية:

تحديد الهدف من القائمة

هدفت القائمة تحديد متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة اللازم توفرها لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة؛ لبناء مقياس وعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.

إجراءات ومصادر بناء القائمة:

لتحديد أهم متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة اللازم توفرها لدى طالبات كلية العلوم تمَّ الاطلاع على عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الثورة الصناعيَّة الرابعة في العلوم، كدراسة Schwab(٢٠١٨) ، الدهشان، والسمحان (٢٠٢٠)، محمود (٢٠٢٠)، بغدادي (٢٠٢٠)، القحطاني، والدايل (٢٠٢١)، أبو دهب (٢٠٢٢).

أدوات البحث

استخدمت الباحثة في البحث الحالي مقياس يمثل أداة البحث؛ نظرًا لمناسبته لأهداف البحث، ومنهجه، ومجتمعه، والإجابة عن تساؤلاته، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولًا: مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة

تطلب إعداد مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.

٢- بناء المقياس في صورته الأوَّلية:

تمَّ بناء مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة بالرجوع للأدبيات والدراسات السابقة لبناء فقرات مقياس متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، ثمَّ بناء المقياس في صورته الأولية. من خلال الاستفادة من الأدبيات والدراسات: (Schwab ,2018)؛ (الدهشان، والسمحان،٢٠٢٠)؛ (بغدادي،٢٠٢٠)؛ (محمود،٢٠٢٠)؛ (القحطاني، والدايل، ٢٠٢١)؛ (أبو دهب،٢٠٢٢). وبناءً على ذلك تمَّ تحديد متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة في صورتها النهائية كما يلي.

اشتمل مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة على (٣٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، هي:

- البُعد الأول: ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة، واشتمل على (٨) فقرات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- البُعد الثاني: تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة، واشتمل على (١١) فقرة
- البُعد الثالث: مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة، واشتمل على (١٠) فقرات.
- البُعد الرابع: أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة، واشتمل على (٧) فقرات.

جدول (٣): توزيع الفقرات على محاور مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة

م	المحاور الرئيسية	الفقرات
١	ماهية ثورة الصناعيَّة الرابعة	٨
٢	أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة	٧
٣	تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة	١١
٤	مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة	١٠

تمَّ بناء مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وفقا لمقياس ليكرت بالتدريج الخماسي.

والجدول التالي يوضح الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.

جدول (٤): الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة

محاور المقياس	عدد الفقرات الإيجابية	عدد الفقرات السلبية
ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة	٦	٢
تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة	٧	٤
مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة	٨	٢
أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة	٥	٢
المجموع	٢٦	١٠

٣- مفتاح تصحيح المقياس:

تمَّ وضع معيار لمفتاح التصحيح للحكم على درجة إجابة أفراد عينة البحث عن مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة؛ حيث يتم حساب المدى لمستويات الإجابة (٠.٨)؛ لتحصل على مدى المتوسطات لكل إجابة، وذلك من خلال استخدام المعادلة التالية (سلامة،٢٠٠٢):

طول الفئة = (أكبر قيمة -أقل قيمة)÷ عدد بدائل المقياس= (٥-١)÷٥=

بتطبيق المعادلة السابقة تمَّ تحديد معيار الحكم على تقديرات أفراد عينة البحث على مقياس متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، والجدول التالي (٦ -٣) يوضح ذلك:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥): معيار الحكم لتقديرات أفراد عينة البحث على مقياس متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة

درجة الموافقة	مستوى الوعي	مدى المتوسطات
غير موافق إطلاقًا	منخفض جدًا	من ١ إلى أقل من ١.٨٠
غير موافق	منخفض	من ١.٨٠ إلى أقل من ٢.٦٠
محايد	متوسط	من ٢.٦٠ إلى أقل من ٣.٤٠
موافق	عالٍ	من ٣.٤٠ إلى أقل من ٤.٢٠
موافق بشدة	عالٍ جدًا	من٤.٢٠الى ٥

حساب صدق المقياس:

تمَّ التحقق من صدق مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة بطريقتين: الطريقة الأولى تعتمد على عرض المقياس على مجموعة من المختصين والخبراء في المجال، وعددهم عشرة محكمين، **وتسمى الصدق الظاهري**، أما الطريقة الثانية تقوم على حساب معامل الارتباط. من الدرجات العبارات والدرجة الكلية للبُعد، ويسمى **الاتساق الداخلي**، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أ- حساب الصدق الظاهري للمقياس:

يُعد قياس صدق المقياس من الخطوات المهمة التي يتم القيام بها عند إعداد الأداة، ويرى (سلامة،٢٠٠٢) أن الصدق هو قياس الأداة للسمة أو الظاهرة التي وضعت لقياسها، ولا تقيس غيرها، أو ظاهرة أخرى معها. ولكي يتم التأكد من أن أداة البحث (المقياس) وضعت فعلًا لتقيس أهداف البحث الحالي تمَّ التأكد من صدق المقياس باستخدام أسلوب الصدق الظاهري (صدق المحكمين). بعدما تمَّ الانتهاء من إعداد المقياس وبناء عباراته تمَّ عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج العلوم وطرق تدريسها في عدد من الجامعات (ملحق رقم ٣) ؛ وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حول عبارات المقياس من حيث مدى ارتباط كل عبارة بالمحور الذي تتبعه، ومدى وضوح كل عبارة وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، والتعديلات المقترح إجراؤها سواء بالإضافة أو الحذف؛ حيث تمَّ حذف عدد (٩) فقرات من أصل (٤٥) ليصبح عدد فقرات المقياس(٣٦)؛ وذلك إما بسبب تكرار الأفكار مع تغيير الصياغة، وإما لصعوبة المصطلحات المستخدمة، وتم تعديل بعض صيغ العبارات حتى لا تؤثر على إجابات الطالبات، وبعد الحصول على النسخ المحكمة، تمَّ تعديل بعض عبارات المقياس في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب - حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

تمَّ التأكد من صدق المقياس أيضًا بحساب صدق الاتساق الداخلي، وهو يعطي صورة عن مدى التناسق الموجود بين العبارات الموجودة داخل نفس المحور، مع حساب مدى اتساق هذه العبارات مع المحور الذي تتبعه (لعون، وعايش،٢٠١٦).

كما تمَّ التأكد من توافر صدق الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تتبعه (باهي، عنان، ٢٠٠١)؛ وذلك بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٨) طالبة في كلية العلوم، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٦): معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

العبارة	درجة الارتباط	العبارة	درجة الارتباط	العبارة	درجة الارتباط	العبارة	درجة الارتباط
المحور الأول: ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة				**المحور الثاني:** تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة			
١	**٠.٥٦٨	٥	**٠.٦٢٥	١	**٠.٨٣٢	٧	**٠.٩٠
٢	**٠.٥٩٤	٦	**٠.٥٢٣	٢	*٠٧٢٢	٨	**٠.٨٤٣
٣	**٠.٦٣٦	٧	**٠.٦٢١	٣	**٠.٦٣١	٩	**٠.٥٢١
٤	**٠.٧٨١	٨	**٠.٥١٧	٤	**٠.٨٠٨	١٠	**٠.٥٦٤
				٥	**٠.٥٧٤	١١	**٠.٥٥١
				٦	**٠.٨٤٩		
المحور الثالث: مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة				**المحور الرابع:** أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة			
١	**٠٧٠٧	٦	**٠.٧٥٧	١	**٠.٨٣٠	٥	**٠.٨٥٢
٢	**٠.٨٥٢	٧	**٠.٨٩٣	٢	**٠.٥٢١	٦	**٠.٨٤٨
٣	**٠.٨٦٩	٨	**٠.٥٤١	٣	**٠.٨٤٣	٧	**٠.٧٤٧
٤	**٠.٨٤٢	٩	**٠.٨٢٣	٤	**٠.٦٥٩		
٥	**٠.٥٩١	١٠	**٠.٧٧٢				

(* *) دال عند مستوى ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى أقل من (٠.٠١)؛ ممَّا يشير إلى أن هناك اتساقًا داخليًّا بين درجة كل عبارة ودرجة المحور الذي تنتمي اليه؛ وهذا يؤكد صدق تلك العبارات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما تمَّ حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس

المحور	معامل ارتباط
ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة	**٠.٧٠٦
تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة	**٠.٩٢٢
مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة	**٠٩٤٠
أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة	**٠.٨٩٨

(* *) دال عند مستوى α≥ ٠.٠١.

يوضح الجدول السابق (٨-٣) أن قيم معاملات ارتباط كل محور بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى أقل من (٠.٠١)؛ ممَّا يشير إلى الاتساق الداخلي بين كل محور بالمقياس والمقياس ككل؛ الأمر الذي يؤكد تمتع المقياس بصدق الاتساق الداخلي.

٤- حساب ثبات المقياس:

تمَّ التحقق من ثبات المقياس في البحث الحالي باستخدام أسلوب ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وهو معامل يقيس مدى اتساق الفقرات مع بعضها البعض لقياس خاصية ما أو صفة ما من خلال المعادلة التالية (علام،٢٠٠٠):

$$\alpha = \frac{N * \overline{c}}{\overline{v} + (N-1) * \overline{c}}$$

من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية المكونة من (٢٨) طالبة في كلية العلوم، وجدول (٨) يوضح نتيجة معاملات ألفا كرونباخ:

جدول (٨): معاملات ألفا كرونباخ لثبات المقياس

المحور	عدد العبارات	قيمة ألفا كرونباخ
ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة	٨	٠.٧٦٢
تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة	١١	٠.٨٢٣
مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة	١٠	٠.٧٦١
أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة	٧	٠.٨١٠
المقياس ككل	٣٦	٠.٩٠٩

يبين الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لمحاور المقياس ولجميع عبارات المقياس عالية؛ ممَّا يشير إلى أن المقياس بتمتع بدرجة عالية من الثبات.

إجراءات تطبيق البحث

لتطبيق البحث اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. مراجعة الأدبيات السابقة والدراسات السابقة المتعلقة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، ومدى معرفة الطلبة بها؛ الأمر الذي ساعد الباحثة في تحديد أهداف البحث، وإجراءاته، وبناء أدواته من حيث تحديد متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة.
٢. بناء مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وقد اشتمل مقياس في صورة النهائية على (٣٦) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية، هي: (ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة، تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة، مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة، أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة).
٣. التحقق من صدق الأدوات، وثباتها.
٤. تمَّ حصر مجتمع البحث، وتحديد عينة البحث منه.
٥. تمَّ استقبال الردود بتاريخ ١٤٤٥/٣/١ه إلى١٤٤٥/٧/١ه في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٥ه.
٦. جمع الإجابات المستردة، واختيار العدد المطلوب منها بالطريقة العشوائية الطبقية، كما سبق التوضيح.
٧. إدخال البيانات في الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائيَّة المناسبة.
٨. الوصول إلى نتائج البحث عن طريق الإجابة عن أسئلة البحث، والخروج بالتوصيات، والمقترحات.

نتائج البحث وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

تمت الإجابة عن السؤال الأول الذي ينصُّ على:

"ما متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة اللازمة لطالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة؟"

وللإجابة عن السؤال الأول تمَّ تحديد متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة اللازمة لطالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة؛ وذلك للاستفادة منها في بناء مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وتم ذلك بعد الاطلاع على عدد من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، والكتب، وتقارير المؤتمرات المرتبطة بموضوع البحث؛ وعليه تمَّ إعداد قائمة متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة. ومن ثمَّ تمَّ عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وتدريس العلوم (ملحق رقم ٣)، وحساب صدقها وثباتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي ضوء القائمة تمَّ بناء مقياس متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وقد اشتمل المقياس في صورته النهائية على (٣٧) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية (ملحق رقم ٤)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

السؤال الثاني ينصُّ على:

"ما درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة؟".

وللإجابة عن السؤال السابق تمَّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة على مقياس الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة. والجدول التالي يوضح درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وفي الدرجة الكلية للمقياس كما يلي:

جدول (٩): درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة

محاور المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الوعي
ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة	٣.٥٦	١.٢٢	٤	عالٍ
تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة	٣.٨٠	٢.١٣	٢	عالٍ
مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة	٣.٨٤	١.٩٧	١	عالٍ
أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة	٣.٧٧	١.٨٣	٣	عالٍ
المقياس ككل	٣.٧٤	٢.١٢	عالٍ	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- إنَّ درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة في المقياس ككل هي درجة وعي عالية، وبمتوسط عام (٣.٧٤).
- إنَّ درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بكل محاور مقياس متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة هي درجة وعي عالية. وقد جاء محور الوعي بمهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة بالترتيب الاول وبمتوسط عام (٣.٨٤)، يليه محور الوعي بتطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة وبمتوسط عام (٣.٨٠)
- يمكن تفسير ارتفاع مستوى وعي طلبات كلية العلوم بأبعاد الثورة الصنعية الرابعة إلى الأسباب التالية:

- إنَّ عينة البحث من المستوى السابع والثامن التي بدأت بالانخراط في بيئات العمل عن طريق التدريب الميداني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- اهتمام الجامعة بإكساب المتعلمين مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة، ويتضح ذلك من رسالة الجامعة التي تنصُّ على (جامعة وطنية رائدة في التعليم والبحث والابتكار من خلال تبني تخصصات ومهارات المستقبل لإعداد جيل من العلماء والقادة يساهم في تنمية الاقتصاد والمجتمع).

والجدول التالي يوضح درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة في محور (ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة)، كما يلي:

جدول (١٠) درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمحور ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة

الفقرة	موافق بقوة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بقوة		المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الوعي
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
أعتقد أن الثورة الصناعيَّة الرابعة قد أزالت الحدود الفاصلة بين المجالات المادية، والرقمية.	٧٠	٣٤.١	٧٨	٣٨	٤٠	١٩.٥	٧	٣.٤	١٠	٤.٩	٣.٩٣	٤	عالٍ
أعتقد أن الثورة الصناعيَّة الرابعة تؤثر على الجوانب الثقافية للمجتمع.	٦٣	٣٠.٧	١٠٠	٤٨.٨	٢٢	١٠.٧	١٠	٤.٩	١٠	٤.٩	٣.٩٦	٣	عالٍ
أدرك أن العمل في عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة يتطلب مهارات خاصة.	٨١	٣٩.٥	٧٤	٣٦.١	٣١	١٥.١	١١	٥.٤	٨	٣.٩	٤.٠٢	٢	عالٍ
أعتقد أن تأثير الثورة الصناعيَّة الرابعة ليس عميقًا وشاملًا لأغلب مجالات الحياة.	١٤	٦.٨	٦٨	٣٣.٢	٤٦	٢٢.٤	٤٧	٢٢.٩	٣٠	١٤.٦	٢.٩٥	٧	متوسط
أعتقد أن مفهوم الثورة الصناعيَّة الرابعة يشمل التقنيات المستجدة مثل الروبوتات، والأجهزة الذكية.	٧٣	٣٥.٦	٩٤	٤٥.٩	٢٦	١٢.٧	٤	٢.٠	٨	٣.٩	٤.٠٧	١	عالٍ
الثورة الصناعيَّة الرابعة ليست المسؤولة عن دمج التقنية بالمجتمع.	١٩	٩.٣	٦٣	٣٠.٧	٤٧	٢٢.٩	٣٧	١٨	٣٩	١٩	٢.٩٣	٨	متوسط
أرى أن الدولة لا تولي اهتمامًا كبيرًا بتطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة.	٤٣	٢١	٣٧	١٨	٤٧	٢٢.٩	٤٤	٢١.٥	٣٤	١٦.٦	٣.٠٥	٦	متوسط
أرى أن الثورة الصناعيَّة الرابعة تتصف بالشمولية.	٤٣	٢١	٧٧	٣٧.٦	٥٣	٢٥.٩	٢٤	١١.٧	٨	٣.٩	٣.٦٠	٥	عالٍ
المحور الأول ككل											٣.٥٦		عالٍ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من جدول (١٠) السابق ما يلي:

- إنَّ درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بالمحور الأول (**ماهية الثورة الصناعيَّة الرابعة**) هي درجة وعي عالية، وبمتوسط عام (٣.٥٦) ، وهو الأقل وعي بين المحاور الأربعة، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات ما بين (٤.٠٧) و(٢.٩٣)، وبمستويات تراوحت بين مستوى وعي عالٍ، ومستوى وعي متوسط.
- وقد احتلت الفقرة التي تنصُّ على "أعتقد أن مفهوم الثورة الصناعيَّة الرابعة يشمل التقنيات المستجدة مثل الروبوتات، والأجهزة الذكية"، على المرتبة الأولى بدرجة وعي عالية وبمتوسط (٤.٠٧)؛ وتليها الفقرة "أدرك أن العمل في عصر الثورة الصناعيَّة الرابعة يتطلب مهارات خاصة" جاءت بالترتيب الثاني وبمستوى وعي عالٍ وبمتوسط (٤.٠٢).
- في حين كان درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بالفقرات "الثورة الصناعيَّة الرابعة ليست المسؤولة عن دمج التقنية بالمجتمع"؛ "أعتقد أن تأثير الثورة الصناعيَّة الرابعة ليس عميقًا وشاملًا لأغلب مجالات الحياة"؛ "أرى أن الدولة لا تولي اهتمامًا كبيرًا بتطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة"، هي درجة وعي متوسطة، وبمتوسطات (٢.٩٣)؛ (٢.٩٥)؛ (٣.٠٥) على الترتيب.
- يمكن تفسير هذه النتيجة بأنَّ الجهود المبذولة للاستعداد للثورة الصناعيَّة الرابعة ركزت على تطوير المهارات، والاستفادة من التقنيات الحديثة، لكن في نفس الوقت لم تعط اهتمامًا كافيًا بالجانب النظري للثورة الصناعيَّة الرابعة، وهذا يتفق مع دراسة Sidhu ,Abullah ,Jalil (٢٠٢٤) التي ترى أن الوعي العالي لدى الطلاب بتطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة قد جاء من التعلم الذاتي، وليس المناهج الدراسية، وأكدت أهمية إدراج مقررات متخصصة في الثورة الصناعيَّة الرابعة لكافة التخصصات.

وجدول (١١) يوضح درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة في محور (تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة)، كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١١) درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمحور تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة

الفقرة	موافق بقوة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بقوة		المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الوعي
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
أعي أن الذكاء الاصطناعي يهدف لتطوير آلات تحاكي تصرفات الإنسان.	١١١	٥٤.١	٥٩	٢٨.٨	٢٣	١١.٢	٤	٢.٠	٨	٣.٩	٤.٢٧	١	عالٍ جدًّا
أرى أن بعض التطبيقات الاجتماعيَّة للذكاء الاصطناعي تؤدي لزيادة التفاعل بين الناس.	٧٩	٣٨.٥	٦٤	٣١.٢	٢٨	١٣.٧	٢٣	١١.٢	١١	٥.٤	٣.٨٦	٦	عالٍ
معرفتي محدودة بتطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال معالجة اللغات الطبيعية.	٤٦	٢٢.٤	٨٥	٤١.٥	٣٩	١٩	٢٦	١٢.٧	٩	٤.٤	٣.٦٤	٨	عالٍ
أدرك أن البرامج مفتوحة المصدر تجعل الذكاء الاصطناعي في متناول الجميع.	٨٢	٤٠	٧٩	٣٨.٥	٢٤	١١.٧	١٢	٥.٩	٨	٣.٩	٤.٠٥	٣	عالٍ
أدرك أن تقنية إنترنت الأشياء تيسر اتصال الأجهزة بالحوسبة السحابية.	٧٨	٣٨	٧٤	٣٦.١	٣٨	١٨.٥	٧	٣.٤	٨	٣.٩	٤.٠١	٤	عالٍ
معرفتي محدودة بتطبيقات إنترنت الأشياء في الحياة اليومية.	٤٠	١٩.٥	٦٤	٣١.٢	٣٩	١٩	٤٧	٢٢.٩	١٥	٧.٣	٣.٣٣	١٠	متوسط
أعي أن إنترنت الأشياء تستخدم في التطبيقات الذكية القابلة للارتداء مثل الساعات الذكية.	٧٥	٣٦.٦	٧٤	٣٦.١	٣٤	١٦.٦	١٤	٦.٨	٨	٣.٩	٣.٩٥	٥	عالٍ
أدرك أن الروبوتات لديها القدرة على استشعار بيئتها.	٦١	٢٩.٨	٦٨	٣٣.٢	٤٠	١٩.٥	٢٢	١٠.٧	١٤	٦.٨	٣.٦٨	٧	عالٍ
أعلم أن تقنية النانو ترتبط بالعلوم الطبيعية.	١٠٤	٥٠.٧	٦٦	٣٢.٢	٢١	١٠.٢	٤	٢	٨	٣.٩	٤.٢١	٢	عالٍ جدًّا
أعتقد أن تقنية النانو لا تساعد على تحقيق الاستدامة.	٣٤	١٦.٦	٤٦	٢٢.٤	٥٠	٢٤.٤	٣٩	١٩	٣٦	١٧.٦	٣.٠١	١١	متوسط
معرفتي محدودة باستخدام تقنية النانو في مجال صناعة المواد.	٢١	١٠.٢	١٩	٩.٣	٢٤	١١.٧	١٠٠	٤٨.٨	٤١	٢٠	٣.٥٩	٩	عالٍ
المحور الثاني ككل											٣.٧٨		عالٍ

يتضح من نتائج جدول (١١) السابق ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إنَّ درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بالمحور الثاني (**تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة**) هي درجة وعي عالية، وبمتوسط عام (٣.٧٨)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات ما بين (٤.٢٧) و(٣.٠١)، وبمستويات تراوحت بين مستوى وعي عالٍ جدًّا، ومستوى وعي متوسط.
- وقد احتلت الفقرة التي تنصُّ على "أعي أن الذكاء الاصطناعي يهدف لتطوير آلات تحاكي تصرفات الإنسان" على المرتبة الأولى بدرجة وعي عالية جدًّا وبمتوسط (٤.٢٧)؛ وتليها وبنفس المستوى الفقرة "أعلم أن تقنية النانو ترتبط بالعلوم الطبيعية" جاءت بالترتيب الثاني وبمتوسط (٤.٢١).
- كما احتلت الفقرتان "أدرك أن البرامج مفتوحة المصدر تجعل الذكاء الاصطناعي في متناول الجميع"؛ "أعلم أن تقنية النانو ترتبط بالعلوم الطبيعية" الترتيب الثالث وبدرجة وعي عالٍ، وبمتوسط عام ٤.٠٥.
- في حين جاء ترتيب الفقرة "أعتقد أن تقنية النانو لا تساعد على تحقيق الاستدامة" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة وعي متوسطة، وبمتوسط (٣.٠١)، وفقرة "معرفتي محدودة بتطبيقات إنترنت الأشياء في الحياة اليومية" بالمرتبة قبل الأخيرة وبدرجة وعي متوسطة، وبمتوسط (٣.٣٣).
- تتفق هذه النتيجة نسبيًّا مع ما جاء في دراسة سيدهو، وعبد الله، وجليل (Sidhu Abullah ,Jalil 2024,) التي توصلت إلى أن مستوى وعي الطلاب الجامعيين ببعض تطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة كان مرتفعًا، وعزت الدراسة هذا الارتفاع إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب تعتمد على التعلم الذاتي عبر الإنترنت لاكتساب المعلومات حول التقنيات الحديثة، بدلًا من الحصول عليها من المناهج الدراسية، وأن الطلاب الذين درسوا مواد متعلقة بتطبيقات الثورة الصناعيَّة الرابعة، كانوا أكثر استعدادًا من غيرهم لمواكبة التقنيات الحديثة.
- ويمكن تفسير تفاوت الوعي بين مستوى عالي ومستوى متوسط إلى:

- ارتباط العديد من تقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة بتخصصات العلوم الطبيعية، كتقنية النانو.
- اعتماد أساليب التعلم الحالية على التطبيقات التقنية الحديثة بشكل كبير، إلا أن بعض هذه التطبيقات تحتاج إلى بنية تحتية رقمية مرنة لدى الجامعة لمواكبة هذه التطورات السريعة، وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة (الصيعرية،٢٠٢٢) التي شددت على أهمية وجود بنية تحتية قوية تمكن من التغيير، ومواكبة التطور، وتحقيق أهداف الثورة الصناعيَّة الرابعة، وما يؤكد ذلك حصول العبارة رقم (٣٤) "أعتقد أن نظم التدريس الخصوصي الذكي لا تساعد في التشخيص الذاتي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمتعلم" على مستوى وعي "متوسط" في محور الوعي بأهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة.

وجدول (١٢) يوضح درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة في محور (مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة)، كما يلي:

جدول (١٢) درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمحور مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة

الفقرة	موافق بقوة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بقوة		المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الوعي
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
أعلم كيف أحل المشكلات التي تواجهني بشكل إبداعي.	٧٠	٣٤.١	٧٣	٣٥.٦	٣٢	١٥.٦	١٩	٩.٣	١١	٥.٤	٣.٨٤	٨	عالٍ
أدرك أهمية توظيف المعارف السابقة في المواقف الجديدة.	٧٣	٣٥.٦	٧٨	٣٨	٢٧	١٣.٢	١٦	٧.٨	١١	٥.٤	٣.٩١	٧	عالٍ
أؤمن بأهمية الاستماع عند التواصل مع الآخرين.	١٠٤	٥٠.٧	٦٦	٣٢.٢	٢١	١٠.٢	٤	٢	٨	٣.٩	٤.٢١	٢	عالٍ جدًّا
أعتقد أن استخدام أدوات اتصال مختلفة مهم للتعبير عن الأفكار بوضوح.	٨١	٣٩.٥	٨٤	٤١	١٨	٨.٨	١٢	٥.٩	١٠	٤.٩	٤.٠٤	٥	عالٍ
أفتقر إلى القدرة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للتواصل بفاعلية.	٢٩	١٤.١	٥٠	٢٤.٤	٢١	١٠.٢	٦١	٢٩.٨	٤٤	٢١.٥	٢.٨٠	١٠	متوسط
أعلم كيف أصل إلى المعلومات من مصادرها الموثوقة بكفاءة.	٧١	٣٤.٦	٨٢	٤٠	٢٤	١١.٧	٢٠	٩.٨	٨	٣.٩	٣.٩٢	٦	عالٍ
أؤمن بأهمية احترام الثقافات الأخرى.	١١٢	٥٤.٦	٥٢	٢٥.٤	٢٣	١١.٢	١٠	٤.٩	٨	٣.٩	٤.٢٢	١	عالٍ جدًّا
أعتقد أن توجيه سلوك الآخرين ينبغي أن يتم بطريقة محترمة ومهنية.	١٠٤	٥٠.٧	٦٢	٣٠.٢	٢٢	١٠.٧	١١	٥.٤	٦	٢.٩	٤.٢٠	٣	عالٍ جدًّا
أفتقر إلى مهارات إدارة الوقت.	٣٩	١٩	٥٦	٢٧.٣	٤٥	٢٢	٣١	١٥.١	٣٤	١٦.٦	٣.١٧	٩	متوسط
أؤمن بأهمية متابعة التعلم ذاتيًّا.	٩٤	٤٥.٩	٦٣	٣٠.٧	٢٩	١٤.١	١١	٥.٤	٨	٣.٩	٤.٠٩	٤	عالٍ
المحور الثالث ككل											٣.٨٤		عالٍ

يتضح من نتائج جدول (١٢) السابق ما يلي:

- إنَّ درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بالمحور الثالث **(مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة)** هي أعلى درجة وعي بالنسبة لباقي المحاور وهي درجة عالية، وبمتوسط عام (٣.٨٤)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات ما بين (٤.٢٢) و(٢.٨٠)، وبمستويات تراوحت بين مستوى وعي عالٍ جدًّا، ومستوى وعي متوسط.
- وقد احتلت الفقرات التالية "أؤمن بأهمية احترام الثقافات الأخرى"؛ "أؤمن بأهمية الاستماع عند التواصل مع الآخرين"؛ "أعتقد أن توجيه سلوك الآخرين ينبغي أن يتم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بطريقة محترمة ومهنية" الترتيب الأول، والثاني، والثالث على التوالي، وبدرجة وعي عالية جدًّا وبمتوسطات (٤.٢٢)؛(٤.٢١)؛(٤,٢٠) على الترتيب.

- في حين جاء ترتيب فقرة "أفتقر إلى القدرة على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي للتواصل بفاعلية" بالمرتبة الأخيرة وبدرجة وعي متوسطة، وبمتوسط (٢.٨٠). وفقرة "أفتقر إلى مهارات إدارة الوقت" بالمرتبة قبل الأخيرة وبدرجة وعي متوسطة، وبمتوسط (٣.١٧).
- وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة جيترود وآخرين ((Getrude, Shazia, Chua, 2020 التي أوضحت في نتائجها أن الطلاب الخريجين يدركون أهمية مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة في التوظيف؛ حيث لم يعُد المؤهل الأكاديمي كافيًا، بالإضافة إلى أن زيادة أعداد البطالة جعلهم أكثر وعيًا بضرورة تطوير مهاراتهم، وكذلك اهتمام الجامعات بسدّ الفجوة بين مخرجاتها ومتطلبات سوق العمل.

والجدول التالي يوضح درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة في محور (أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة)، كما يلي:

جدول (١٣) درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بمحور أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة

الفقرة	موافق بقوة		موافق		محايد		غير موافق		غير موافق بقوة		المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة الوعي
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
أدرك أن الثورة الصناعيَّة الرابعة ساهمت في ظهور مهن جديدة.	٨٣	٤٠.٥	٧٩	٣٨.٥	٢٥	١٢.٢	١٠	٤.٩	٨	٣.٩	٤.٠٧	١	عالٍ
معلوماتي حول تأثير الثورة الصناعيَّة الرابعة على اقتصاد الدول قاصرة.	٥٩	٢٨.٨	٧٣	٣٥.٦	٥٢	٢٥.٤	١٥	٧.٣	٦	٢.٩	٣.٨	٦	عالٍ
أؤمن بأهمية الذكاء الاصطناعي لنجاح التعلم عن بُعد.	٨٠	٣٩	٧٢	٣٥.١	٣١	١٥.١	١٢	٥.٩	١٠	٤.٩	٣.٩٨	٣	عالٍ
أعتقد أن نظم التدريس الخصوصي الذكي لا تساعد في التشخيص الذاتي للمتعلم.	١٩	٩.٣	٣٦	١٧.٦	٤٥	٢٢	٦٤	٣١.٢	٤١	٢٠	٢.٦٥	٧	متوسط
أعي أن تقنية النانو تحفز التقدم الصناعي بشكل كبير.	٧٦	٣٧.١	٦٢	٣٠.٢	٤٤	٢١.٥	١٢	٥.٩	١١	٥.٤	٣.٨٨	٥	عالٍ
أؤمن أن تقنية إنترنت الأشياء جعلت التعلم ذكيًّا.	٩٥	٤٦.٣	٦٢	٣٠.٢	٢٦	١٢.٧	١١	٥.٤	١١	٥.٤	٤.٠٦	٢	عالٍ
أعلم أن تطبيقات البيانات الضخمة تجعل من السهل معالجة البيانات الضخمة بكفاءة.	٨٥	٤١.٥	٦٥	٣١.٧	٣٢	١٥.٦	١٢	٥.٩	١١	٥.٤	٣.٩٨	٣	عالٍ
المحور الرابع ككل											٣.٧٧		عالٍ

يتضح من نتائج جدول (١٣) السابق ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدَّة بالمحور الرابع (**أهمية الثورة الصناعيَّة الرابعة**) هي درجة وعي عالية، وبمتوسط عام (٣.٧٧) وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات ما بين (٤.٠٧) و(٢.٦٥)، وبمستويات تراوحت بين مستوى وعي عالٍ، ومستوى وعي متوسط.
- وقد احتلت الفقرة التي تنصُّ على "أدرك أن الثورة الصناعيَّة الرابعة ساهمت في ظهور مهن جديدة "على المرتبة الأولى بدرجة وعي عالية وبمتوسط (٤.٠٧)؛ وتليها وبنفس المستوى الفقرة "أؤمن أن تقنية إنترنت الأشياء جعلت التعلم ذكيًّا" جاءت بالترتيب الثاني وبمتوسط (٤.٠٦).
- كما احتلت الفقرتان "أؤمن بأهمية الذكاء الاصطناعي لنجاح التعلم عن بُعد"؛ "أعلم أن تطبيقات البيانات الضخمة تجعل من السهل معالجة البيانات الضخمة بكفاءة" على الترتيب الثالث وبدرجة وعي عالٍ، وبمتوسط عام (٣.٩٨).
- وتعزو الباحثة ذلك نتيجة للبرامج التي أطلقتها المملكة العربية السعودية، والتي تهدف لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وأحد هذه البرامج هو (برنامج تنمية القدرات البشرية)، والذي من أهم أهدافه التي تستهدف فئة الطلاب الجامعيين، وحديثي التخرج هو: "تعزيز مشاركة الشباب في مسارات التعلم التي تساعد على إعدادهم لتلبية متطلبات سوق العمل المحلية والعالمية، وذلك من خلال توفير فرص تعليمية متنوعة بحسب احتياجات سوق العمل في سبيل إعدادهم للمستقبل، ومنها الثورة الصناعيَّة الرابعة".

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصَّل إليها البحث الحالي، توصَّلت الباحثة إلى التوصيات التالية:

- الاستمرار في البحث العلمي ومتابعة التغيرات المستجدة في المجالات العلميَّة والتنمويَّة، وربطها بمجال التعليم.
- إنشاء جسور تواصل متبادلة بين جامعة جدَّة، وسوق العمل المحلي عبر إنشاء شراكات مع الجهات المرتبطة بتخصصات الطلبة لتطوير البرامج التعليميَّة بالجامعة.
- تطوير المباني التعليميَّة والبنية التحتيَّة بالجامعة وتجهيزها بالمرافق التي تساعد على مواكبة التغيرات التقنية المستمرة.
- تشجيع الجامعة للطلاب على الالتحاق ببرامج التوعية المهنيَّة المرتبطة باحتياجات سوق العمل.
- إعادة النظر في المقررات الدراسيَّة المقدمة لطلاب الجامعة، والتنسيق مع مؤسسات الأعمال والقطاع الخاص في إعداد المقررات الدراسيَّة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إقامة لقاءات وزيارات ميدانية لتعريف الطلاب بطبيعة المهن المختلفة والقوانين والضوابط الخاصَّة بها.
- الاستفادة من المهنيين والخبراء لنقل خبرات العمل ذات الصلة إلى داخل الفصول الدراسية.

المقترحات

يقترح البحث الحالي ما يلي:

- إجراء دراسة للتعرُّف على مستوى الوعي بمتطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة والوعي المهني لدى طالبات جامعة جدَّة في مستويات مختلفة ومع تخصصات مختلفة، وباستخدام أدوات مختلفة، مثل: الاختبار، والملاحظة، والمقابلة.
- فاعلية برنامج مقترح قائم على متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة، وأثره في تنمية الوعي المهني لدى طالبات كلية العلوم.
- فاعلية وحدة مقترحة في مفاهيم الثورة الصناعيَّة الرابعة لتنمية المهارات الناعمة، ومهارات ريادة الأعمال لدى طلبة كلية العلوم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبو دهب، إيمان وفقي أحمد. (٢٠٢٢). تقييم منهج الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء معايير الثورة الصناعيَّة الرابعة. مجلة كلية التربية (أسيوط)، ٣٨(١.٢)، ٣٩٣-٤٤٢.

باهي، مصطفى حسين، وعنان، محمود عبد الفتاح. (٢٠٠١). معاملات الارتباط والمقاييس اللامعلمية، النظرية والتطبيق. مكتبة الأنجلو المصرية.

بدوي، محمد محمد عبد الهادي. (٢٠٢٢). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والآفاق المستقبلة. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، ١٠(٢)، ٩١-١٠٨.

بغدادي، منال محمد صالح. (٢٠٢٠). درجة الوعي بتقنية "النانو" لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. مجلة القراءة والمعرفة ع٢٢٥، ١٣١-١٦٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1119349

جمال الدين، نادية يوسف. (٢٠١٨). الثورة الصناعيَّة الرابعة والتعليم مدى الحياة المؤتمر الدولي الأول للمناهج وطرق التدريس: المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج طرائق التعليم التعلم [عدد خاص]. مجلة العلوم التربوية، ٤٧-٦١.

الحجري، سلمان عامر، وهيبة، إسلام محمد السيد. (٢٠٢١). الطباعة ثلاثية الأبعاد ودورها في تطوير المهارات العليا لدى طلبة التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس. المجلة العلمية لجمعية امسيا–التربية عن طريق الفن، ٧(٢٥)، ٦٩٧-٧١٤.

الدهشان، جمال علي. (٢٠١٩). برنامج إعداد المعلم لمواكبة متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (٨)، ٣١٦١.

الدهشان، جمال علي خليل، وسمحان، منال فتحي. (٢٠٢٠). المهارات اللازمة للإعداد لمهن ووظائف المستقبل لمواكبة الثورة الصناعيَّة الرابعة والمتطلبات التنمويَّة "رؤية صناعية". المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٨٠(٨٠)، ١-١٤٩.

الدهشان، جمال علي خليل، والسيد، سماح السيد محمد. (٢٠٢٠ب). رؤية مقترحة لتحويل الجامعات المصرية الحكومية إلى جامعات ذكية في ضوء مبادرة التحول الرقمي للجامعات. المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (٧٨)، ١٢٤٩- ١٣٤٤.

الراسبية، أمينة راشد. (٢٠٢١). آليات تطوير التعليم والتعلم في سلطنة عمان وفق متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، (٤٥)، ٣٠٩- ٣٣٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رزق، نجلاء، وإسماعيل، أيمن. (٢٠٢١). الثورة الصناعيَّة الرابعة والذكاء الاصطناعي ومستقبل العمل في مصر. مكتب منظمة العمل الدولية.

الرميدي، بسام سمير، وطلحي، فاطمة الزهراء. (٢٠١٨، نوفمبر ١٢-١١). تقييم مدى توافر متطلبات الجامعات الذكية في الجامعات المصرية دراسة حالة جامعة مدينة السادات بمصر. في الملتقى الدولي الأول حول التكوين الجامعي والمحيط الاقتصادي والاجتماعي (ص ص. ١-٢٠). مخبر الهندسة المعمارية: تحديات وآفاق.

رهبيني، روان زياد عبد الله .(٢٠١٩). درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة .المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع ٢١٠ .

زيتون، أيمن أحمد. (٢٠٢٠). بناء مؤشرات السياسة التعليميَّة في مصر ومعاييرها في ضوء الثورة الصناعيَّة الرابعة. مجلة كلية التربية جامعة الإسكندرية، ٣٠(٢)، ٢٣٧-٢٥٦.

سلام، ماهر محمد. (٢٠١٧). مستقبل البشرية في - حقبة الثورة الصناعيَّة الرابعة. فكر ومعرفة، (١٣). https://sharqgharb.net/mstqbl-albshrett-fe-hqbttalthwrtt-alssnaaett-alrabatt

سلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠٢). الإحصاء في التربية. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

السويكت.، أحمد عبد الله.(٢٠٢٢). متطلبات تنمية مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الخبراء. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (٢١), ٨٥-١١٥.

السيد، محمد ابراهيم عبده، إبراهيم, & محمود مصطفى محمد إبراهيم. (٢٠٢٣). الكفايات المهنية لأعضاء هيئة التدريس لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة من وجهة نظر طلابهم. مجلة كلية التربية بالعريش, ١١(١.٣٥), ٤٥-١٢١.

الشهري، عبد الرحمن علي شار. (٢٠٢١م) مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في الكتب المدرسية بالمرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، ٣٣(٢)، ٣٠٧ – ٣٣٣.

الصيعرية، مشاعل عوض. (٢٠٢٢). تنمية المناهج التعليميَّة بسلطنة عُمان في ضوء مهارات الثورة الصناعيَّة الرابعة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٥٠)، ١-١٦. https://doi.org/10.26389/AJSRP.K100422

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد الباقي، دوفالا أحمد. (٢٠١٨). الخصائص النفسية للطالب الجامعي. بوابة الأبحاث.
https://www.researchgate.net/publication/323725444_alkhsays_alnfsyt_lltalb_aljamy
عبد الحميد، رشح هاشم. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في ضوء متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة بالاستعانة بطرق تعلم ذكية قائمة على إنترنت الأشياء لتنمية مهارات التدريس الرقمي واستشراف المستقبل والتقبل التكنولوجي لدى الطالبات معلمات الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٤ (١)، ١٨٢-٢٧١.
عبد السلام، أماني محمد شريف. (٢٠٢١). تصور مقترح لتحويل جامعة أسيوط لإحدى جامعات الجيل الرابع في ضوء أهداف التنمية المستدامة ورؤية مصر ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٧(١٢)، ١-٧٠.
https://doi.org/10.21608/mfes.2021.210166
عبد العزيز، هاشم فتح الله عبد الرحمن. (٢٠٢٠). رؤية مستقبلية لتطوير منظومة التعليم في ظل الثورة الصناعيَّة الرابعة th IR٤ الذكاء الاصطناعي AI. مجلة إبداعات تربوية، (١٥)، ٧٩- ١١٢.
عبد المنعم، هبة، وإسماعيل، محمد. (٢٠٢١) مشروع بحثي حول الانعكاسات الاقتصاديَّة للثورة الصناعيَّة الرابعة (١) الذكاء الاصطناعي. صندوق النقد العربي.
العرجان، روان عبد الكريم، المحمدي، نجوى عطيان. (٢٠٢٢). مستوى الوعي المعلوماتي لدى طالبات كلية علوم وهندسة الحاسب في ضوء الثورة الصناعية الرابعة في جامعة جدة. مجلة العلوم التربوية والنفسية, ٦(٤٤), ١٤٩-١٧٦.
العقيلي، عليا علي، والقحطاني، منيرة عبد الله. (٢٠١٩). التعليم فيما بعد ولم تتمويله في ألمانيا سوى المملكة العربية السعودية (مقارنة الدراسة). مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(١٧)، ٥١-٣٠.
علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي.
العلمي، فواز. (٢٠١٧). الثورة الصناعيَّة الرابعة. السجل العلمي لمنتدى أسبار الدولي ٢٠١٧ م: الإبداع والابتكار في سياق اقتصاد المعرفة - الثورة الصناعيَّة الرابعة. مركز أسبار للدراسات والبحوث والإعلام، ٧٤ - ٧٨.
عيد، سماح محمد أحمد محمد. (٢٠٢١). برنامج مقترح في علوم وتكنولوجيا النانو (NST) لتنمية مهارات التفكير التقويمي والوعي بقضايا تكنولوجيا النانو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتطبيقاتها البيولوجية والبيئية لدى الطالب معلم العلوم. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٧(١٢.٢)، ٣٧٩-٤٣٧.

فسفكس، إلياس. (٢٠١٩). الثورة الصناعيَّة الرابعة حليف أم عدو للوظائف، الذكاء الاصطناعي والحاجة لليد العاملة. مجلة الموارد البشرية الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية، (١٠)، ١-٧٧.

القحطاني، أمل بنت سفر، الدايل، صفية بنت صالح. (٢٠٢١). مستوى الوعي المعرفي بمفاهيم الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن واتجاهاتهم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٢٢، ع١ – ١٦٣، ١٩٢.

الكندري، خالد عبد الرحيم علي. (٢٠١٥). توظيف المهارات الحياتية في مناهج التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. الثقافة والتنمية، س.١٦، (٩٥)، ٩٩- ١٥٢.

لعون، عطية، وعايش، صباح. (٢٠١٦). استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي في تقنين المقاييس النفسية والتربوية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٢(٤)، ٩٢-١٠٥.

المتولي، محمد عبد النبي أحمد. (٢٠٢٣). متطلبات تفعيل دور جامعة الأزهر في تنمية مهارات سوق العمل لدى طلابها في ضوء الثورة الصناعيَّة الرابعة. مجلة علمية محكمة للبحوث التربويَّة والنفسيَّة والاجتماعيَّة، ٤٢(٢٠٠)، ٣٨٩-٤٥٦.

مجلس الشؤون الاقتصاديَّة والتنمية. (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. https://vision2030.gov.sa/

المحلاوي، رشا صالح حسين. (٢٠٢٣). التفكير الناقد ومهارات التعلم في العصر الرقمي "الواقع والمأمول". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٤(١)، ١-٢٠.

محمود، هبة سمير سليمان. (٢٠٢٠). الثورة الصناعيَّة الرابعة ومتطلبات تحقيقها في الجامعات المصرية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، ٤٥(٣)، ١٦٣-٢٠٢.

مرزوق، فاروق جعفر عبد الحكيم. (٢٠٢٠). المؤتمر الدولي الثامن تحت عنوان: التربية وتحديات الثورة الصناعيَّة الرابعة. مجلة إبداعات تربوية، (١٢)، ٨٩ - ٩٨.

المزروعي، سامي خاطر. (٢٠١٩). تطوير التعليم التقني والتدريب المهني باستخدام تقنيات الثورة الصناعيَّة الرابعة لمواجهة التحديات التي تواجه الشباب العماني في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سوق العمل [عدد خاص]. مجلة دراسات في التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، ١٠٩-١٣٤.

معاذ، سهى. (٢٠١٩). الثورة الصناعيَّة الرابعة: الفرص والتحديات. اتحاد المصارف العربية.

هاشم، أميرة جابر. (٢٠١٨). أثر برنامج في الإرشاد المهني في تنمية الوعي المهني لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية بجامعة الكوفة*، ١١ (٢٠) ١-٣٧.

هلال، إسراء سامي عبد الهادي، رمضان، صلاح السيد عبده، ورضوان، حنان أحمد محمد. (٢٠٢٠). تجسير الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي المصري وسوق العمل في ضوء متطلبات الثورة الصناعيَّة الرابعة: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، ٣١ (١٢٤)، ٦٨٨ - ٧٢٤.

الهيئة الاتحادية للموارد البشرية الحكومية. (٢٠١٩). الثورة الصناعيَّة الرابعة... حليف أم عدو للوظائف، الذكاء الاصطناعي، والحاجة لليد العاملة. *مجلة صدى للموارد البشرية*، (١٠).
https://www.fahr.gov.ae/Portal/Userfiles/Assets/Magazines/b4a0e650.pdf

Yang, P., & Cheng, Y. E. (2018). Educational mobility and Tran's nationalization. In *Higher education in the era of the fourth industrial revolution* (pp. 39-63). Springer Singapore.

Abdullah, Q., Humaidi, N., & Shahrom, M. (2020). Industry revolution 4.0: the readiness of graduates of higher education institutions for fulfilling job demands. *Romanian Journal of information technology and automatic control*, *30*(2), 15-26.

Anthony, K. (2015). Training therapists to work effectively Online and offline within Digital Culture. British Journal of Guidance & Counseling, 43(1), 36-42.

Gang, G. C. A., Hashmi, S. I., & Seok, C. B. (2020). Perceiving the importance of job-related skills in the 4th industrial revolution era from the perspectives of graduates and employers. International Journal of Advanced Science and Technology, 29(11), 702-713.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Huisinga, L. A. (2017). Augmented reality reading support in higher education: Exploring effects on perceived motivation and confidence in comprehension for struggling readers in higher education [Doctoral dissertation, Iowa State University]. Digital repository of Iowa State University of Science and Technology. https://doi.org/10.31274/ETD-180810-5151.

International Telecommunication Union. (2012). Global information infrastructure, internet protocol aspects and next-generation networks: Overview of the Internet of things. https://handle.itu.int/11.1002/1000/11559

Janikova, M., & Kowalikova, P. (2017). Technical education in the context of the fourth industrial revolution. *R&E-SOURCE*. http://dx.doi.org/10.25073/0866-773X/88

Kim, B. (2019). Al-Powered robots for libraries: Exploratory questions. robots in libraries: Challenge or opportunity? Technical University of Applied Sciences Wildau, Germany. http://library.ifla.org/2700/1/s08-2019-kim-en.pdf

Laptev, A. V., & Efimov, V. S. (2016). New generation of universities. University 4.0. Journal of Siberian Federal University,*11*,2681-2696. https://doi.org/10.17516/1997-370-2016-9-11-2681-2696

Le Van Thang, & Dung, N. X. (2018). Building the higher education 4.0 in the armed forces associated with the industry 4.0: potential and challenges. *Ad Alta-Journal of Interdisciplinary Research*, *8*(1), 171-175.

Lee, M., Yun, J. J., Pyka, A., Won, D., Kodama, F., Schiuma, G., Park, H., Jeon, J., Park, K., Jung, K. H., Yan, M. R., Lee, S. Y., & Zhao, X. (2018). How to respond to the fourth industrial revolution, or the second information technology revolution? Dynamic new combinations between technology,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

market, and society through open innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *4*(3), 21. doi:10.3390/joitmc4030021

Liao, Y., Deschamps, F., Loures, E. de F. R., & Ramos, L. F. P. (2017). Past, present and future of Industry 4.0 - a systematic literature review and research agenda proposal. *International Journal of Production Research*, *55*(12), 3609–3629. https://doi.org/10.1080/00207543.2017.1308576

Marr, B. (2018). *8 Things every school must do to prepare for the 4th industrial revolution*. Forbes. Retrieved May 5, 2025, from https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2019/05/22/8-things-every-school-must-do-to-prepare-for-the-4th-industrial-revolution/

Mell, P., & Grance, T. (2011). *The NIST definition of cloud computing*. Recommendations of the National Institute of Standards and Technology. NIST National Institute of Standards and Technology. https://doi.org/10.6028/NIST.SP.800-145

Ningsih, M. (2019). Pengaruh perkembangan revolusi industri 4.0 dalam dunia teknologi di indonesia. Pengaruh perkembangan revolusi industri, 4, 1-12.

Penprase, B. E. (2018). *"The fourth industrial revolution and higher education"*. Springer.

Peters, M. A. (2017). Technological unemployment: educating for the fourth industrial revolution. *Journal of Self-Governance and Management Economic*, (1), 25-33.

Schwab, K. (2016). *The fourth industrial Revolution; What it means how to respond*? World Economic Forum. https://tinyurl.com/2y9cdof2

Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum. https://tinyurl.com/26lp463u

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Schwab, K. (2018). The global competitiveness report. World Economic Forum. https://tinyurl.com/2nnbb6pj

Shahroom, A. A., & Hussin, N. (2018). Industrial revolution 4.0 and education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *8*(9), 314-319.

Sherman, P. (2016). Preparing social workers for global gaze: locating global citizenship within social work curricula. *Social Work Education*, *35*(6), 632-642.

Sidhu, P., Abdullah, F. S., & Jalil, M. S. (2024). Awareness and Readiness of Malaysian Generation Z Students towards the Fourth Industrial Revolution (IR4. 0). S*emarak International Journal of STEM Education*, *1*(1), 20-27.

Thomas, P., & Nicholas, D. (2018). The fourth industrial revolution: Shaping new era. *Journal of International Affairs*, *72*(1), 17-22.

Xing, B., & Marwala, T. (2017). Implication of the fourth industrial age on higher education. *The Thinker Issue 73 Third Quarter*, *73*,10-15. http://dx.doi.org/10.25073/0866-773X/87

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

فاعلية وحدة تعليمية قائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

The Effectiveness of Educational Unit Based on Realistic Mathematics Approach in Developing the Level of Statistical Literacy Among Second Intermediate Grade Students

إعداد

اكرم صالح الزهراني

Akram Saleh Al-Zahrani

طالب دكتوراه بجامعة الملك سعود

د. خالد بن محمد الشريف

Dr. Khaled Mohammed Al-Sharif

أستاذ تعليم الرياضيات المشارك - جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.435260

استلام البحث : ٣١ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢٩ / ٤ / ٢٠٢٥

الزهراني، اكرم صالح و الشريف، خالد بن محمد (٢٠٢٥). فاعلية وحدة تعليمية قائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٥٣ – ٨٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعلية وحدة تعليمية قائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية تطوير وحدة تعليمية قائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي وفقا للتصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة باختبار قبلي وبعدي، وباستخدام أداة اختبار الثقافة الإحصائية. وتمثلت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني المتوسط والبالغ عددهم (٧١) طالب اختيرت بطريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث مثل فصلين عشوائيًا من فصول الصف الثاني متوسط الموزعين على ثلاثة فصول (١، ٢، ٣)، مثَّل الصف الثاني متوسط (١): عدد طلابه (٣٦) طالب المجموعة التجريبية، ومثَّل الصف الثاني متوسط (٢):عدد طلابه (٣٥) المجموعة الضابطة. و استخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار فروض الدراسة. ودلت النتائج على أنه يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مستويات (صياغة المشكلة الإحصائية، وقراءة البيانات وجمعها، وتحليل البيانات، وتفسيرالنتائج) والاختبار ككل، لصالح المجموعة التجريبية. وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم عدداً من التوصيات لوزارة التعليم، ممثلة في مركز تطوير المناهج، وللمعلمين والباحثين. كما قُدمت عددًا من المقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: تطوير المنهج، وحدة تعليمية، منحى الرياضيات الواقعية، الثقافة الإحصائية.

Abstract:

The aim of this study was to investigate the effectiveness of developing an instructional unit based on the Realistic Mathematics Education (RME) approach in enhancing the level of statistical literacy among second-grade intermediate students. The study adopted the quasi-experimental design with two groups—experimental and control—using a pre-test and post-test design. The Statistical Literacy Test was used as the main research instrument. The study sample consisted of 71 second-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

grade intermediate students, selected through simple random sampling. One class (36 students) represented the experimental group, while another class (35 students) served as the control group. A variety of appropriate statistical methods were employed to test the research hypotheses. The results revealed a statistically significant difference at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental and control groups in the post-test of statistical literacy across all levels—problem formulation, data reading and collection, data analysis, and result interpretation—as well as in the overall test, in favor of the experimental group. Based on the findings, the researcher presented several recommendations for the Ministry of Education, particularly the Curriculum Development Center, as well as for teachers and researchers. The study also proposed several directions for future research.

Keywords: Curriculum development, instructional unit, Realistic Mathematics Education (RME), statistical literacy.

مقدمة:

ترتبط أهمية المناهج الدراسية بمقدار الاستفادة منها في مواقف وسياقات الحياة اليومية، وفي قدرتها على إكساب الطلاب معلومات ومهارات تمكنهم من التعامل مع متطلبات الحياة، وتوظيف ما تعلموه في حل مشكلاتهم، ومساعدتهم على مواجهة العقبات والتحديات داخل البيئة المحلية التي يعيشون بها. وهذا يستلزم التفكير وإعادة النظر في المناهج من خلال تطويرها وتجديد محتواها وتقديمها بصورة جديدة تحقق متطلبات الطلاب وتنمي مهاراتهم الحياتية وتلامس احتياجاتهم وتساهم في إقناعهم بأهميتها وجدواها في حل مشكلاتهم الواقعية وقراراتهم اليومية.

والمتأمل في واقع التعليم بالمملكة العربية السعودية يلحظ أن وزارة التعليم سعت لمسايرة التوجهات العالمية في تطوير مناهج الرياضيات، من خلال مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام، وذلك بتبني سلسلة "ماجروهل" (McGraw Hill) للرياضيات بعد ترجمتها ومواءمتها، إلا أن هذا الاجراء صاحبه تباين في وجهات النظر؛ لكون التطوير ينبغي أن يكون منطلقا من احتياجات البيئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحلية (خليل والنذير،٢٠١٩). كما كشفت الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم في التعليم العام عن تباين مستوى اتساق الكتب المطورة مع المعايير التربوية والفنية، حيث جاءت بدرجة منخفضة إلى متوسطة (مركز التميز البحثي،٢٠١٥). إضافة إلى أن تطبيق هذه السلسلة في مدارس المملكة العربية السعودية مضى عليها قرابة (١٥) سنة دون تغيير أو تطوير جوهري في محتواها وعناصرها.

ويبرز دور مناهج الرياضيات ممثلة بالكتاب المدرسي في مجتمع يواجه تحدٍ في التعامل مع البيانات، وتحديات للدفع بعجلة التنمية المستدامة (Vásquez et al.,). (2021فالعديد من أطر المناهج والمبادرات التعليمية والوطنية والدولية يؤكدون على أهمية تعلم الإحصاء وتمكين جميع الافراد للعمل بفاعلية في مجتمع مليء بالمعلومات (UNESCO, 1990; American Association for the Advancement of Science, 1995; European Commission, 1996; NCTM, 2000). وأن تعزيز الثقافة الإحصائية لجميع الطلاب منذ سنٍ مبكرة يعتبر أكثر أهمية من ذي قبل؛ بسبب ظهور العديد من القضايا العالمية بما في ذلك جائحة كوفيد -١٩، وتغير المناخ، و التقلبات الاقتصادية و القضايا الاجتماعية. ولذلك من الضروري أن ينهي جميع الطلاب دراستهم الثانوية وهم مستعدين للعيش والعمل في عالم قائم على البيانات، ليصبحوا جزءاً من مجتمع القرن الحادي والعشرين (Bargagliotti et al., 2020).

ومن الجدير بالذكر، أن مفهوم الثقافة الإحصائية ذات طبيعة ديناميكية قد يتغير اعتمادًا على المتطلبات المتطورة للكفاءات الإحصائية في مواقف الحياة الواقعية (Gonda et al., 2022). إلا أن معظم الباحثين مجمعين على ثلاثة قواسم مشتركة وهي التأكيد على التفسير، والتقييم النقدي للمعلومات الإحصائية، وأهمية السياق في الحياة الواقعية (Catman & Isiksal, 2021). فالثقافة الاحصائية هي النقطة التي يتقاطع عندها الإحصاء مع سياقات الحياة اليومية للأفراد (Watson, 2006). وفي سياقٍ متصل، تكون الثقافة الإحصائية مهمة وضرورية لطلاب المرحلة المتوسطة في عمليات صنع القرار نظرًا لتعدد واختلاف البيانات التي يواجهونها، والتي قد تضللهم بسهولة (English & Watson,2015).

ومن زاوية أخرى، أكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (NCTM,2000) إلى أن تعلم الرياضيات الفعال يتطلب وجود تصورات إيجابية لدى الطلاب في أنها رياضيات واقعية لها تطبيقات حياتية يُستفاد منها في المجتمع، كما دعا المجلس إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استخدام أساليب حديثة في الرياضيات مثل: إعداد الطالب لتقديم مواقف واقعية مرتبطة بحياته و تحليلها. ويؤكد على ذلك، مبدأ المنهج أحد المبادئ التوجيهية للرياضيات المدرسية في وثيقة "من المبادئ إلى الإجراءات" على أن برنامج الرياضيات المتميز يربط بين فروع الرياضيات الدراسية، وبين الرياضيات والعالم الحقيقي (NCTM,2014).

يعتبر تعليم الرياضيات الواقعية Realistic Mathematics Education [RME] من أبرز التوجهات التي ظهرت في ثمانينيات القرن الماضي، على يد فرويدنثال في هولندا. يشير هذا المفهوم إلى ضرورة أن تكون الرياضيات مشتقة من الواقع المحيط وقابلة للتطبيق (Da, 2022). تقوم فكرة RME على أن الرياضيات هي نشاط إنساني وبناء اجتماعي، مما يستدعي تدريسها في مواقف واقعية تعتمد على نشاط الطلاب وترتبط بحياتهم اليومية (النذير، ٢٠٢٠). كما تُعتبر الرياضيات جزءًا لا يتجزأ من حياة الإنسان، حيث تعكس خبرات الطلاب وتتناسب مع البيئة التي يعيشون فيها وسياقات العالم الحقيقي (Yuanita et al, 2018).

لقد فتح فكر فرويدنثال الطريق لتشكيل نظرية متطورة للغاية في تعليم الرياضيات، ترتكز على مبدأين أساسيين أولهما أن الرياضيات يجب أن ترتبط بالواقع، والثاني اعتبار الرياضيات نشاطًا بشريًا، ووفقاً لذلك يعرف فرويدنثال منحى الرياضيات الواقعية بأنه "منحى متجذر في تعلم وتعليم الرياضيات، يؤكد على أنّ الرياضيات نشاط بشري مرن متجدد ويسترشد بعدة مبادئ كالتجديد، والسياق، والممارسة، والتفاعل لجعل الرياضيات واقعية بالنسبة للطلاب (Freudenthal,1991,p115). ويهدف إلى أن يكون الطالب أكثر إحساسا بالمشكلة الرياضية، بتوظيف اكتشافه للرياضيات باستخدام وسائل ملموسة في حل مشكلات واقعية بدلاً من التركيز على الخوارزميات وتطبيقات الرياضيات الرسمية.

ويشير عبيد (٢٠١٠) إلى أهمية تضمين مناهج الرياضيات تطبيقات من عالم الحقيقة في مجالات متعددة، وهذا يتطلب المزيد من الاهتمام بدراسة الإحصاء وعمليات ترييض المواقف والنمذجة الرياضية. ونظرًا لأهمية مهارات الثقافة الرياضية للطلاب، يحتاج المعلمون إلى إنشاء عملية تعليمية تدعم وتشجع وتمنح الطلاب مساحة لتطوير مهارات الثقافة الرياضية لديهم. و أحد نماذج التعلم الفعالة لتحسين مهارات الثقافة الرياضية لدى الطلاب هو تعليم الرياضيات الواقعي (Aulia & Prahmana, 2022).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الجهود التي بذلت من قبل وزارة التعليم في تعريب وموائمة سلسلة كتب ماجروهل في الرياضيات؛ إلا أن النتائج النهائية للدراسة التقويمية التي أعدها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (٢٠١٥) أظهرت أن مستوى ملائمة كتاب الطالب للصف الثاني متوسط لثقافة المجتمع جاءت بدرجة منخفضة، كما أوصت بضرورة إعادة بناء مصفوفة المدى والتتابع لكتب الرياضيات المدرسية في المملكة؛ بسبب عمليات الترحيل، والحذف، والدمج للموضوعات بين الصفوف. وأشارت دراسة الخزيم (٢٠١٦) إلى أن من أبرز مشكلات تعلم الرياضيات في ضوء سلسلة ماجروهل هي المشكلات المرتبطة بالمحتوى، فقد أشار إلى إهمال تحقيق التكامل بين الرياضيات والمجالات الأخرى، وتدني الإثراء الرياضي لكل موضوع، وضعف ربط الرياضيات بسياقات ذات صلة بالعالم الواقعي.

فضلا عن ذلك، جاءت نتائج طلاب الصف الثاني المتوسط في المملكة في الاتجاهات الدولية في دراسة الرياضيات والعلوم (TIMSS) في جميع الدورات السابقة دون المأمول، وهي اختبارات تعتمد في جزء منها على المشكلات التي تراعي السياق (Mullis et al.,2020). وتوصلت دراسة الحمراني والنذير (٢٠٢١) إلى وجود صعوبات في المعرفة السياقية عند حل المسائل الرياضية اللفظية.

إضافة إلى أن هذه الوحدة تفتقر لأمثلة ومسائل تنمي القدرة على صياغة وتوليد أسئلة استقصائية إحصائية تمكن الطالب من جمع البيانات المطلوبة أو الوصول إليها من سياقات مختلفة، وتفسير وتقييم الحجج المبنية على بيانات إحصائية. ومن زاوية أخرى، تميل معظم التمارين والمسائل إلى تقييم الجوانب الإجرائية والحسابية للإحصاء، بدلاً من تطوير الاستيعاب المفاهيمي. وهذا يتفق مع دراسة (Weiland, T. 2017) والتي تشير إلى أن وحدات الإحصاء يتم تخطيطها وتدريسها بشكل سطحي مع التركيز في المقام الأول على إجراء العمليات الحسابية.

ومما يدعم مشكلة البحث، قلة الدراسات التي تناولت تطوير وحدات الإحصاء في الرياضيات المدرسية، وهذا ما أشارت إليه دراسة البحيري (٢٠٢٢) والتي استهدفت استقصاء بحوث تعليم وتعلم الإحصاء في الوطن العربي في التعليم العام، واستخدمت المراجعة السردية للأدبيات كمنهج بحثي، وكشفت نتائج الدراسة عن تمركز غالبية البحوث العربية حول كيفية معالجة مشكلات تعلم الطلاب، وتناول متغيرات غير معرفية كالدافعية للتعلم وقلق الإحصاء، لكنها في المقابل أغفلت نقد وحدات الإحصاء وتطويرها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسئلة الدراسة:

– ما فاعلية وحدة تعليمية مطورة لقائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟

فروض الدراسة:

– لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية.

أهداف الدراسة:

– تطوير وحدة "الإحصاء" في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني، وفقاً لمنحى الرياضيات الواقعية.

– الكشف عن فاعلية الوحدة المطورة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى الثقافة الاحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

أهمية الدراسة:

أولا: الأهمية النظرية

١- انطلاق الدراسة من توجه عالمي في بناء وتطوير مناهج الرياضيات، قد يسهم في تجاوز القصور في تعليم الرياضيات، والنظرة إليها على أنها مادة مجردة بعيده عن الواقع.

٢- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في إثراء المحتوى العلمي التربوي فيما يتعلق بالثقافة الإحصائية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

١- تقدم الدراسة لمعلمي الرياضيات وحدة تعليمية قائمة على منحى الرياضيات الواقعية، وتوصيفا لها، لاستخدامها في تدريس طلابهم بما يحقق أهداف تعليم وتعلم الرياضيات.

٢- تقدم الدراسة لمطوري مناهج الرياضيات نموذجاً لتطوير مناهج الرياضيات وفق منحى الرياضيات الواقعية، قد تفيد في ربط مناهج الرياضيات بالواقع ومشكلاته.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: وحدة "الإحصاء" في مقرر الرياضيات للصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الثاني، حسب نسخة طبعة كتاب ١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: مدرسة معاوية بن أبي سفيان المتوسطة التابعة لإدارة تعليم الخرج.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥ه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات الدراسة:

منحى الرياضيات الواقعية (Realistic Mathematics Approach)

يعرفه خليل (٢٠١٨) بأنه نظرية في تعليم وتعلم الرياضيات، تربط بين تعليمها وتعلمها وتطبيقاتها الواقعية. و يعرفه فان دن هوفيل بانهويزن و دريجفرس (Van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers,2020) بأنه نظرية تعليم خاصة بمجال الرياضيات، والتي تم تطويرها في هولندا، وتؤكد أن المواقف الغنية "الواقعية" تُعطي مكانة بارزة في عملية التعلم، وتعمل هذه المواقف كمصدر لبدء تطوير المفاهيم والأدوات والإجراءات الرياضية كسياق يمكن للطلاب من خلاله تطبيق معرفتهم الرياضية في مرحلة لاحقة، والتي تصبح تدريجيًا أكثر رسمية وعمومية وأقل تحديدًا للسياق.

وتُعرف إجرائياً بأنه: وحدة "الإحصاء" - من كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الثاني- التي سيتم تصميم موضوعاتها وفقا لمنحى الرياضيات الواقعية، وذلك من خلال اختيار أنشطة تعليمية مرتبطة بسياقات واقعية من البيئة المحلية، لتكون نقطة البدء للتعلم وبناء المفاهيم الإحصائية عند تدريس موضوعات الإحصاء في الوحدة المختارة.

الثقافة الاحصائية (Statistical Literacy)

يعرفها قارفيلد وبنسفي (Garfield & Ben-Zvi, 2008) بأنها المهارات الأساسية والمهمة التي يمكن استخدامها لفهم المعلومات الإحصائية، هذه المهارات تتضمن القدرة على تنظيم البيانات، وإنشاء الجداول وعرضها، والعمل مع التمثيلات البيانية المختلفة، وفهم المفاهيم واكتساب المصطلحات و معرفة الرموز المستخدمة في الإحصاء.

وتُعرف إجرائياً: بقدرة طالب الصف الثاني المتوسط على صياغة أسئلة استقصائية إحصائية، وجمع البيانات وتحليلها، وتفسير النتائج؛ لمواقف وأنشطة ذات سياق واقعي. ويحدد مستواها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار الثقافة الإحصائية المعد لهذا الغرض.

الأطار النظري

المحور الأول: منحى الرياضيات الواقعية

نشأة منحى تعليم الرياضيات الواقعية:

بدأ تيار تعليم الرياضيات الواقعية مع تأسيس مشروع Wiskobas (الرياضيات في المدرسة الابتدائية) في عام ١٩٦٨، الذي أسسه إدو ويجدفيلد (Edu Wijdeveld) وفريد غوفري (Fred Goffree)، وانضم إليهم بعد فترة قصيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

آدري تريفيرس (Adri Treffers). لقد وضع هؤلاء التربويون الثلاثة الأسس لهذا التيار، حيث كانت رؤيتهم الرئيسية تتمثل في تحسين تعليم الرياضيات في المدارس الابتدائية. وقد أسهمت هذه المبادرات بشكل ملحوظ في تطوير تيار تعليم الرياضيات الواقعية (Van den Heuvel-Panhuizen & Drijvers, 2020).

استهدف هذا المنحى تعزيز جودة تعلم الرياضيات وفهم الطلاب للمفاهيم الرياضية من خلال التركيز على المواقف الواقعية والحياتية في عملية التعلم. يعتمد تعليم الرياضيات الواقعية على استخدام هذه المواقف كمصدر لبناء المفاهيم الرياضية والأدوات والإجراءات ذات الصلة، مما يمكّن الطلاب تدريجيًا من تطبيق معارفهم الرياضية في سياقات أكثر تجريدًا وعمومية. ووفقًا لمجلس معلمي الرياضيات الامريكي (National Council of Teachers of Mathematics[NCTM], 2018)، فإن دمج السياقات الواقعية في تعليم الرياضيات يعزز من قدرة الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات. جاء هذا التوجه كاستجابة للنهج الميكانيكي والتكراري الذي كان سائدًا في تعليم الرياضيات في هولندا في تلك الفترة، وساهمت الرياضيات الواقعية في تغيير تصور المجتمع بشأن كيفية تعلم الرياضيات وكيفية تدريسها في البيئات التعليمية (Van den Heuvel-Panhuizen, 2020).

مبادئ منحى الرياضيات الواقعية:

أشار (خليل، ٢٠١٨) إلى أن منحى الرياضيات الواقعية يتسم بعدد من المبادئ، ومنها: مبدأ النشاط حيث أن الرياضيات وفق هذا المبدأ تعتبر نشاطا إنسانيا ينبغي دمج الطلاب فيه من أجل بناء البنى المعرفية لديهم. ومبدأ الواقعية الذي ينمي قدرة الطالب على تطبيق الرياضيات في حل المشكلات الحياتية، وأن الرياضيات يجب أن تبدأ من مواقف مشكلة ذات معنى للطالب. أما مبدأ المستوى فيشير إلى مرور الطالب بمستويات متنوعة من الفهم في أثناء تعلمه للرياضيات، وينتقل من حلول غير منطقية لحلول في السياق ذاته مروراً بتشكيل الاختصارات والتراكيب الرياضية. ويؤكد مبدأ الترابط أن مجالات الرياضيات وموضوعاتها ليست منفصلة عن بعضها البعض، بل هي متكاملة ومترابطة. ووفقا لمبدأ التفاعل فإن الرياضيات ليست نشاطاً فردياً بل جماعياً، وعلى معلم الرياضيات أن يمنح الطالب الفرص لمشاركة استراتيجياته وأفكاره مع الآخرين. ووفقا لمبدأ الاكتشاف فإن معلم الرياضيات هو موجه ومحفز نحو الاكتشاف.

تطوير المناهج في ضوء منحى الرياضيات الواقعية:

تعتبر هولندا من الدول الرائدة في تطبيق منحى الرياضيات الواقعية. وذكر فان دن هوفل-بانهويسن(van den Heuvel-Panhuizen, 2020) أنه تم اعتماد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

RME في هولندا كجزء من المنهج الوطني للرياضيات، حيث يتضمن ذلك استخدام سياقات واقعية ومشكلات تتعلق بحياة الطلاب اليومية وتصمم الدروس بحيث تشجع الطلاب على التفكير النقدي واستخدام الرياضيات في مواقف حقيقية، مما يسهل عليهم فهم المفاهيم الرياضية بشكل أعمق. ومن الأمثلة على الكتب الدراسية القائمة على RMEكتاب:"Wiskunde voor de Basisvorming" يحتوي هذا الكتاب على مسائل رياضية مستندة إلى سياقات الحياة اليومية، مثل حساب تكاليف التسوق أو توزيع الموارد في المشاريع. على سبيل المثال، يُطلب من الطلاب حساب تكلفة شراء مجموعة من العناصر في متجر، مما يساعدهم على فهم العمليات الحسابية الأساسية في سياق عملي(Gravemeijer et al., 2017) ، و كتاب"Reken maar" يقدم هذا الكتاب مسائل تتعلق بالميزانية والتخطيط المالي، حيث يُطلب من الطلاب إعداد ميزانية لرحلة مدرسية. يتعلم الطلاب كيفية حساب التكاليف، وتجميع البيانات، وتحليل النتائج، مما يعزز مهاراتهم في حل المشكلات(Zulkardi et al., 2020).

في الولايات المتحدة، تم تكييف منحى الرياضيات الواقعية RME ليتماشى مع معايير الرياضيات المشتركة (CCSSM). وقد برزت مبادرات مثل سلسلة كتب "Mathematics in Context" (MiC)التي تهدف إلى تعزيز فهم المفاهيم الرياضية وتطبيقاتها في الحياة الواقعية. يشير غرافيمير وآخرون (Gravemeijer et al., 2017)إلى أن المناهج المعتمدة على RME في الولايات المتحدة تُعد الطلاب بشكل فعال لمهن في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM).ومع ذلك، تواجه هذه المبادرات تحديات كبيرة، مثل مقاومة بعض المعلمين وضرورة توفير فرص للتطوير المهني، مما يمثل عوائق أمام الاعتماد الواسع لهذا النموذج التعليمي.

في إندونيسيا، يؤكد منحى تعليم الرياضيات الواقعية المعروف باسم Pendidikan Realistik Matematika Indonesia (PRME)، على أهمية السياقات الواقعية والمشكلات الثقافية لتعزيز فهم الطلاب للرياضيات (Zulkardi et al., 2020). يتماشى PRME مع المنهج الدراسي الإندونيسي (Kurikulum 2013)، حيث يتم دمج السياقات المحلية مثل الأسواق التقليدية والزراعة في المنهج (Wijaya et al., 2022). تشمل المبادرات الحديثة تطوير مشكلات مشابهة لتلك الموجودة في اختبارات PISA وبرامج تدريب المعلمين مثل REMAT، (Sembiring et al., 2022). أظهرت الدراسات أن PRME يحسن مهارات حل المشكلات والمشاركة، خاصة في المناطق الريفية والمحرومة (Putri & Zulkardi, 2023). ومع ذلك، لا تزال هناك تحديات مثل نقص الموارد، وجاهزية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمين، ومقاومة التغيير (Graven & Venkat, 2020). تقدم الابتكارات مثل الأدوات الرقمية ودمج STEM آفاقًا واعدة لتوسيع نطاق PRME (Wijaya et al., 2022). على الرغم من هذه التحديات، يمثل PRME نهجًا تحويليًا في التعليم الرياضي بإندونيسيا، مما يعزز الملاءمة والوصول للجميع.

أدوار المعلم والمتعلم في تعليم وتعلم الرياضيات الواقعية:

يوضح كل من (Zulkardi, ؛Van den Heuvel-Panhuizen, 2020 2010) أن أهم أدوار معلم الرياضيات تبدأ بتقديم مهمة تعليمية واقعية للمتعلمين تتعلق بالموضوع كنقطة البداية، ثم تشجيع حلها، والتفاعل حول ذلك، بتقديم مفتاح الحل لهم، وتوجيهم بشكل فردي أو في مجموعات صغيرة مع تحفيزهم في مناقشات صفية تركز على كفاية وكفاءة إجراءات الحل المختلفة، مع التأكيد على منح المتعلمين فرصة إيجاد الحل الخاص بهم، وإجراء اكتشافاتهم الخاصة، والبناء على معرفتهم التجريبية، بينما يكون دور المتعلمين نشطا فرديًا أو تعاونيا، مع التأكيد على التفاعل بينهم، وتعد المفاوضات الصريحة والمناقشة والتعاون عناصر أساسية لمتعلم الرياضيات الواقعية، بشرح ومناقشة الأفكار والعلاقات الرياضية، وطرح الأسئلة وتبرير حلولها والموافقة عليها أو رفضها، كما أنه من أهم أدوار المتعلم توظيف مهارات التعلم الذاتي، والتقليل من اللجوء إلى المعلم للتحقق من صحة إجاباتهم أو للحصول على توجيهات لإجراء حل موحد، ألا في مرحلة المناقشة الصفية، فيتم مناقشة ذلك جماعيا.

المحور الثاني: الثقافة الإحصائية

مفهوم الثقافة الإحصائية:

تتعدد تعريفات الثقافة الإحصائية لأن مصطلح الثقافة الإحصائية ينطوي على صعوبة في تحديد تعريفه، حيث إن المختصين في مجال بحوث تعليم وتعلم الإحصاء لم يتمكنوا من الاتفاق على تعريف محدد للثقافة الإحصائية لتنوع وجهات النظر حولها(Schield, 2017). ومن أقدم تعريفات الثقافة الإحصائية تعريف ووكرWalker(١٩٥١) الذي اقترح مصطلح الثقافة الإحصائية، وعرفها بأنها القدرة على التواصل باستخدام المعلومات الإحصائية(Setiawan, et al.2023). أما ولمان (Wallman, 1993) فيعرفها بأنها "القدرة على فهم النتائج الإحصائية التي تتخلل حياتنا اليومية وتقييمها بشكل نقدي، إلى جانب القدرة على تقدير المساهمات التي يمكن أن يقدمها التفكير الإحصائي في اتخاذ القرارات العامة والخاصة والمهنية والشخصية"، وهذا التعريف يسلط الضوء على أهمية الثقافة الإحصائية من حيث فهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحجج الإحصائية وتقييمها بشكل نقدي، ودورها في جميع جوانب الحياة بشكل أساسي.

وعرفها الاتحاد الدولي للإحصاءات (International Statistical Institute) بأنها وسيلة تمكن الأفراد من تقييم واستخدام الإحصاء بشكل صحيح ومستنير، مما يعزز من قدرتهم على اتخاذ القرارات اليومية بناءً على تحليل علمي ومنطقي للبيانات (International Statistical Institute, 2023).

وحسب تعريف كلا من (Ben-Zvi & Garfield, 2022) فإن الثقافة الإحصائية تشمل المهارات الأساسية والمهمة التي يمكن استخدامها لفهم المعلومات الإحصائية أو نتائج الدراسة؛ تتضمن هذه المهارات القدرة على تنظيم البيانات وإنشاء الجداول وعرضها والعمل مع تمثيلات البيانات المختلفة(Gonda, et al.2022) . ويتفق كلاً من (Sabbag, 2016 ; Garfield & Delmas,2010) أن الثقافة الإحصائية هي معرفة وتطبيق اللغة والأدوات الإحصائية ومعرفة معنى المصطلحات الإحصائية، وفهم استخدام الرموز الإحصائية، وتنطوي الكتابة في الإحصاء على التحقيق بنشاط في ظاهرة ما من خلال التحقيق الإحصائي وإبلاغ نتائج ذلك التحقيق للآخرين.

مهارات الثقافة الإحصائية

تأخذ الثقافة الإحصائية أبعادًا عدة تتمثل بالبعد المعرفي من حيث قراءة البيانات والقدرة على فهمها وتفسيرها في أشكال مختلفة، مثل الجداول والرسوم البيانية، والبعد الأخلاقي من حيث جمع البيانات بما يراعي الخصوصية والموافقة على جمعها(Resnik et al., 2017). ومن ثم يظهر البعد النقدي من حيث تحليل المعلومات الإحصائية بموضوعية وبدون تحيز، وفهم السياقات التي تم فيها جمع البيانات (Gravetter & Wallnau, 2017. ولا يمكن أن تكون الثقافة الإحصائية مكتملة العناصر دون امتلاك القدرة على تقديم النتائج الإحصائية بشكل واضح ومفهوم للجمهور المستهدف، مع استخدام الرسوم البيانية المناسبة.

ويرى كلا من زيغلر وغارفيلد (Ziegle & Garfield, 2018) أن مهارات الثقافة الإحصائية تتمثل في: فهم الظاهرة والتأكد من صدق البيانات الناتجة عنها، وتمثيل البيانات الإحصائية واستخلاص بعض المعلومات والمعاني منها، واستخدام العمليات الإحصائية، والحكم على معقولية النتائج، واستنتاج شيء يمكن الاستفادة منه في المستقبل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أطر الثقافة الإحصائية

اقترح جال (Gal,2004) إطار الثقافة الإحصائية للبالغين، الذي يتضمن كلاً من المكونات المعرفية (knowledge elements) ومكونات سلوكية (Dispositional elements)تعمل معًا. ووفقًا لهذا الاطار، هناك خمسة عناصر معرفية مترابطة يجب استخدامها لعرض مكونات المعرفة في الثقافة الإحصائية هي: المعرفة الرياضية، والمعرفة الإحصائية، ومعرفة السياق، ومهارات القراءة والكتابة، والاسئلة النقدية، تتفاعل مع مكونات الميول (الاتجاهات والمعتقدات، والموقف النقدي). ومن أطر الثقافة الإحصائية كذلك، إطار واطسون وكلنقهام (Watson&Callingham ,2003)، وهي عبارة عن تسلسل هرمي من ستة مستويات، تمثل تفكير متطور بشكل تصاعدي. وفي المستويين الأول والثاني يتفاعل الطلاب فقط مع لغة ومعاني المصطلحات الإحصائية. بالنسبة للمستويين الثالث والرابع يبدأ الطلاب في الانخراط في السياق واكتشاف الإحصاءات المضمنة في السياق. وفي المستويين الأخيرين يمكن للطلاب أن يكونوا ناقدين للادعاءات الواردة في التقارير الإحصائية والبيانات. قلل شارما(Sharma 2017) هذه المستويات الستة، إلى أربعة مستويات وهي: الذاتي غير الرسمي، والمتسق غير الناقد، والناقد المبدئي، والناقد المتقدم. وفي المجمل، فإن هذه الأطر على الرغم من اختلاف مستوياتها وتقسيماتها لكنها تتفق في عناصر مشتركة مثل: امتلاك المعارف والمهارات الإحصائية، والقدرة على إيصال الأفكار، ومركزية السياق والحاجة إلى نقد وتفنيد البيانات.

الدراسات السابقة

المحور الأول: منحى الرياضيات الواقعية

هدفت دراسة (الخزيم، الغامدي،٢٠٢٤) إلى بناء استراتيجية تدريسية قائمة على مدخل الرياضيات الواقعية، والكشف عن فاعليتها في تنمية مهارات التفكير المنطقي، والرغبة المنتجة لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتمثلت أداتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير المنطقي، ومقياس الرغبة المنتجة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية الاستراتيجية التدريسية المقترحة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات التفكير المنطقي، وتنمية الرغبة المنتجة وبحجم تأثير كبير. وأوصت الدراسة بأهمية توظيف مدخل الرياضيات الواقعية واستراتيجياته التدريسية في تعليم وتعلم الرياضيات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت دراسة لوبيز وآخرون (Lubis et. al., 2021) إلى تقصي أثر منحى الرياضيات الواقعية في تحسين مهارات حل المسألة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. ولهذا الغرض، تم إعداد اختبار حل المسألة ومصفوفة التصحيح الخاصة به كأداة لجمع البيانات. وقد تم استخدام التصميم شبه التجريبي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا دالة إحصائيا في أداء الطلاب على اختبار حل المسألة يعزى للمجموعة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

المحور الثاني: محور الثقافة الإحصائية

هدفت دراسة (الحكماني والغافري، ٢٠٢٤) إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على مبادئ أنشطة استنباط النموذج، على الثقافة الإحصائية والفهم القرائي الرياضي، لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، في إحدى المدارس العمانية. ولهذا الغرض، تم إعداد اختبار الثقافة الإحصائية والفهم القرائي الرياضي، كأداتين لجمع البيانات. وقد تم استخدام التصميم شبه التجريبي، واختيار العينة بطريقة قصدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقا دالة إحصائيا في أداء أفراد العينة في اختبار الثقافة الإحصائية تعزى لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة ميريمان (Merriman, 2006) إلى تقصي أثر وحدة تعليمية مطورة قائمة على التقارير الإعلامية في تحسين الثقافة الإحصائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في إحدى المدارس النيوزيلندية كدراسة حالة. ولهذا الغرض، تم استخدام اختبار الثقافة الإحصائية وقد استخدم إطار تصنيف سولو (Solo Taxnomy) لتصحيح الاختبار كمصدرين لجمع البيانات. وقد تم استخدام التصميم شبه التجريبي، واختيار عينة مكونة من (٩٠) طالبا خضعوا للاختبار، تم اعتماد إجابات (٤٠) طالبا منهم لغايات التحليل الإحصائي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك فروقًا دالة إحصائيا في أداء أفراد العينة في الثقافة الإحصائية تعزى للمجموعة ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

منهجية الدراسة وإجراءاته:

منهج الدراسة: استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وذلك لمناسبته لمثل هذا النوع من الأبحاث، إذ به يمكن الجزم إلى حد كبير بمعرفة أثر السبب على النتيجة، ومقدار ذلك الأثر، ويتميز بارتفاع درجة الثقة بنتائجه (العساف،٢٠١٦، ٣٥٣).. وفي الدراسة الحالية استخدم التصميم التجريبي، وهو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، ذي القياسين القبلي والبعدي لأداة الدراسة(اختبار الثقافة الإحصائية).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجتمع الدراسة: جميع طلاب الصف الثاني متوسط في مدرسة متوسطة معاوية بن أبي سفيان، بمنطقة الرياض التابعة لإدارة تعليم الخرج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، والبالغ عددهم (١٠٦) طالب

عينة الدراسة: تم تحديد العينة بالطريقة العشوائية العنقودية، لأن وحدة العينة هنا مجموعة وليست مفردة (العساف،٢٠١٦: ١١٤)، وذلك باختيار فصلين عشوائيًا من فصول الصف الثاني متوسط الموزعين على ثلاثة فصول (١، ٢، ٣)، مثَّل الصف الثاني متوسط (١): المجموعة التجريبية، ومثَّل الصف الثاني متوسط (٢): المجموعة الضابطة.

مواد الدراسة: تم إعداد المواد التعليمية للدراسة، والتي تكونت من وحدة دراسية مطورة في ضوء منحى الرياضيات الواقعية للطالب، بالإضافة إلى دليل للمعلم لتدريس هذه الوحدة. وتم استخدام النموذج العام للتصميم التعليمي (نموذج ادي ADDIE) عند تصميم الوحدة.

أدوات الدراسة: تم إعداد اختبار الثقافة الإحصائية وفق الخطوات التالية:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني متوسط ، وذلك من خلال قياس الأبعاد أو المكونات الآتية: صياغة المشكلة الإحصائية، وقراءة البيانات وجمعها، وتحليل البيانات، و تفسير النتائج

ب- **إعداد وصياغة مفردات الاختبار**

تكون هذا الاختبار من مجموعةٍ من الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار مِنْ متعدِّد(١٨) فقرة،

بالإضافة إلى الأسئلة المقالية (٦) فقرات؛ التي تتطلَّب إجابات مقالية دقيقة وقصيرة، مع مراعاة الشروط الواجب توافرها في صياغة الاختبار الجيد.

وقد روعي عند صياغة مفرادات الاختبار ما يلي:

- أن تعكس المفردات طبيعة كل مكون من مكونات الثقافة الإحصائية التى وضعت لقياسها.
- وضوح ودقة الألفاظ المستخدمة في صياغة المفردات وخلوها من التعقيد.
- الاستفادة من الاختبارات السابقة التى تناولت الثقافة الإحصائية.
- التنوع في مستوى سهولة وصعوبة الأسئلة.
- التأكد من صحة الترجمة للأسئلة المقتبسة من مصادر أجنبية.

د- تحديد معيار تقدير الأداء في الاختبار.

تم تقدير أداء الطالب في الاختبار وذلك بإعطاء الطالب (درجة واحدة) في حالة ما إذا كانتْ إجابته صحيحة، وإعطاؤه (صفر) إذا كانتْ إجابته خاطئة، وذلك لكُلِّ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سؤال مِنْ أسئلة (الاختيار مِنْ متعدِّد). وإعطاءه (ثلاث درجات) في حالة ما إذا كانتْ إجابته صحيحة (تُوزَّعُ على الخطوات)، وإعطاؤه (صفر) إذا كانتْ إجابته خاطئة، وذلك لكُلِّ سؤال مِن الأسئلة المقالية، وبالتالي فإن الدرجة الكلية للاختبار هي (٣٦) درجةً.

صدق الاختبار:

للتأكُّدِ مِنْ صدق الاختبار تَمَّ عرضه في صورته الأوليَّة على مجموعةٍ مِن المحكِّمِينَ في تخصص المناهج وطرق تدريس الرياضيات؛ والقياس والتقويم، والاحصاء. لإبداء الرأي حول مدى ارتباط كُلِّ مفردةٍ بالبُعْدِ الفرعي المندرجة تحته، وكذلك مدى ارتباطها بالاختبار ككُلٍّ وكذلك للتأكُّدِ مِنْ سلامة اللغة، وصياغة العبارات، واقتراح ما يمكن إضافته مِنْ مفرداتٍ لكُلِّ بُعْدٍ. وقد أسفرتْ عملية التحكيم عن: حذف بعض المفردات؛ لعدم انتمائها للبُعْدِ المندرجة تحته، كما تَمَّ تعديل صياغة بعض المفردات؛ لتصبحَ أكثر وضوحًا للطالب، وقد تَمَّ تعديل الاختبار وفقًا لآراء المحكِّمِينَ؛ بحيثُ أصبح جاهزًا للتطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية.

التجربة الاستطلاعية:

تم تطبق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٦٠) طالبًا مِنْ طلاب الصف الثاني المتوسط بمدرسة متوسطة الأمير عبدالرحمن بن ناصر التابعة لادارة تعليم الخرج؛ وذلك للتأكد من مدى وضوح التعليمات وأسئلة الاختبار، وتحديد زمن الاختبار، وإجراء التعديلات اللازمة على مفردات الاختبار، وحساب الاتساق الداخلي وثبات الاختبار.

وقد تُوصِّل بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية إلى ما يلي:

تحديد زمن الاختبار:

الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، هو (٤٠) دقيقة؛ حيثُ تَمَّ حساب متوسط الزمن الذي استغرقَهُ كل الطلاب في الإجابة؛ وإضافة ثلاثة دقائق بداية الاختبار لقراءة التعليمات والتهيئة للاختبار.

التعديلات التي تَمَّ إجراؤُها على الاختبار:

إعادة ترتيب أسئلة الاختبار؛ بحيث تأتي أسئلة الاختيار من متعدد أولاً، ثم تليها أسئلة الإجابات القصيرة، كما تم إعادة صياغة بعض المفردات؛ لاشتمالها على بعض المصطلحات الغير واضحة.

حساب الاتساق الداخلى للاختبار:

تم التحقق من الاتساق الداخلى للاختبار، وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية التى قوامها (٦٠) طالبًا، كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ) حساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار، والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (١) معاملات الارتباط بين مفردات اختبار الثقافة الإحصائية والدرجة الكلية للاختبار(*)

رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للاختبار	مستوى الدلالة
١	**٠,٥١٦	٠,٠١	١٣	**٠,٤٦٥	٠,٠١
٢	**٠,٤٨٧	٠,٠١	١٤	**٠,٧٢٣	٠,٠١
٣	**٠,٣٩٢	٠,٠١	١٥	**٠,٥٤٩	٠,٠١
٤	**٠,٦٤١	٠,٠١	١٦	**٠,٤٤٧	٠,٠١
٥	**٠,٤٦٩	٠,٠١	١٧	**,٥٣٩٠	٠,٠١
٦	**٠,٦١٣	٠,٠١	١٨	**٠,٤٨٥	٠,٠١
٧	**٠,٥٨١٠	٠,٠١	١٩	**٠,٦٠٧٠	٠,٠١
٨	**٠,٥٦٠	٠,٠١	٢٠	**٠,٥٢٣	٠,٠١
٩	**٠,٤٨٢	٠,٠١	٢١	**٠,٥٩٤	٠,٠١
١٠	**٠,٣٩٥٠	٠,٠١	٢٢	**٠,٣٩٩	٠,٠١
١١	**٠,٥٨٤	٠,٠١	٢٣	**٠,٥٣١	٠,٠١
١٢	**٠,٧١١	٠,٠١	٢٤	**٠,٤٥٢	٠,٠١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

ب) حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد، والدرجة الكلية للاختبار:

جدول (٢): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد اختبار الثقافة الإحصائية والدرجة الكلية للاختبار

أبعاد الاختبار	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول (صياغة المشكلة الإحصائية)	**٠,٦١٨	٠,٠١
البعد الثاني (قراءة البيانات وجمعها)	**٠,٧٣٣	٠,٠١
البعد الثالث (تحليل البيانات)	**٠,٥٩٤	٠,٠١
البعد الرابع (تفسير النتائج)	**٠,٦٥٧	٠,٠١

ج) حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد، والدرجة الكلية للبعد الفرعي:

(*) رقم المفردة فى الجدول يشير إلى رقمها تبعًا للاختبار ككل فى صورته النهائية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣): معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات البعد والدرجة الكلية للبعد الفرعي

البعد	رقم المفردة	معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الفرعي
صياغة المشكلة الإحصائية	١	٠,٦١٢**
	١٢	٠,٧٨٠**
	١٧	٠,٥٦٧**
قراءة البيانات وجمعها	٢	٠,٥٢٠**
	٥	٠,٤٩٨**
	٦	٠,٦٥٨**
تحليل البيانات	٣	٠,٤٦١**
	٧	٠,٥٩٤**
	٨	٠,٦١٠**
	٩	٠,٥١٤**
	١٠	٠,٤٢٥**
	١١	٠,٦٢٧**
	١٣	٠,٤٨٥**
	١٤	٠,٧٤٤**
	١٥	٠,٥٧٩**
	١٩	٠,٦٨٣**
	٢٠	٠,٥٦٢**
	٢١	٠,٦٠٤**
تفسير النتائج	٤	٠,٧١٦**
	١٦	٠,٤٨٧**
	١٨	٠,٥١٥**
	٢٢	٠,٤٩٥**
	٢٣	٠,٥٧١**
	٢٤	٠,٤٨٦٠**

** دال عند مستوى(٠,٠١)

يتضح من الجداول (١)، (٢)، (٣) أن معاملات الارتباطات دالة عند مستوى (٠,٠١) وهذا يدل على ترابط وتماسك المفردات، والأبعاد، والدرجة الكلية؛ مما يدل على أن الاختبار يتمتع باتساق داخلي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حساب ثبات الاختبار:

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ للتأكد من ثبات الاختبار، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٦٠) طالبًا، وكانت معاملات الثبات للأبعاد، وللاختبار ككل، كما تظهر في جدول (٤) التالي:

جدول (٤) معاملات ثبات أبعاد اختبار الثقافة الإحصائية، والاختبار ككل بطريقة ألفا كرونباخ.

أبعاد الاختبار	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد الأول (صياغة المشكلة الإحصائية)	٣	٠,٦٨٢ .
البعد الثانى (قراءة البيانات وجمعها)	٣	٠,٧٥٦ .
البعد الثالث (تحليل البيانات)	١٢	٠,٨٣٨ .
البعد الرابع (تفسير النتائج)	٦	٠,٨٢٦ .
الاختبار ككل	٢٤	٠,٨٤٥ .

- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية؛ للتأكد من ثبات الاختبار، وذلك من خلال التطبيق الذي تم للاختبار على العينة الاستطلاعية، التى قوامها (٦٠) طالبًا، وحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار للاختبار ككل، وكذلك لكل بعد من الأبعاد باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، حيث تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية وفيما يلي توضيح من خلال جدول(٥) التالي:

جدول (٥) معامل ثبات التجزئة النصفية لاختبار الثقافة الإحصائية ككل

أبعاد الاختبار	معامل ثبات التجزئة النصفية
البعد الأول (صياغة المشكلة الإحصائية)	٠,٦٥١
البعد الثاني (قراءة البيانات وجمعها)	٠,٧٠٣
البعد الثالث (تحليل البيانات)	٠,٨٠٦
البعد الرابع (تفسير النتائج)	٠,٧٨٤
الاختبار ككل	٠,٨٢٢

نتائج الدراسة وتفسيرها

للإجابة على سؤال الدراسة، والذي ينص على "ما فاعلية وحدة تعليمية قائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟" اختبرت صحة الفروض الآتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **الفرض الأول** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية، في مكون صياغة المشكلة الإحصائية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم "ت" لعينتين مستقلتين (t-test)، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون صياغة المشكلة الاحصائية، وجدول(٦) التالي يبين النتائج:

جدول (٦):قيم "ت"، ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون صياغة المشكلة الاحصائية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
التجريبية	٣٦	٢,٤٤	٠,٦٩	٦٩	٩,٧٤	٠,٠٥	٠,٥٨
الضابطة	٣٥	١,٠٣	٠,٥١				

يتضح من الجدول (٦) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون صياغة المشكلة الإحصائية، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وهي: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون صياغة المشكلة الإحصائية، لصالح المجموعة التجريبية.
- بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون صياغة المشكلة الاحصائية (٠,٥٨)، وهذا يعني أن حجم الأثر كبير، وأن ما نسبته (٥٨%) مِن التباين الحاصل في درجات مكون صياغة المشكلة الإحصائية في اختبار الثقافة الإحصائية (المتغير التابع)، يرجع إلى استخدام الوحدة التعليمية المطورة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية (المتغير المستقل).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– **الفرض الثاني الذي ينص على"** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية، في مكون قراءة البيانات وجمعها".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم "ت" لعينتين مستقلتين (t-test)، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون قراءة البيانات وجمعها، وجدول (٧) التالي يبين النتائج:

جدول (٧): قيم "ت"، ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون قراءة البيانات وجمعها

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
التجريبية	٣٦	٢,٨١	٠,٤٠	٦٩	١٢,٢٨	٠,٠٥	٠,٦٩
الضابطة	٣٥	١,٤٠	٠,٥٥				

يتضح من الجدول (٧) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون قراءة البيانات وجمعها، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وهي: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون مكون قراءة البيانات وجمعها، لصالح المجموعة التجريبية.
- بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون مكون قراءة البيانات وجمعها (٠,٦٩)، وهذا يعني أن حجم الأثر كبير، وأن ما نسبته (٦٩%) مِن التباين الحاصل في درجات مكون قراءة البيانات وجمعها في اختبار الثقافة الإحصائية (المتغير التابع)، يرجع إلى استخدام الوحدة التعليمية المطورة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية (المتغير المستقل).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- *** دلالة حجم التأثير بمعادلة إيتا تربيع (η^2) (أقل من ٠.٠٦ تأثير ضعيف، من ٠.٠٦ إلى ٠.١٣تأثير متوسط ، أكبر من ٠.١٣تأثير كبير) ، وتم حسابه من خلال**

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$ **حيث إن t = قيمة ت المحسوبة ، df = درجة الحرية**

– **الفرض الثالث الذي ينص على** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية، في مكون تحليل البيانات.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم "ت" لعينتين مستقلتين (t-test)، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تحليل البيانات، وجدول (٨) التالي يبين النتائج:

جدول (٨): قيم "ت"، ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تحليل البيانات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير(η^2)
التجريبية	٣٦	١٢,٧٥	١,٥٦	٦٩	١٢,١٣	٠,٠٥	٠,٦٨
الضابطة	٣٥	٧,٢٠	٢,٢٥				

يتضح من الجدول (٤-٣) ما يأتي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تحليل البيانات، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وهي: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تحليل البيانات، لصالح المجموعة التجريبية.
- بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تحليل البيانات (٠,٦٨)، وهذا يعني أن حجم الأثر كبير، وأن ما نسبته (٦٨%) مِن التباين الحاصل في درجات مكون تحليل البيانات في اختبار الثقافة الإحصائية (المتغير التابع)، يرجع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى استخدام الوحدة التعليمية المطورة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية (المتغير المستقل).

- **الفرض الرابع للسؤال الأول الذي ينص على** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق
البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية، في مكون تفسير النتائج".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم "ت" لعينتين مستقلتين (t-test)، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تفسير النتائج، كما تظهر في جدول (٩) التالي:

جدول (٩): قيم "ت"، ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تفسير النتائج

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
التجريبية	٣٦	٧,٩٤	٠,٨٩	٦٩	١١,٥٤	٠,٠٥	٠,٦٦
الضابطة	٣٥	٤,٢٩	١,٦٧				

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تفسير النتائج، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وهي: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تفسير النتائج، لصالح المجموعة التجريبية.
- بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) لاختبار الثقافة الإحصائية في مكون تفسير النتائج (٠.٦٦)، وهذا يعني أن حجم الأثر كبير، وأن ما نسبته (٦٦%) مِن التباين الحاصل في درجات مكون تفسير النتائج في اختبار الثقافة الإحصائية (المتغير التابع)، يرجع إلى استخدام الوحدة التعليمية المطورة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية (المتغير المستقل).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– **الفرض الخامس للسؤال الأول الذي ينص على** " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية ككل ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم "ت" لعينتين مستقلتين (t-test)، ومدى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية ككل.

جدول (١٠) قيم "ت"، ومستوى دلالتها للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية ككل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم التأثير (η^2)
التجريبية	٣٦	٢٥,٩٤	٢,٠٦	٦٩	١٨,٧٠	٠,٠٥	٠,٨٤
الضابطة	٣٥	١٣,٩١	٣,٢٥				

يتضح من الجدول (١٠) ما يأتي:

- بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٢٥,٩٤) درجة من (٣٠) درجة، وبانحراف معياري قدره (٢,٠٦)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة(١٣,٩١) درجة من (٣٠) درجة وبانحراف معياري قدره (٣,٢٥).

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية ككل، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرضية البديلة، وهي: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الثقافة الإحصائية ككل، لصالح المجموعة التجريبية.

- بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) لاختبار الثقافة الإحصائية ككل (٠,٨٤)، وهذا يعني أن حجم الأثر كبير، وأن ما نسبته (٨٤%) مِن التباين الحاصل في درجات اختبار الثقافة الإحصائية ككل(المتغير التابع)، يرجع إلى استخدام الوحدة التعليمية المطورة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية (المتغير المستقل).

فاعلية الوحدة التعليمية :

لتحديد فاعلية الوحدة التعليمية المطورة في تنمية مستوى الثقافة الإحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، تم حساب نسبة الكسب المعدلة لبلاك ودلالتها، في كل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من اختبار الثقافة الإحصائية و اختبار مهارات اتخاذ القرار، والجدول (١١) التالي يوضح ذلك :

جدول (١١) النسب المعدلة للكسب لبلاك ودلالتها لاختبار الثقافة الإحصائية واختبار مهارات اتخاذ القرار

الاختبار	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	النهاية العظمى	لنسبة الكسب المعدلة لـ (بلاك)	الدلالة الإحصائية
اختبار الثقافة الإحصائية	٨,٤٧	٢٥,٩٤	٣٠	١,٣٩	دالة

يتضح من الجدول (١١) أن نسبة المعدلة للكسب لـ (بلاك) لاختبار الثقافة الإحصائية أكبر من (١,٢٠) وهي الحد الأدنى الذي افترضه بلاك لتحقق الفاعلية (سيد،٢٠١٧). مما يدل على فاعلية الوحدة المطورة في الجوانب التي يقيسها اختبار الثقافة الإحصائية ، وهذه النتيجة تؤكد النتائج السابقة لفروض الدراسة، بوجود حجم أثر كبير للوحدة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية في تنمية مكونات الثقافة الإحصائية.

مناقشة النتائج

يتضح مما سبق تفوق طلاب المجموعة التجريبية -الذين درسوا الوحدة التعليمية المطورة- على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة المضمنة في الكتاب المدرسي، في جميع مكونات الثقافة الإحصائية (صياغة المشكلة الإحصائية، وقراءة البيانات وجمعها، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج)، ولكل مكون من مكوناتها على حدة.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طريقة تصميم الوحدة التعليمية القائمة على منحى الرياضيات الواقعية؛ والتي ركزت على البدء بالسياق وجعله نقطة مركزية في جميع دروس الوحدة، ومراعاة أن يكون هذا السياق واقعي وذات معنى للطلاب، مما شجع على الانخراط في المواقف والأنشطة المتعددة التي قدمتها الوحدة، وهذا بدوره خلق بيئة تعليمية داعمة للتعلم، وحسن من قدرة الطلاب على استخدام استراتيجيات حل المشكلة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة بوكر (Bokar,2013) التي أكدت نتائجها على تطور مهارات حل المشكلة الرياضية عند التعرض لمشكلات من الحياة الواقعية. كما أكدت نتائج دراسة وين وآخرون (Uyen et al.2021) على أن منحى الرياضيات الواقعية (RME) أدى إلى تطوير مهارات جمع البيانات وتنظيمها، ومهارات تحليل البيانات ومعالجتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما يمكن عزو هذه النتيجة؛ إلى تنوع أنشطة الوحدة المطورة ما بين أنشطة رياضية، وصحية، وتعليمية، وبيئية تراعي اختلاف اهتمامات الطلاب، وتلامس احتياجاتهم مما زاد من دافعية الطلاب وحماسهم نحو تلك الأنشطة والتطبيقات، وبالتالي زيادة الرغبة المنتجة التي ترتبط بنظرة الطلاب لمادة الرياضيات على أنها مادة نافعة ويمكن توظيفها في حل المشكلات الحياتية (NRC.2001)، وهذ ما أكدته نتائج دراسة (الخزيم و الغامدي، ٢٠٢٤) على دور منحى الرياضيات الواقعية في زيادة الرغبة المنتجة ومهارات التفكير المنطقي. وكذلك دراسة (أبو الرايات، ٢٠١٣) التي تقصت أثر استخدام منحى الرياضيات الواقعية في عمق المعرفة والرغبة في تعلم الرياضيات.

ومن العوامل التي قد يكون لها أثر في هذه النتيجة؛ إشراك الطلاب في ممارسة مكونات الثقافة الإحصائية بصورة متكاملة ومترابطة، بداية من طرح الأسئلة وصياغتها وانتهاءً بتفسير النتائج، ففي جميع دروس الوحدة تم التركيز على إعطاء أنشطة تتطلب صياغة التساؤل الإحصائي حول ظاهرة حقيقية، ثم التفكير بالطريقة المناسبة لجمع البيانات، ثم اختيار الطريقة المناسبة لتنظيم البيانات، ثم الإجابة عن السؤال الاحصائي وتقديم تفسير لذلك.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هوريجان وليفي(Hourigan & Leavy, 2016) التي استخدمت دورة PPDAC المكونة من خمس مراحل (المشكلة، الخطة، البيانات، التحليل، الاستنتاج) في تحسين الممارسة الإحصائية لعينة من طلاب الروضة. وكذلك نتائج دراسة شوارتز ومارتن(Schwartz & Martin, 2004) التي أكدت أنه من خلال استخدام الأنشطة التي تتضمن البيانات التي ينشئها الطلاب، يمكن للمعلمين تعزيز الفهم المفاهيمي الأعمق وتحسين مهارات حل المشكلات، والتي تعتبر ضرورية لإتقان التفكير الإحصائي.. ودراسة ميدوفا وآخرون Medová et al., (2022) التي هدفت إلى تصميم أنشطة لتطوير الثقافة الإحصائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وأشارت نتائجها إلى أنه من خلال التحفيز المناسب والأنشطة البحثية المتكررة التي تتطلب نشاطًا مباشرًا ومشاركة الطلاب، يمكنهم تحقيق مستويات أعلى من الثقافة الإحصائية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ألطايلار وكازاك (Altaylar & Kazak, 2021) التي بينت أن استخدام منحى الرياضيات الواقعية في تدريس وحدة التعامل مع البيانات أدى إلى تحسين مهارات التفكير الإحصائي.

كما يمكن عزو نتيجة تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مكونات الثقافة الإحصائية، إلى تنوع وتعدد فرص التعلم التي قدمتها الوحدة التعليمية، وارتكازها على أنشطة واقعية تنفذ بصورة جماعية من قبل الطلاب، مما تجعل دور الطالب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نشطا، ويعزز من مهارات التواصل الرياضي والحوار الهادف، الذي يسهم في تطوير الاستيعاب المفاهيمي للمفاهيم الإحصائية، وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراسة ويديانثي واخرون (Widyanthi et al.,2023) من أن تدريس الطلاب باستخدام منحى الرياضيات الواقعية أدى إلى زيادة استيعاب المفاهيم الإحصائية خاصةً جمع البيانات وعرضها. ويدعم ذلك أيضا دراسة تشانس وغارفيلد (Chance & Garfield,2002)، اللذين وجدا تحولا تربويا نحو التأكيد على التفكير الإحصائي والتعلم النشط، من خلال مراجعتهم لعدد من الدراسات.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة؛ قُدمت التوصيات الآتيه:

– تبني المركز الوطني للمناهج لمنحى الرياضيات الواقعية، كأحد المداخل في تصميم مناهج الرياضيات المدرسية في مختلف المراحل الدراسية.

– تضمين كتب الرياضيات أنشطة ومشكلات واقعية ذات سياقات متنوعة، بحيث تسمح بممارسة مكونات الثقافة الأحصائية .

– إعادة تصميم بنية الدروس وفقاً للبنية التي قامت عليها الوحدة التعليمية المطورة.

– توسيع دائرة ومجتمع الدراسة من خلال تطبيق الوحدة التعليمية في مدارس أو صفوف دراسية أخرى لتعميم الفائدة.

– تطوير وحدات أخرى من كتب الرياضيات المدرسية باستخدام منحى الرياضيات الواقعية.

– الاهتمام بمجال الإحصاء كأحد مجالات المحتوى الرياضي؛ من قبل الباحثين والقائمين على تطوير مناهج الرياضيات.

– تدريب المعلمين على استخدام منحى الرياضيات الواقعية في تعليم وتعلم الرياضيات، والاستراتيجيات والممارسات التدريسية المنبثقة منه.

– تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ الأنشطة القائمة على منحى الرياضيات الواقعية داخل الحصة الدراسية.

مقترحات الدراسة

بناء على نتائج الدراسة الحالية، قُدمت المقترحات الآتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– إجراء دراسة لبحث فاعلية منحى الرياضيات الواقعية على متغيرات تابعة أخرى خلاف الواردة في الدراسة الحالية مثل الاتجاه نحو تعلم الإحصاء، والاحتفاظ بالتعلم، وتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية.

– دراسة فاعلية بعض المداخل التدريسية – كمدخل تدريس الإحصاء باستخدام التقنية- في تنمية مهارات الثقافة الإحصائية ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

– إجراء دراسات نوعية أو مزجية للتعرف على ممارسات المعلمين عند تدريس وحدات الإحصاء في مناهج الرياضيات.

– إعداد برنامج تدريبي قائم على منحى الرياضيات الواقعية وقياس أثره في الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات بالمراحل التعليمية المختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبو الرايات، علاء المرسي حامد (٢٠١٣). فعالية استخدام مدخل البيانات الواقعية وحل المشكلات في
تنمية مهارات التفكير الاحصائي والدافعية نحو تعلم الاحصاء لدى طالبات الصف الثامن. *مجلة كلية التربية*. ٥٢، ٨٤- ١٢٧

البحيري، سماح جمال أحمد (٢٠٢٢). بحوث تعليم وتعلم الإحصاء في الوطن العربي: دراسة تحليلية بين الواقع والمأمول. *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢٥ (١)، ١٠٧-١٥٦

جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١١). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. دار الفكر.

الحكماني، أسماء؛ والغافري، محمد (٢٠٢٤). اثر برنامج قائم على التصور الديناميكي وفق مبدأ أنشطة استنباط النموذج على الثقافة الإحصائية لدى طالبات الصف العاشر في ضوء فهمهن القرائي الرياضي. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٧(٣)، ٦٦-١٠٤.

الحمراني، هناء؛ والنذير، محمد (٢٠٢١). دراسة تحليلية لتمكين طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات حل المسائل الرياضية اللفظية والصعوبات التي تواجههن في حلها في ضوء مدخل تحليل الخطأ الموضوعي .المجلة السعودية للعلوم التربوية، ١(٨)، ٢٣-٣٩.

الخزيم، خالد (٢٠١٦). مشكلات تعليم الرياضيات في المرحلة الابتدائية في ضوء سلسلة ماجروهل. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. ٥ (١١)، ٩٥- ١٠٨.

الخزيم، خالد؛ والغامدي،محمد (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على مدخل الرياضيات الواقعية في تنمية مهارات التفكير المنطقي والرغبة المنتجة لدى طلاب المرحل .٧(٤). *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*.

خليل، إبراهيم؛ والنذير، محمد (٢٠١٩). *تطوير مناهج الرياضيات المدرسية في ضوء تكامل التوجهات الحديثة*. دار السكرية للنشر والتوزيع.

خليل، ياسر فاروق محمد (٢٠١٨). أثر برنامج تدريسي قائم على نظرية الرياضيات الواقعية في مستوى التحصيل الرياضي وطبيعة الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب البرامج التحضيرية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة كلية التربية*.١٧٩ (٢)، ٥٦٣-٥٩٩.

رضوان، حمدي رضوان عبدالرحمن (٢٠١٧). فاعلية استخدام مدخل التعلم المخلط في تدريس وحدة الإحصاء لتنمية مهارات الاستقصاء الاحصائي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. *مجلة كلية التربية*. ٦٦ (٢)، ٥٢٩ – ٥٥٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سيد، مصطفى محمد هريدي (٢٠١٧). الفاعلية الإحصائية مفهوماً وقياساً [نسبتي الكسب البسيطة والموقوتة لـ هريدي] . *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٠ (١)، ١٤٩-١٦٤.

العساف، صالح (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط.٤). دار الزهراء.

مركز التميز البحثي (٢٠١٥). *الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (ملخص موسع للدراسة).* جامعة الملك سعود.

مركز اليونسكو الإقليمي للجودة والتميز في التعليم (2023) .الإطار الاسترشادي لتطوير تدريس العلوم والرياضيات في الدول العربية .الجبيل الصناعية: سلسلة تمكين جودة التعليم في الدول العربية.

النذير، محمد بن عبداللهز (2020). *فلسفة تعليم الرياضيات: منظور إبستمولوجي* . الرياض: دار الصميعي للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢١). *تقرير تيمز ٢٠١٩ : نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي.*

Altaylar, B., & Kazak, S. (2021). The Effect of Realistic Mathematics Education on Sixth Grade Students' Statistical Thinking. *Acta Didactica Napocensia*, *14*(1), 76-90.

Bargagliotti, A., Franklin, C., Arnold, P., Gould, R., Johnson, S., Perez, L., & Spangler, D. A. (2020, December). Pre-K–12 guidelines for assessment and instruction in statistics education II (GAISE II): A framework for statistics and data science education. In *American Statistical Association*.

Bokar, A. J. (2013). *Solving and reflecting on real-world problems: Their influences on mathematical literacy and engagement in the eight mathematical practices* (Unpublished master's thesis). Ohio University.

Callingham, R., & Watson, J. M. (2017). The development of statistical literacy at school. *Statistics Education Research Journal*, *16*(1), 181-201.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Chance, B. L., & Garfield, J. B. (2002). Creating effective learning environments for statistics education. Journal of Statistics Education, 10(2).

Da, N. T. (2022). Designing a teaching model based on the Realistic Mathematics Education (RME) approach and its application in teaching calculus. *Journal of Mathematics and Science Teacher, 2*(1).

Freudenthal, H. (1991). Revisiting mathematics education: China lectures. Springer.

Gal, I. (2002). Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. International statistical review, 70(1), 1-25.

Gal, I. (2004). Statistical literacy. In The challenge of developing statistical literacy, reasoning and thinking (pp. 47-78). Springer, Dordrecht.

Garfield, J. B, Ben-Zvi, D, Chance, B, Medina, E, Roseth, C, & Zieffler, A. (2008). *Developing students' statistical reasoning: Connecting research and teaching practice* .New York: Springer.

Gonda, D., Pavlovičová, G., Ďuriš, V., & Tirpáková, A. (2022). Implementation of Pedagogical Research into Statistical Courses to Develop Students' Statistical Literacy. *Mathematics*, *10*(11), 1793.

Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F. L., & Ohtani, M. (2017). What mathematics education may prepare students for the society of the future?. *International Journal of Science and Mathematics Education*, *15*, 105-123.

Hourigan, M., & Leavy, A. M. (2016). Practical problems: Using literature to teach statistics. *Teaching Children Mathematics*, 22(5), 283–291

Lubis, A. N. M. T., Widada, W., Herawaty, D., Nugroho, K. U. Z., & Anggoro, A. F. D. (2021). The ability to solve mathematical problems through realistic mathematics learning based on ethnomathematics. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1731, No. 1, p. 012050). IOP Publishing.

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

Medová, J., Sedmáková, Z., Uhrecký, B., & Valovičová, L. (2022). Designing activities to develop statistical literacy in primary pupils while conducting physics laboratory work in informal settings. *Education Sciences*, *12*(4), 246.

Merriman, L. (2006, July). *Using media reports to develop statistical literacy in year 10 students*. In Proceedings of the 7th International Conference on Teaching Statistics. Voorburg, The Netherlands: International Statistical Institute.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston.

National Council of Teachers of Mathematics. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Author.

OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264208780-en

Resnik, D. B., Elliott, K. C., Soranno, P. A., & Smith, E. M. (2017). Data-intensive science and research integrity. Accountability in Research, 24(6), 344-358.

Schield, M. (2017). Assessing statistical literacy: Take CARE. Assessment methods in statistical education: An international perspective, 133-152.

Schwartz, D. L., & Martin, T. (2004). Inventing to prepare for future learning: The hidden efficiency of encouraging original student production in statistics instruction. *Cognition and Instruction*, 22(2), 129–184.

Setiawan, E. P., Sukoco, H., & Agustyani, A. R. D. (2023). Developing Statistical Literacy Through Tasks: An Analysis of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Secondary School Mathematics Textbooks. *Jurnal Pendidikan Matematika*, *17*(2), 247-264.

Sharma, S. (2017). Definitions and models of statistical literacy: a literature review. *Open Review of Educational Research*, *4*(1), 118-133.

UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives; Unesco: Paris, France, 2017; Available online: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444 (accessed on 5 June 2023).

Uyen, B. P., Tong, D. H., Loc, N. P., & Thanh, L. N. P. (2021). The Effectiveness of Applying Realistic Mathematics Education Approach in Teaching Statistics in Grade 7 to Students' Mathematical Skills. *Journal of Education and E-Learning Research*, *8*(2), 185-197.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (Ed.). (2020). *International reflections on the Netherlands didactics of mathematics: Visions on and experiences with realistic mathematics education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20223-1

Van den Heuvel-Panhuizen, M., & Drijvers, P. (2020). Realistic mathematics education. *Encyclopedia of mathematics education*, 713-717.

Vásquez, C., García-Alonso, I., Seckel, M. J., & Alsina, Á. (2021). Education for sustainable development in primary education textbooks—an educational approach from statistical and probabilistic literacy. *Sustainability*, *13*(6), 3115.

Wallman, K. K. (1993). Enhancing statistical literacy: Enriching our society. *Journal of the American Statistical Association*, *88*(421), 1-8.

Watson, J. M. (2003). Assessing statistical literacy using the media. In I. Gal & J. Garfield (Eds.), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 107-121). Amsterdam: IOS Press.

Watson, J. M. (2006). *Statistical literacy at school: Growth and goals*. Lawrence Erlbaum Associates.

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

Weiland, T. (2017). Problematizing statistical literacy: An intersection of critical and statistical literacies. *Educational Studies in Mathematics*, *96*(1), 33-47.

Wijaya, T. T., Zhou, Y., Houghton, T., Weinhandl, R., Lavicza, Z., & Yusop, F. D. (2022). Factors affecting the use of digital mathematics textbooks in Indonesia. *Mathematics, 10*(11), 1808.

Yuanita, P., Zulnaidi, H., & Zakaria, E. (2018). The effectiveness of Realistic Mathematics Education approach: The role of mathematical representation as mediator between mathematical belief and problem solving. *PLOS ONE*, *13*(9), e0204847.

Ziegler, L., & Garfield, J. (2018). Developing a statistical literacy assessment for the modern introductory statistics course. *Statistics Education Research Journal*, *17*(2), 161–178

Zulkardi, Z. (2010). How to design mathematics lesson based on the realistic approach? https://repository.unsri.ac.id/6362/1/ rme.html

Zulkardi, Z., & Putri, R. I. I. (2020). Supporting mathematics teachers to develop jumping task using PISA framework (JUMPISA). *Jurnal Pendidikan Matematika*, *14*(2).

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

العدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها وفقاً لدالة المعلومات ومعالم المفردات والأفراد باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية

The optimal number of response categories and their order according to the information function, Item and individuals' parameters using Item response theory

إعداد

بدر بن عبدالله بن صالح العيدان

Bader Abdullah Aleidan

تخصص علم النفس التربوي - مسار القياس والتقويم - كلية اللغات والعلوم الإنسانية- جامعة القصيم

أ.د/ ربيع عبده أحمد رشوان

Dr.Rabie Abdu Ahmad Rashwan

أستاذ علم النفس التربوي-كلية اللغات والعلوم الإنسانية-جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2025.435261

استلام البحث : ٢ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٦ / ٥ / ٢٠٢٥

العيدان، بدر بن عبدالله بن صالح ورشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٢٥). العدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها وفقًا لدالة المعلومات ومعالم المفردات والأفراد باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٨٧ – ١٣٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

العدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها وفقًا لدالة المعلومات ومعالم المفردات والأفراد باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية

المستخلص:

هدفت إلى الكشف عن مدى اختلاف معالم المفردات ودالة المعلومات ومؤشر ثبات المقياس واختلاف تقديرات الأفراد والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها والتفاعلات المشتركة بينهما. وقد أظهرت النتائج أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معلم التمييز ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٠٤٩ وهو حجم تأثير ضعيف، مما يؤكد أن الفروق في معلم التمييز وفقًا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق ضعيفة، بينما توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في الأخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٦٦٥ وهو حجم تأثير كبير، مما يؤكد أن الفروق في الأخطاء المعيارية لتقدير معلم التمييز وفقًا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق كبيرة، أما بالنسبة لدالة المعلومات فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في دوال معلومات المفردات ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٦٦ وهو حجم تأثير كبير، مما يؤكد أن الفروق في دوال المعلومات وفقا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق كبيرة، وأن معاملات الثبات تزداد بزيادة عدد فئات الاستجابة، ومعاملات الثبات في حالة الترتيب التصاعدي (من السلبي إلى الإيجابي) أعلى منها في حالة الترتيب التنازلي (من الإيجابي للسلبي) عند نفس عدد فئات الاستجابة، وبينت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ في قدرات الأفراد ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، كما أنه توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠.٠١ في الأخطاء المعيارية في تقدير قدرات الأفراد ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها.

ABSTRACT:

The study investigated the optimal number and ordering of response categories based on the item information function and the parameters of both items and individuals, utilizing Item Response Theory (IRT). The primary objective was to examine the extent to which item parameters, information functions, scale reliability indices, person ability estimates, and their standard errors differ as a result of variations in the number and ordering

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of response categories, as well as the interactions between these variables .The findings indicated that there were no statistically significant differences in the item discrimination parameter attributable to the number or ordering of response categories. The partial eta squared value was 0.049, reflecting a small effect size, which suggests that the variations in the discrimination parameter due to changes in category number and order are minimal. However, there were statistically significant differences at the 0.01 significance level in the standard errors of the discrimination parameter estimates, associated with changes in the number and order of response categories. The partial eta squared value for this effect was 0.665, indicating a large effect size, thus confirming that standard error estimates are substantially influenced by both the number and ordering of response categories .Regarding the item information function, results showed significant differences at the 0.01 level, with a partial eta squared of 0.66, also suggesting a large effect. This confirms that item information is significantly impacted by the number and ordering of response categories. The reliability coefficients were found to increase with the number of response categories.

مقدمة الدراسة:

تُعد المقاييس النفسية من أهم وسائل جمع البيانات، للوصول للمعلومات عن المتغيرات النفسية الكامنة، حيث يتم استخدام أدوات قياس ذات طرق مختلفة للاستجابة، وتعد محاولات قياس سمات الشخصية والاتجاهات النفسية قديمة قِدم تقنيات قياس القدرات العقلية، ومع ذلك لا يمكن الادعاء بأنها حققت نجاحًا مماثلاً، حيث توجد الكثير من الصعوبات التي يجب مواجهتها عندما يتم التعامل مع الجوانب المختلفة للسلوك (زارع، ٢٠٢٢)؛ ومن هنا تحظى جودة أداة القياس بأهمية كبيرة من قبل مصممي أدوات القياس، وكذلك من يعتمدون على نتائجها في اتخاذ القرار، كما تركز المعايير المستخدمة لتحديد جودة أداة القياس بشكل عام على مجالات تصميم أداة القياس، وتحليل وتفسير نتائجها (Murphy, 2021).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن المشكلات المنهجية التي تقابل علماء النفس في موقف القياس المعتمد على التقدير الذاتي، خاصة في قياس الاتجاهات وسمات الشخصية والنواحي الانفعالية، مشكلة تزييف أو تشويه الاستجابة إذ أن المستجيب في بعض الحالات يتأثر بعوامل ليس لها علاقة بمضمون المثير المقدم، فتتدخل عدة أمور في تحديد الاستجابة، كنزعة القبول في مقابل الرفض لفئة الاستجابة، أي أنه يجيب بنعم أو صواب دائماً، أو أن يجيب بلا أو خطأ دائماً، وكذلك التطرف في مقابل الاعتدال، وهو ما يعكس نزعة المستجيب للاستجابة بشكل نمطي على فقرات المقياس، وهو ما يدل على أن الاستجابات في هذه الحالات ستكون غير صادقة وتؤدي إلى نتائج غير دقيقة وغير عادلة (عوض الله، ٢٠٢١).

وعلاوة على الانتشار الواسع لاستخدام مقياس ليكرت Likert لقياس الاتجاهات والآراء والميول، إلا أنه مازال الجدل قائماً بين الباحثين في مجال منهجية البحوث والإحصاء والقياس النفسي، حول عدد فئات الاستجابة، والذي قد يؤثر في استجابة الأفراد، ومن ثم يؤثر في جودة البيانات، وفي النتائج التي يتم التوصل إليها (إسماعيل، ٢٠١٩).

وتعيين فئات الاستجابة من أكثر النقاط الجدلية بين المتخصصين في هذا الشأن، وتحديد فئات الاستجابة يعد من أكثر التحديات التي تواجه الباحثين أثناء تصميم أدوات القياس المستخدمة في العلوم الإنسانية والنفسية والتربوية، الأمر الذي يتطلب إجراء مزيداً من البحوث في هذا الصدد (Danner et al., 2016)؛ ويستمر الجدل بين الباحثين في هذا السياق حيث يذكر Asu'n et al. (2016) أنه منذ قدم ليكرت أسلوب تقدير استجابات الأفراد على بنود أدوات القياس في عام ١٩٣٢م، فإنه مازال هناك جدل بين الباحثين فيما يتعلق بالعدد الأمثل لفئات الاستجابة مع التأكيد على أن العدد الأكثر استخداما هو ٤-٧ فئات.

ومن الواضح مما سبق أن تقييم تأثير عدد فئات الاستجابة وتحديد العدد الأمثل والترتيب المناسب لها، كان منصباً على استخدام إجراءات النظرية الكلاسيكية مثل مفاهيم الثبات والصدق العاملي والاتساق الداخلي، بينما قضية العدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها لم يتم تقييمه بالشكل الكافي وفق مفاهيم وإجراءات نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه.

مشكلة الدراسة:

يؤكد علام (٢٠١٥) على تعدد مصادر الخطأ المنتظم والعشوائي في القياس السلوكي والتي منها ما يتعلق بخصائص الاختبار، ومنها ما يتعلق بخصائص الموقف الاختباري، ومنها ما يتعلق بالسمات النفسية للمفحوص، وحالته أثناء موقف القياس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقضية تحديد عدد فئات الاستجابات في المقياس من قبل الباحثين لا يتم وفق أسس علمية سليمة في غالبية الأحيان، وإنما يتم وفقا للآراء الشخصية أو بطريقة عشوائية وأن المتتبع للدراسات والبحوث والرسائل العلمية في التخصصات المختلفة وخاصة النفسية والتربوية المنشورة في الدوريات العلمية يجد أن طريقة ليكرت تكاد تكون الطريقة الوحيدة المستخدمة في تدريج أدوات القياس وكذلك يمكن ملاحظة التباين الواضح في عدد فئات الاستجابة التي يستخدمها كل باحث، فهناك من يستخدم استجابتين، وهناك من يستخدم ثلاث، وآخرون يزيدون في عدد فئات الاستجابة حتى سبعة أو عشرة فئات استجابة، ودافع الذين يفضلون فئات استجابة أقل هو تقليل الوقت والجهد في التصحيح والتحليل، دون علم بتأثير ذلك على الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة، في حين أن من يستخدم عدد فئات استجابة أكثر لا يستخدمها عن وعي بأنه يمكن أن تؤثر على الخصائص السيكومترية للمقياس (حسين، ٢٠٠٧).

وقد اتجهت بعض الدراسات إلى زيادة عدد فئات الاستجابة للمقياس حيث أنها تعطي قدر عالي من الصدق والثبات وتقلل من أخطاء القياس كما تعطي خيارات أكثر وتزيد من القدرة على إيجاد العلاقات بين المتغيرات، بينما ترى الدراسات الأخرى أن زيادة عدد فئات الاستجابة يقلل من الثبات في حين ترى دراسات أخرى أن ثبات المقياس وصدقه وخصائصه السيكومترية لا يعتمد على عدد فئات الاستجابة (الزهراني،٢٠٢١)؛ كما اختلف الباحثون حول عدد فئات الاستجابة التي يجب تضمينها في المقاييس، فلا يستحسن استعمال فئات استجابة عددها زوجي كما لا داعي أن تزيد فئات الاستجابة عن خمس فئات (Weng, 2004).

ويتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت تأثير عدد فئات الاستجابة على الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، والتي يغلب عليها أنها اعتمدت في دراستها على إجراءات الاتجاه الكلاسيكي والقليل منها طبق إجراءات النظرية الحديثة، كما وأن نتائج الدراسات تفاوتت في تحديد عدد معين وترتيب واحد لفئات الاستجابة، ولذا ونظرا لقلة الأبحاث في البيئة العربية التي تطرقت لتقييم عدد فئات الاستجابة وترتيبها وفق النظرية الحديثة للقياس، إضافة إلى أن للنظرية الحديثة نماذج تقدم معلومات أكثر دقة مقارنة بأدوات النظرية الكلاسيكية، فمن هنا دعت الحاجة للقيام بدراسة العدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها، وفقا لدالة المعلومات ومعالم المفردات والأفراد باستخدام نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية، وتحديداً نموذج الاستجابة المتدرجة.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- هل تختلف معالم المفردات والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها؟.
٢- هل تختلف دالة المعلومات لمفردات المقياس في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها؟.
٣- هل تختلف معاملات ثبات المقياس باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها؟.
٤- هل تختلف تقديرات قدرات الأفراد والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها؟.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١- مدى اختلاف معالم المفردات والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها والتفاعلات المشتركة بينهما.
٢- مدى اختلاف دالة المعلومات للمقياس والمفردات والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها والتفاعلات المشتركة بينهما.
٣- مدى اختلاف تقديرات مؤشرات ثبات المقياس باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها والتفاعلات المشتركة بينهما.
٤- مدى اختلاف تقديرات قدرات الأفراد والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها والتفاعلات المشتركة بينهما.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة الحالية في التالي:

١- الأهمية النظرية:

- تزويد الجهات المختصة في الجامعات والمراكز البحثية بصورة واضحة عن العدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها.
- الوصول لصورة واضحة فيما إذا كانت الممارسات الحالية في تحديد عدد فئات الاستجابة وترتيبها تتسق مع الإجراءات التي تضمن دقة التقدير من عدمه.
- تزويد المكتبة العربية بدراسة حديثة عن تأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها على جودة أدوات القياس.

٢- الأهمية التطبيقية:

- قد تفيد نتائج الدراسة الحالية الباحثين والمختصين في القياس من خلال توفير المعلومات التي تساعدهم في دقة تصميم وإعداد أدوات القياس.
- نتائج الدراسة الحالية قد تفيد المؤسسات المختلفة التي تستخدم المقاييس في قطاعاتها بما يحسن من أداءها، بالاعتماد على أدوات قياس يتم تصميمها وفقاً للعدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يمكن أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في زيادة جودة تأهيل المشرفين والقائمين على إعداد الاختبارات والمقاييس، خاصة ما يستخدم منها في الجهات الحكومية ويتوقف عليه اتخاذ قرار، وذلك بالمساهمة في توجيه تدريبهم على إجراءات النظرية المعاصرة في تحديد العدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها.

مصطلحات الدراسة:

١- عدد فئات الاستجابة Number of Response Categories:

هو عدد الاختيارات التي تكون أمام كل مفردة من مفردات المقياس، والتي يتوجب على المستجيب أن يختار منها ما يتفق مع وجهة نظره أو وفقا لما يشعر به (حسين، ٢٠٠٧)؛ ويشير عبد السميع (٢٠٢٠) إلى عدد فئات الاستجابة بأنه عدد اختيارات الاستجابة طبقاً لأسلوب ليكرت، والتي يختار المشاركون منها طبقاً لما يتفق مع وجهة نظرهم وتقتصر في الدراسة الحالية على عدد الفئات (٣، ٤، ٥، ٦، ٧) فئات للاستجابة.

٢- ترتيب فئات الاستجابة Order of Response Categories:

ويقصد به الترتيب الذي تقدم به الاستجابات، وبصفة عامة هناك الترتيب الإيجابي والترتيب السلبي، والترتيب العشوائي والترتيب المختلط (Deutsch & Strack, 2019) وستقتصر الدراسة الحالية على الترتيب التصاعدي ويقصد به من السلبيى إلى الإيجابي (غير موافق بشدة إلى موافق بشدة) والترتيب التنازلي ويقصد به من الإيجابي إلى السلبي (موافق بشدة إلى غير موافق بشدة) لفئات الاستجابة.

٣- دالة المعلومات Information Function:

تعبر عن دالة رياضية تصف العلاقة بين مستوى القدرة ومقدار المعلومات التي تقدمها المفردة أو المقياس بدلالة معالم المفردة (حرز الله، ٢٠٠٤)؛ فدالة معلومات المفردة هي درجة مساهمة المفردة في تقدير القدرة، وتمييز المفردة العالي يساهم في تأكيد دقة القياس بشكل أكبر من المفردات ذات التمييز المنخفض، وأن أكبر قيمة لدالة معلومات المفردة تكون عند قيمة على متصل القدرة تساوي قيمة صعوبة المفردة (النجار، ٢٠١٠)؛ بينما دالة معلومات الاختبار، فهي دالة اقتران رياضي تعبر عن مجموع دوال المعلومات لمفردات الاختبار (الخرشة، ٢٠١٥)؛ ودالة المعلومات تصف دقة تقدير القدرة عند مستويات القدرة المختلفة (baker, 2001).

٤- معالم المفردات Items Parameters:

معالم المفردات هي معالم الصعوبة والتمييز والتخمين ويختلف عدد المعالم أو البارامترات المطلوبة لوصف المنحنى المميز للمفردات باختلاف النموذج المستخدم، فمنها ما يشمل على معلم واحد مثل الصعوبة وهذا يحققه نموذج راش، ومنها ما يعتمد على معلمين مثل معلم الصعوبة ومعلم التمييز، ومنها ما يعتمد على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثلاث معالم (الصعوبة، التمييز، التخمين)؛ وذلك في حالة الاختبارات ذات الأسئلة ثنائية الإجابة (صفر، ١) أما في حالة مقاييس التقدير الذاتي فإن الأمر يختلف حيث توجد نماذج تركز فقط على صعوبات المفردات أو كما تسمى عتبات الاستجابة، وهناك نماذج تركز على العتبات والتمييز لكل مفردة (النعيمي، ٢٠٠٦).

وفي الدراسة الحالية سيتم التركيز على معلم الصعوبة (العتبات) والتمييز والأخطاء المعيارية في تقديرها وفقاً لنموذج الاستجابات المتدرجة Graded Response Model.

٥- معالم الأفراد Persons Parameters:

وهي قيمة تدريجية تنتج من تطبيق الدالة الرياضية لنموذج استجابة الفقرة عند استجابة المفحوص على مجموعة من الفقرات المشكلة للمقياس، والتي تقيس مدى امتلاكه للسمة المراد قياسها، حيث يكون لكل فرد معلم يسمى معلم الفرد أو القدرة (مرشود، ٢٠٢٢).

وفي الدراسة الحالية سيتم التركيز على معلم القدرة والأخطاء المعيارية في تقديره وفقاً لنموذج الاستجابات المتدرجة Graded Response Model.

الإطار النظري

المحور الأول: طرق الاستجابة، وعدد فئات الاستجابة

أولًا: طرق الاستجابة

يشير شكل مقياس الاستجابة إلى طريقة صياغة المفردات والحصول على الإجابات وتقييمها (Furr, 2011)، و تتضمن أشكال المقياس الشائعة (Dimitrov, 2012; Barker et al., 2016): (أ) مقياس جوتمان Guttman Scaling Guttman)؛ (ب) مقياس ثورستون (Thurstone)؛ (ج) مقياس ليكرت (Likert). (DeVellis,2017).

كما ويعد نموذج القياس الكلاسيكي أكثر ملاءمة للمقاييس التي تكون فيها المفردات أداة تقييم مكافئة تقريبًا للبنية المقاسة، مثل ليكرت (Price,2016)، و بشكل عام تكون المقاييس المكونة من المفردات التي تم وضع درجات لها على سلسلة متصلة ثم يتم جمعها للحصول على درجة المقياس أكثر توافقًا مع نموذج القياس الكلاسيكي (لقياس المتغير الكامن) الذي يفترض أن المفردات هي مؤشرات قابلة للمقارنة للبنية الأساسية مقارنة بإجابة المفردة تعتبر النظرية التي تمثل منظور قياس بديل (DeVellis, 2017; Price, 2016) والحالتين (أ) و(ب) أكثر ملاءمة (Price, 2016).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لهذا السبب، سوف يتم وصف بإيجاز مقياس جوتمان وثورستون وبمزيد من التفصيل مقياس ليكرت أو عمومًا جميع المقاييس المستمرة والمرجحة بشكل متساوٍ للتقدير المباشر (DeVellis, 2017).

١. مقياس جوتمان Guttman Scaling

الهدف من مقياس جوتمان هو تطوير أدوات قياس أحادية البعد ويؤدي مقياس جوتمان إلى ترتيب إجمالي للمفردات، حيث إن الشخص الذي يجيب/يوافق بنجاح على مفردة ما يجيب/يوافق أيضًا على المفردات ذات الترتيب الأدنى (He,2016).

ومقياس جوتمان الذي يتكون من مفردات تشتمل على مستويات أعلى من إحدى السمات وتسمى أيضًا القياس الحتمي، أو القياس التراكمي (Dimitrov, 2012)؛ ويجب على المستجيب اختيار مجموعة من المفردات حتى يتجاوز مقدار السمة المقاسة التي يمتلكها المستجيب؛ عند هذه النقطة، لا ينبغي تحديد أي مفردة أخرى، وتعمل البيانات الوصفية بشكل جيد مع مقياس جوتمان، على سبيل المثال: هل تشرب؟ - "هل تشرب أكثر من كوبين في اليوم؟" إلخ، ويظهر مستوى سمة المستجيب من خلال أعلى استجابة إيجابية، ويتميز مقياس جوتمان بإمكانية تطبيق محدودة إلى حد ما مع وجود عيوب غالبًا ما تفوق المزايا لأن افتراض وجود علاقات سببية قوية متساوية بين المتغير الكامن وكل مفردة من المفردات لا ينطبق على مفردات مقياس جوتمان (Streiner et al., 2015)؛ ومن الناحية العملية، تعد أنماط الاستجابة التي تصف مقياس جوتمان المثالي نادرة (Price, 2016)؛ ويوضح جدول (١) طريقة جوتمان في إعداد فقرات المقياس.

جدول (١) طريقة جوتمان في إعداد فقرات المقياس

المقياس	العبارة	صح	خطأ
مقياس جوتمان	أنا قادر على (اختر واحدة): ١. الجري مسافة ٢٠٠ متر ٢. الجري مسافة ٤٠٠ متر ٣. الجري مسافة ٦٠٠ متر ٤. الجري مسافة كيلومتر واحد		

(Price, 2016)

٣- مقياس ثيرستون Thurstone Scaling

اقترح ثيرستون Thurstone (١٩٢٧) ثلاث طرق لتطوير مقياس أحادي البعد: وهي طريقة الفترات المتساوية في الظهور equal-appearing intervals، وطريقة الفترات المتعاقبة successive intervals، وطريقة المقارنات المزدوجة paired comparisons (Dimitrov, 2012)؛ والفكرة الأساسية في جميع الطرق الثلاثة هي أن مطور المقياس يبتكر مفردات تتوافق مع مستويات مختلفة من السمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقاسة (DeVellis, 2017)، ثم يقوم مجموعة من الخبراء بتقييم الدرجة التي تمثل بها المفردات السمة على مقياس من ١ (الأقل تمثيلاً) إلى ١١ = الأكثر تمثيلاً (Dimitrov, 2012). ومع ذلك، كقاعدة عامة، فإن المشكلات العملية في استخدام طريقة ثيرستون مع نموذج القياس الكلاسيكي، وعملية تطويره الصعبة بالإضافة إلى النتائج المماثلة لمقياس ليكرت غالبًا ما تقلل من مزاياه (DeVellis, 2017) ، ويوضح جدول (٢) طريقة ثيرستون في إعداد فقرات المقياس.

جدول (٢) طريقة ثيرستون في إعداد فقرات المقياس

المقياس	العبارة	اوافق	لا اوافق
مقياس ثورستون	١. النجاح بالنسبة لي شرط أساسي للسعادة ٢. الحصول على وظيفة جيدة أمر مهم ولكنه ليس ضروريا ٣. السعادة لا علاقة لها بالماديات أو العمل ٤. تحقيق النجاح يعيق الشعور بالسعادة		

(DeVellis, 2017)

٣. مقياس ليكرت Likert Scaling

ربما يكون مقياس ليكرت - أو مقياس ليكرت المعياري Likert normative scale - الذي طوره ليكرت (١٩٣٢, ١٩٥٢) - هو شكل أو تنسيق الاستجابة الأكثر شيوعًا في علم النفس (Furr, 2011; Dimitrov, 2012; Barker et al., 2016)، وهو متعدد الاستخدامات وفعال للتمييز بين مستويات القدرة أو الإنجاز (Price, 2016)، ويحتوي على جزأين: (١) المفردة و (٢) مقياس استجابة يحتوي على مجموعة من البدائل ذات الكثافة المتزايدة المشار إليها بقيمة عددية صحيحة ومواصفات لفظية تسمى المراسي (Barker et al., 2016). وبالنسبة لمقاييس ليكرت، يقرأ المشاركون نص المفردة، والذي عادة ما يكون سؤالًا أو عبارة (على سبيل المثال، "أحب الذهاب إلى الحفلات")،ثم يختارون أحد خيارات الاستجابة المتاحة (على سبيل المثال، "أوافق بشدة"). وعادة، يرتبط كل خيار استجابة متاح بقيمة كمية محددة (على سبيل المثال، ١ = لا أوافق بشدة؛ ٥ = أوافق بشدة)، والتي يتم جمعها أو حساب متوسطها عبر جميع إجابات الشخص ذات الصلة ببُعد معين (Furr, 2011). ويوضح جدول (٣) أمثلة لتدريج ليكرت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) أمثلة لتدريج ليكرت (الخماسي والسباعي)

لدي الكثير في الحياة لأكون شاكراً له	إيجابى	أنا أبحث عن معنى في حياتي
١ = غير موافق بشدة ٢ = غير موافق ٣ = غير موافق قليلاً ٤ = محايد ٥ = موافق قليلاً ٦ = موافق ٧= أوافق بشدة نموذج استبيان الامتنان المكون من ست مفردات (GQ-6) McCullough,) Emmons, & Tsang, (2002	١= نادراً جداً أو أبداً ٢ = نادرا ٣ = أحياناً ٤ = غالبا ٥ = في كثير من الأحيان أو دائما مقياس الخبرة الإيجابية والسلبية (SPANE) (Diener et al.، 2010)	١ = غير صحيح على الاطلاق ٢ = غير صحيح في الغالب ٣ = غير صحيح إلى حد ما ٤ = لا أستطيع أن أقول صح أو خطأ ٥ = صحيح إلى حد ما ٦ = صحيح في الغالب ٧ = صحيح تماما استبيان معنى الحياة (MLQ) Steger et al. (2006)

(Furr, 2011)

يتم وضع التقييمات الموضحة في الجدول (٣) على سلسلة متصلة ثنائية القطب من نقاط متساوية تتراوح من الموافقة بشدة على العبارة أو المفردة إلى عدم الموافقة بشدة.

وتوفر نقطة المنتصف (المحايد) على المقياس فئات الاستجابة " في منتصف التدريج " (Price, 2016). ويمكن للمفردة الفعالة وفقا لتدريج ليكرت تقييم الآراء والاتجاهات والمعتقدات بعبارات واضحة ولكنه أكثر توافقًا مع العبارات المكتوبة بلغة صعبة لأن المفردات المعتدلة تثير اتفاقًا عامًا (DeVellis, 2017) كم وأن هناك تباين في مقياس ليكرت وهو مقياس تصنيف السلوك على سبيل المثال، يتم تصنيف سلوك الطالب في الفصل الدراسي باستخدام مفردة مثل "الطالب يسيء التصرف في الفصل" على أنه دائمًا = ٥ أبدًا = ١ (Saville & MacIver, 2017; Price, 2016).

لقد تم وضع الافتراضات التالية لمقاييس ليكرت:

١) فواصل الفئة متساوية الطول تقريبًا،.

٢) يتم تعيين تسميات الفئة بشكل موضوعي.

٣) إن مرحلة الاختبار القبلي أثناء تطوير المفردات يتبعها تحليل المفردات للاستجابات (Price, 2016)، مثلما يمكن أن يؤثر شكل السؤال على الاستجابة، كذلك يمكن أن يؤثر شكل مقياس الاستجابة (Barker et al., 2016).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من ناحية أخرى، تعتمد أساليب نظرية الاستجابة للمفردة Item Response Theory (IRT) لتحليل فقرات ليكرت نهجًا قائمًا على المفردات لتقييم المقياس. كما وأن نماذج نظرية الاستجابة للمفردة هي مجموعة من النماذج الرياضية تُستخدم لتحديد العلاقة بين مستويات سمة كامنة لدى الأفراد وخصائص المفردات، والتي تُسمى معلمات المفردات Item parameters. (Baghaei & Effatpanah, 2024).

- عدد فئات الاستجابة في مقاييس ليكرت

تتمثل حجج ليكرت حول مقاييس ليكرت في:

أ) إمكانية الحفاظ على مسافات متساوية بين الفئات.

ب) إمكانية ترتيب تسمية الفئات مسبقًا حتى لو كانت ذاتية.

ج) إمكانية تغيير أحكام المقياس المُعدّ وفقًا لتحليلات المفردات التي سيتم إجراؤها بناءً على استجابات المشاركين في المقياس (Dunn-Rankin et al., 2004).

باختصار تُقيّم حجج ليكرت بناءً على توزيع المتغيرات الحقيقية (Price, 2016)، في مقاييس ليكرت، تُرتّب فئات الاستجابة بحيث تكون مسافات تقييمها متساوية قدر الإمكان (DeVellis, 2017).

قد يكون عدد فئات الاستجابة خمسة على سبيل المثال في شكل "لا أوافق بشدة"، و "لا أوافق"، و"متردد"، و"أوافق"، و"أوافق بشدة" (Aybek et al., 2022)؛ أو قد يكون عددها ٦ فئات في شكل "لا أوافق بشدة"، و "لا أوافق"، و "لا أوافق إلى حد ما"، و "أوافق إلى حد ما"، و "أوافق"، و "أوافق بشدة" (DeVellis,2017)؛ وقد تكون هناك أيضًا فئة استجابة محايدة بين فئات الاستجابة أو لا، وهناك مقترحات لاستخدام كثيرة حول شكل أو تحديد النقطة المحايدة مثل "لا أوافق ولا أختلف" أو "أوافق وأختلف بالتساوي" لكن المناقشات حول كيفية التعبير عن هذه النقطة المحايدة لا تزال مستمرة (DeVellis,2017).

في مقاييس ليكرت، تُولَّد درجات فئوية ترتيبية من إجابات المشاركين على مفردات المقياس، تتوافق هذه الدرجات مع نطاق ثنائي القطب من "أختلف بشدة" إلى "أوافق بشدة" (Price, 2016). يجادل بعض الباحثين بأن البيانات التي تم الحصول عليها من مقياس ليكرت تكون على مستوى مقياس ترتيبي، وأنه يجب استخدام أساليب إحصائية مناسبة لمثل هذه البيانات (Jamieson, 2004). على الرغم من افتراض فترات متساوية بشكل عام لمقاييس ليكرت في الممارسة العملية (أي المسافات بين الأرقام في المقياس الترتيبي)، إلا أنه غالبًا ما لا يمكن إثبات مثل هذا الافتراض من منظور أساسيات القياس. في مواجهة هذه الاشكالية، غالبًا ما يُطرح السؤال "هل يجب معالجة البيانات على مقياس ترتيبي أم مقياس فترة متساوية؟".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أشار نورمانNorman (٢٠١٠) إلى أنه يمكن قبول مقاييس ليكرت على مستوى مقياس فترة متساوية، ويمكن استخدام التحليلات البارامترية بناءً على هذا الافتراض. في دراستهم القائمة على المحاكاة، زعم وو وليونجWu & Leung (٢٠١٧) أن زيادة عدد التقديرات في فئة الاستجابة لمقياس ليكرت من شأنه أن يؤدي إلى توزيع طبيعي وتشابه مع مقياس الفاصل الزمني.

ولقد كان الجدل حول عدد فئات الاستجابة المناسب متجذرًا بعمق في الأدبيات منذ ما يقرب من قرن من الزمان، فعلى سبيل المثال، رأى فرايد أن العدد المناسب من نقاط المقياس كان دالة لهدف المقياس ومستوى التمييز الذي يتطلبه مستخدمو الدرجات (أي المسافة بين فئات الاستجابة)، وبشكل عام اتخذ الباحثون مواقف مختلفة وقدموا توصيات مختلفة نسبيًا لعدد فئات الاستجابة الأمثل، حيث قد أوصى عدد من الباحثين بأربعة إلى سبعة فئات استجابة (Barnette, 2010; Bindak, 2013; de Winter & Dodou, 2010; Sullivan & Artino, 2013) .

وأوصى آخرون بخمسة إلى سبعة فئات للاستجابة (Abulela& Khalaf, 2024). ووفقاً لديلمان وآخرون (Dillman et al.,2014)، يجب أن يكون عدد فئات الاستجابة طويلًا بما يكفي لتغطية كامل سلسلة الاستجابات المحتملة، ولكن لا ينبغي أن يكون الفرق بين نقطتي مقياس متجاورتين صغيرًا جدًا أو لا معنى له من الناحية العملية، وفي مراجعة لتسع دراسات منشورة في المجلة الدولية لعلم النفس العيادي والصحي، وجد هارتليHartley (2014) أن أدوات القياس رباعية أو خماسية فئات الاستجابة تُستخدم بشكل شائع.

ولا يوجد إجماع بشأن العدد الأمثل لفئات الاستجابة لمقاييس ليكرت، وتشير بعض الدراسات إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة يمكن أن يحسّن من قوة النماذج الإحصائية المستخدمة في تحليل فقرات المقياس والكشف عن جودتها كالأداء التفاضلي للمفردات (Allahyari et al., 2016)، وتؤكد دراسات أخرى أن عدد فئات الاستجابة لا يؤثر بشكل كبير على دقة المقاييس أو موثوقيتها أو قوتها التمييزية (Chakrabartty, 2023)؛ ومع ذلك، تشير الأبحاث إلى أن خمسة فئات استجابة قد تكون مثالية في الوصول لمعلومات دقيقة حول السمة موضع الاهتمام Chen et al., (2015)؛ بالإضافة إلى ذلك، توصي الدراسات بالاحتفاظ بجميع فئات الاستجابة الممكنة ما لم يكن هناك سبب قوي لتقليصها (Ben & Nissen, 2020)، وبشكل عام، قد يعتمد العدد الأمثل لفئات الاستجابة على سياق البحث المحدد وأهداف الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيًا: ترتيب فئات الاستجابة:

نُشرت مؤخرًا مراجعة لأهم تطورات مقياس ليكرت على مدار ربع القرن الماضي (Jebb et al., 2021) ، وحدد فيها الباحثون ٤٠ دراسة تناولت المجالات التالية المتعلقة بتطوير مقياس ليكرت: (أ) مفاهيم الصدق البنائى (ب) تعريف البناء؛ (ج) بناء مفردات المقياس (د) التحقق من صدق المحتوى (هـ) إجراء دراسات تجريبية؛ (و) دقة القياس (ز) تقييم البنية العاملية؛ (ح) إنشاء نماذج مختصرة (ط) العلاقات التجريبية مع المتغيرات الأخرى. وتحت إنشاء مفردات المقياس، كانت الفئات الفرعية هي: (١) اختبارات يمكن قراءتها (٢) مقاييس حديثة يمكن قراءتها (٣) فهم المستجيب (٤) عدد خيارات الإجابة وتسمياتها (٥) شكل المفردة (٦) ثبات المفردة (٧) عرض مفردات المقياس.

قام جيب وآخرونJebb et al (٢٠٢١) بمراجعة دراسة واحدة فقط بحثت فى تنسيق المفردات (Zhang & Savalei, 2016)، على الرغم من وجود العديد من الدراسات الأخرى حول تنسيق المفردات التي لم يتم تضمينها في مراجعتهم كما واستخدم تشانغ وسافالي Zhang & Savalei (٢٠١٦) تنسيق مقياس بديل استبدل كل فئة استجابة في مقياس من نوع ليكرت بجملة كاملة ووجدوا أن مثل هذه المقاييس لها بنية عاملية أفضل من المقاييس التقليدية، فحصت العديد من الدراسات تأثير تغيير تسميات فئات الاستجابة (على سبيل المثال، استخدام التسميات اللفظية فقط لنقاط نهاية المقياس أو إزالة التسميات اللفظية تمامًا Gummer & Kunz, 2021; Spratto et al., 2021).

بالإضافة إلى عمل ويجولد وآخرونWeigold et al (٢٠٢١)، درست العديد من الدراسات تأثير التوجه الأفقي مقابل الرأسي لفئات الاستجابة، وكانت نتائج هذه الدراسات غير حاسمة (Hu, 2020). كما بُحثت قضايا إضافية تتعلق بتنسيق المفردات في دراسات أخرى، مثل تأثير القطبية والتعبير اللفظي للفئة الوسطى (Menold, 2021)، وكيفية وضع وشرح فئات الاستجابة "لا أعرف" في الاستبيان (Zeglovits & Schwarzer, 2016).

قد يختار المستجيبون للمقياس فئات مختلفة عندما يتم ترتيب فئات الاستجابة بترتيب تصاعدي أو تنازلي/ إيجابي أو سلبي وقد يكون للترتيب الذي يتم به تقديم بدائل الاستجابة للمستجيبين تأثير كبير على اختياراتهم (Chyung et al., 2018)وتُعرف هذه الظاهرة بتأثيرات ترتيب الاستجابة.

وهناك نوعان شائعان من تأثيرات ترتيب الاستجابة هما تأثيرات الأسبقية والحداثة Primacy and Recency ويشير تأثير الأسبقية إلى ميل المستجيبين إلى اختيار فئات الاستجابة المقدمة في بداية قائمة فئات الاستجابة، بينما تأثير الحداثة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يمثل العكس من ذلك بمعنى الميل إلى أن يختار المستجيبون فئات الاستجابة التي يرونها في نهاية قائمة فئات الاستجابة (Holbrook, 2008).

وباستخدام بيانات من استطلاعات رأي (التقرير الذاتى) حول شرب الخمر، أثبت ماكينون وفيرث Mackinnon and Firth (٢٠١٨) تأثير الأسبقية ، حيث أظهرا أن المشاركين كانوا أكثر ميلًا لاختيار فئة استجابة "أوافق بشدة" عند ظهوره أولًا في قائمة الإجابات مقارنةً بظهوره آخرًا. ووجد مالهوتراMalhotra (٢٠٠٨) أن حجم تأثير الأسبقية يرتبط ارتباطًا إيجابيًا بدرجة تباين المستويات التعليمية للمشاركين. كما أشار إلى أن الوقت المُستثمر في الاستطلاع يتفاعل مع المستوى التعليمي في تأثير الأسبقية ، مما يعني أن المشاركين ذوي التعليم المنخفض الذين يقضون وقتًا أقل في الدراسة أكثر عرضة لهذا التحيز.

يُعد تأثير ترتيب المفردات ذا أهمية خاصة لقياس الاتجاهات، ووفقًا لتشن Chen (٢٠١٠)، استندت المحاولة الأولى لوصف هذه الظاهرة إلى الحداثة والاسبقية، إلا أن الأدبيات العلمية تحولت الآن إلى التكييف والتثبيت، يفترض التكييف والتثبيت أن الأفراد يفضلون الوصول إلى المعلومات المقدمة إليهم أولًا والحصول على تقديراتهم المعقولة من خلال التعديل بناءً على هذا التثبيت (Zhao &Linderholm, 2008). فيما يتعلق بتأثير ترتيب المفردات، فإن الردود الأولى على الخيارات تُعتبر مثبتات للإجابات اللاحقة Harrison &, McLaughlin, (1993) بمعنى آخر، يحدث التكييف والتثبيت عندما تكون الذاكرة السياقية للشخص غير كافية، مما يؤدي إلى استجابة سابقة على الأشياء تعمل كمثبتات تُغير إجابات الأمور المستقبلية اعتمادًا على هذه المثبتات(Chen, 2010).

ويحدث تأثير ترتيب فئات الاستجابة عندما يؤثر ترتيب فئات الاستجابة لمقياس التقدير على توزيع سؤال الاستبيان. وقد أوضحت التفسيرات النظرية مثل هذه التأثيرات، بما في ذلك التثبيت والتكييفAnchor-and-adjustment (Yan & Keusch,2015) ، وتحيز الذاكرة والإرضاء وقد توفر بعض الاستدلالات التفسيرية البصرية (مثل "الأعلى يعني الجيد" و"اليسار والأعلى يعني أولاً") أيضًا نظرة ثاقبة حول كيفية تأثير وضع احتمالات الاستجابة على فئات الاستجابة (Tourangeau, 2004). أجريت معظم الأبحاث السابقة حول تأثير ترتيب فئات الاستجابة في سياقات أحادية الثقافة (Harkness & Schoua-Glusberg, 1998). ومع ذلك، قد تؤثر المؤثرات "الثقافية" على وجود وحجم تأثير ترتيب فئات الاستجابة بعدة طرق(Diener et al., 2012) . أولها أن "اليسار يعني أولاً" والاستدلالات التفسيرية الأخرى قد تعمل بشكل مختلف اعتمادًا على معايير قراءة النص (على سبيل المثال، من اليمين إلى اليسار مقابل من اليسار إلى اليمين).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالإضافة إلى ذلك، قد يمتلك الأشخاص من ثقافات ذات لغات رئيسية متعددة ومعايير قراءة متعددة أساليبَ تحديدٍ مختلفة. وأخيرًا، قد يمتلك الأشخاص في بلدان مختلفة مستويات خبرة مختلفة مع أسلوب تصميم مرئي معين(Yang et al., 2019).

يبدأ بحث إيبلي وجيلوفيتش Epley and Gilovich (٢٠٠٦) حول التثبيت والتكييف في تسليط الضوء على كيفية إسهام هذا الاختصار الذهني في تحقيق الرضا في الاستبيانات، ويفترضان أنه في الحالات التي يحدث فيها التثبيت والتكييف ، تكون التكيفات غير كافية لأن الأفراد يتوقفون عن التكييف بمجرد وصولهم إلى قيمة تقع ضمن نطاق معقول أو تبدو "قريبة بما فيه الكفاية". وبالتالي، قد يحدث التثبيت والتكييف في الاستبيانات على النحو التالي: يُقيّم المستجيب مفردة أوليًا في الاستبيان (ربما باختيار فئة الاستجابة الرابع على مقياس من خمس نقاط)، إذا كانت المفردة التالية مشابهة، فقد يبدأ المستجيب في تقييم فئة الاستجابة بتحديد ما إذا كانت الاستجابة الرابعة على المقياس معقولة، وإذا لم تكن صحيحة تمامًا، فقد ينتقل المستجيب إلى فئة الاستجابة الثالث أو الخامس. بمجرد الوصول إلى استجابة "جيدة بما فيه الكفاية"، من المرجح أن يتوقف المستجيب عن التكييف. إذا كانت التكيفات الناتجة عن هذه التثبيت غير كافية (Gehlbach et al., 2012)، فمن المرجح بشكل غير متناسب أن يجيب المستجيب على مفردة الاستبيان الثانية عند فئة الاستجابة الرابع أو بالقرب منه على المقياس. وبالتالي، على مدار الاستبيان بأكمله، من المرجح أن تكون الاستجابات لأزواج المفردات المتجاورة أكثر تشابهًا (وبالتالي تكون المسافات بينها أقصر) من الاستجابات لنفس أزواج المفردات إذا كانت في مواقع غير متجاورة . بالإضافة إلى ذلك، نظرًا لأن المستجيبين يحتاجون فقط إلى تقييم خيارات الاستجابة حتى الوصول إلى إجابة "جيدة بما فيه الكفاية"، فقد يُكمل المستجيبون الذين يقومون بالتثبيت وتكييف استبياناتهم بشكل أسرع من أولئك الذين يُقيّمون جميع فئة الاستجابة.(Gehlbach et al., 2012)

وقد قدمت عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في استطلاعات الرأي عبر الإنترنت لتقييم الأسئلة باستخدام أنواع مختلفة من مقاييس الاستجابة الترتيبية (أحادية القطب وثنائية القطب، مع عدد مختلف من فئات الاستجابة) الدليل التجريبي على تأثيرات الأسبقية مما يعني الاحتمالية الأعلى لاختيار فئات الاستجابة الأولى من قائمة فئات الاستجابة (Krebs, 2012; Liu & Keusch, 2017; Mahon-Haft & Dillman, 2007; Toepoel et al., 2009).

قام هون لنزنر Höhne & Lenzner (٢٠١٥) بدراسة تأثيرات تسلسل الاستجابة في مقاييس التقدير الرأسية والأفقية باستخدام تتبع العين لتحديد أسبابها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وكشف وجودها. وخلصت هذه الدراسة إلى أن تأثيرات ترتيب الاستجابة في مقاييس التقدير غالبًا ما تكون ضئيلة وأكثر شيوعًا في مقاييس التقدير الرأسية منها في الأفقية.

يهدف البحث الذي أجراه هون وكريبسHöhne & Krebs (٢٠١٧) إلى معرفة المزيد حول كيفية تأثير تسلسل تقدير المفردات على النتائج. تكشف النتائج عن تأثيرات ترتيب الاستجابة ضمن صيغة "موافق/غير موافق" ولكن ليس ضمن صيغة "المفردة التى تحمل سؤالا".

واقترحت نظرية الإرضاء Satisficing Theory التفسير الأكثر انتشارًا لتأثير ترتيب فئات الاستجابة، وغالبا ما يستخدم هذا النهج النظري كتفسير محتمل لتأثيرات اتجاه عبارات المقياس (Liu & Keusch, 2017)، ووفقاً للنظرية، فبدلاً من اختيار الاستجابة المثالية للمفردة، فإن الفرد يختار الاستجابة المرضية، من أجل تقليل الجهد المعرفي (Holbrook et al., 2003)، ولذلك في النمط البصري، عندما تكون قائمة فئات الاستجابة طويلة، فإن إجابات المستجيبين التي انتقلت إلى بداية المقياس يمكن أن تكون ناجمة عن سلوك مُرضي ولا تدل على بذل الجهد في الاستجابة، وبالتالي، تتنبأ النظرية بتأثير الأسبقية كنتيجة للسلوك المرضي للمستجيب (Höhne & Lenzner, 2015; Kunz, 2015).

وتستند هذه النظرية إلى المراحل الأربع للمعالجة المعرفية للأسئلة والأجوبة. وبشكل عام، يقترح العلماء المراحل المتوازية التالية للاستجابة: (١) فهم السؤال وتفسيره (٢) استخلاص المعلومات ذات الصلة من الذاكرة (٣) تذكر أو تحديد الحكم (٤) تنفيذ وتحرير الاستجابة (Kunz, 2015)، وكل مرحلة من هذه المراحل ضرورية لجودة البيانات، وتتميز استراتيجية الاستجابة المرضية الضعيفة بالسلوك عندما يمر المستجيبون بخطوات معرفية أقل شمولاً مما يمكن ملاحظته في الموافقة وتأثير الأسبقية، ويظهر الرضا القوي عندما يتخطى المستجيبون الخطوتين الثانية و/أو الثالثة وينتج عن ذلك اختيار "لا أعرف" وعدم التمييز بين مفردات مقياس التقدير (Krosnick & Presser, 2010)، ويمكن تعزيز سلوك الرضا من خلال الشروط التالية: القدرات المعرفية ودوافع المستجيبين، وصعوبة الأسئلة، وقد تم تأكيد هذه الافتراضات النظرية في بعض الأبحاث التجريبية (Malhotra, 2008; 2009).

وأثبتت نتائج دراسة مالهوترا Malhotra (2008; 2009) تأثيرات الاسبقية على الاستجابة للمفردات البسيطة وعدم وجود تأثيرات للاسبقية في الاستجابة للمفردات المعقدة، كما أكدت نتائجها تأثيرات أكبر للأسبقية على استجابة المفحوصين الأقل في مستوى التعليم؛ وكذلك أكدت نتائج دراسة هون وكريبس Höhne and Krebs (2018) تأثيرات ترتيب الاستجابة في المفردات ذات مقاييس الموافقة - عدم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الموافقة؛ وأكدت نفس النتائج دراسة كريبس وباخنر (Krebs & Bachner, 2018).

كما وبحثت الدراسة التي أجراها تيرينتيف ومالوشونوك Terentev and Maloshonok(٢٠١٨) في تأثير ترتيب الإجابات على أسئلة التقدير المقدمة في تنسيقات كل مفردة على حدة وفي شكل شبكي، تم التنبؤ بأن تأثير الاسبقية صحيح لكلا النوعين من الاستفسارات وأن يختلف باختلاف عمر المستجيب ومستوى التعليم والتطور التكنولوجي، أُجريت تجربتان مستقلتان باستخدام بيانات من ٢٨ استبيانًا تمهيديًا خضع لها طلاب مسجلون في دورات التعلم عن بعد (عددهم ٢٢,٩١٠). تشير نتائجهما إلى أن انطباعات المشاركين عن قائمة الخيارات وأنماط استجاباتهم تتأثر بترتيب عرض بدائل الاستجابة. ويتضح تأثير الاسبقية عند إجراء استعلام لكل مفردة على حدة. ولم يُعثر على أي تأثير يُذكر للعمر أو الجنس أو نوع الجهاز على الترتيب، أما المشاركون ذوو المستوى التعليمي الأعلى، فقد واجهوا تأثير أسبقية أقل عند ترتيب المفردات.

وقام ستابلتون Stapleton (2013) بتحليل تأثيرات التفاعل بين ترتيب فئات الاستجابة ونوع الجهاز (الويب أو الهاتف المحمول) المستخدم لإكمال الاستبيان، وأظهر نتائجها تأثيرات أكبر للأولوية وبشكل ملحوظ بين المستجيبين الذين أكملوا الاستبيانات باستخدام الأجهزة المحمولة، ويمكن تفسير ذلك بحقيقة أن حجم شاشة الهاتف المحمول أقل من حجم سطح المكتب التقليدي أو الكمبيوتر المحمول، في حين أن المستجيبين أكثر عرضة لاختيار فئات الاستجابة المرئية، فإن استخدام الأجهزة المحمولة يؤدي إلى تأثيرات أكبر للأولوية.

أظهر تحليل الدراسات التي بحثت فى الارتباط بين عدد فئات الاستجابة في المقياس وصدق المقياس أن بعض الدراسات اختبرت تأثير عدد فئات الاستجابة على الصدقى البنائى ، وأن البعض الآخر سعى إلى إجابات على سؤال ما إذا كان الثبات القائم على المحك يختلف وفقًا لعدد فئات الاستجابة المستخدمة أم لا، جاءت نتائج متباينة فيما يتعلق بتأثير عدد فئات الاستجابة على الصدق في الدراسات التي أجريت. على سبيل المثال، وجد كومري ومونتانج Comrey and Montang (١٩٨٢) وكينج وآخرونKing et al (١٩٨٣) أن معدل التباين الكلي المفسر وتشبعات العوامل كان أعلى وكان البناء العاملى أكثر وضوحًا في التصنيف ذي النقاط السبع منه في التصنيف ذي النقطتين.

ووجد لوزانو وآخرونLozano et al (٢٠٠٨) أيضًا أن معدل التباين المفسر في التحليل العاملى ارتفع مع زيادة عدد فئات الاستجابة في المقياس، وتم تفسير النتيجة على أن الزيادة في عدد فئات الاستجابة أثرت على صدق تأثيرا ايجابيا. على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نحو مماثل، خلص تاركانTarkan (٢٠١٥) إلى أن الصدق العاملى يزداد بازدياد عدد فئات الاستجابة في المقياس. وعلى النقيض من هذه الدراسات، وجد كيم Kim (١٩٩٨) في الدراسة التي قارنت بين التصنيف الثلاثي والخماسي والسباعي والتاسع من حيث الصدق والثبات أن الصدق كان الأقل في التصنيف الثلاثي، ومتوسط في التصنيف السباعي، وأعلى في التصنيفين الخماسي والتاسع. ووجدت الدراسة التي أجراها مايدو-أوليفاريسMaydeu-Olivares (٢٠٠٩) أن توافق بيانات النموذج انخفض بازدياد عدد فئات الاستجابة في المقياس.

لا يوجد تداخل بين النتائج المتعلقة بالتأثير على صدق المحك كما هو الحال في النتائج المتعلقة بتأثيرات عدد فئات الاستجابة على الصدقى البنائى، في الدراسة التي أجراها تشانغChang (١٩٩٤) حيث تمت مقارنة ليكرت الرباعي والسداسى سيكومتريًا، وجد أن عدد فئات الاستجابة لم يكن له أي تأثير على صدق المحك. وبالمثل، خلص قاسم واخرونQasem et al (٢٠١٤) أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات صدق المحك للمقاييس ذات التصنيف الثنائي والثلاثي والخماسي.

من ناحية أخرى، يشير لوكين واخرون Loken (١٩٨٧) إلى أن صدق المحك يتأثر بعدد فئات الاستجابة وأن معاملات صدق المحك التي تم الحصول عليها من التصنيف ذي الإحدى عشرة نقطة أعلى من تلك المحسوبة من التصنيف ذي الثلاث أو الأربع نقاط. ومع ذلك، وجد بريستون وكولمان Preston and Colman (٢٠٠٠) أن معاملات صدق المحك للمقاييس التي تستخدم التقييم الثنائي والثلاثي والرباعي كانت أقل، وأن معاملات صدق المحك للمقاييس التي تحتوي على خمس فئات أو أكثر كانت أعلى. كما وُجد أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات صدق المحك للمقاييس التي تحتوي على أعداد مختلفة من فئات الاستجابة.

ومع ذلك، فإن نتائج عدد من الدراسات التجريبية التي أجريت لتقييم الاستجابات باستخدام مقاييس الاستجابة الترتيبية أحادية القطب مع خمسة خيارات للاستجابة (Christian et al., 2009) وثنائية القطب وثمانية فئات للاستجابة (Hofmans et al., 2007) لم تظهر تأثير كبير لترتيب فئات الاستجابة على توزيع استجابات المستجيبين.

ومن ثم يمكن استنتاج أنه عندما يُعرض على الفرد عدة فئات للاستجابة، فإن الموقع المكاني لكل فئة على حدة فيما يتصل بترتيب المعالجة يمكن أن يكون له تأثير على الاختيار النهائي، كما تبين وجود أدلة على وجود تأثير للأسبقية، أي الميل إلى تفضيل المفهوم أو الشيء الأول الذي يواجهه المستجيب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثاني: نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية

بناء وتقنين أدوات القياس وانتقاء المفردات في ضوء النظرية الكلاسيكية (CTT) واجهت بعض القصور، حيث أن الدرجة الكلية للفرد في الاختبار أو المقياس تتأثر بخصائص المفردات، والعكس صحيح أي أن خصائص المفردات تتأثر بقدرات الأفراد، كما أن التكوين العاملي للاختبار أو المقياس يتغير مع مرور الزمن، ويتأثر ثبات الاختبار بالموقف الذي يتم فيه، وتتساوى تباينات أخطاء القياس لجميع أفراد العينة، فصدق وثبات أداة القياس وفقاً للنظرية الكلاسيكية يعتمد على خصائص العينة المستخدمة في التقنين (خلف، ٢٠١٩)؛ لذلك وجه المتخصصون في القياس جهودهم لإيجاد نظام قياس أكثر موضوعية يركز على انتقاء المفردات الاختبارية بشكل أفضل ويسمح بإضافة أو حذف مفردات المقياس دون أن يتأثر المقياس ككل (الموسوي، ٢٠١٨).

وقد أسفرت هذه الجهود عن ظهور بعض الاتجاهات الحديثة لتلافي أوجه القصور في النظرية الكلاسيكية، ومن بين هذه الاتجاهات نظرية الاستجابة للمفردة IRT، والتي حظيت باهتمام الباحثين حيث ساهمت في التغلب على كثير من مشكلات نظرية القياس الكلاسيكية (الدعيس، ٢٠١٨)؛ وقد فرضت نظرية الاستجابة للمفردة نفسها منذ بدايات القرن العشرين كنموذج جديد للقياس النفسي والتربوي، وتعتمد على فرضية أساسية حيث أن القيمة الاحتمالية لاستجابة شخص ما لمفردة اختبارية تكون دالة لكل من مستوى قدرة المفحوص، وخصائص المفردة (عطيه واخرون، ٢٠١٤).

وتحقق النظرية متطلبات القياس الموضوعي والمتمثل في تحرير تدريج أدوات القياس من خصائص الأفراد وتحرير تقديرات قدرة الأفراد من خصائص المفردات المستخدمة في القياس (Kreitchmann et al., 2024).

- نموذج الاستجابة المتدرجة Graded-Response Model (GRM)

هذا النموذج يمثل العلاقة بين مستوى قدرات الأفراد واحتمال استجابتهم في كل قسم من أقسام الاستجابة، ولا يشترط في هذا النموذج أن تكون جميع مفرداته تشتمل على نفس العدد من فئات الاستجابة، ولكن يكون لكل مفردة بارامتر تمييز واحد (a) ومجموعة من بارامترات العتبات الفارقة Thresholds والتي يرمز لها بالرمز (B1,B2,…..,Bn)، وعدد هذه البارامترات أقل من عدد فئات الاستجابة بواحد صحيح، وهو عدد المنحنيات المميزة الإجرائية لأقسام هذه المفردة، فإذا كان عدد فئات الاستجابة خمسة فئات مثل مقياس ليكرت، وكانت الدرجات الخاصة بهذه الفئات هي (صفر،١ ،٢ ، ٣، ٤) فإن عدد المنحنيات المميزة الإجرائية لهذه المفردة يساوي (٤) منحنيات لكل منها نفس معامل التمييز، ولكنها تختلف في بارامترات العتبات الفارقة (B1, B2, B3, B4) (علام، ٢٠٠٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- نموذج التقدير الجزئي العام Generalized partial credit model (GPCM)

يقدم نموذج التقدير الجزئي العام وصفًا للنماذج أحادية البعد متعددة الاستجابات. تشمل هذه النماذج: نموذج الاستجابة الاسميةNominal Response Model (NRM) ، ونموذج التقدير الجزئيPartial Credit Model (PCM)، ونموذج مقياس التقديرRating Scale model (RSM) والتي تعد جميعها فروقا في نموذج التقدير الجزئي العام. يستخدم نموذج التقدير الجزئي نموذج راش لتحديد احتمالية النجاح. بمعنى، نموذج التقدير الجزئي هو النظير لنموذج راش الذي يقدر معلمة الصعوبة " b". بالنسبة لـنموذج التقدير الجزئي ، يمكن لحجم العينة الصغير الذي يصل إلى ٣٠٠ أن ينتج تقديرًا موثوقًا للسمة (de Ayala, 2013).

- نموذج الفئات الأسمية The nominal categories model

وقد وضعه بوك (Bock,1972) كبديل لنموذج الاستجابات المتدرجة حيث لا يتطلب هذا النموذج أن تكون الاستجابات مرتبة مسبقًا بينما يتطلب نموذج الاستجابات المتدرجة ذلك، كما يتسم هذا النموذج بأنه يسمح بتنوع معاملات التمييز بين المفردات المختلفة، مثله فى ذلك مثل نموذج الاستجابة المتدرجة (Reeve, 2004).

جدول (٤) ملخص لنماذج نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية ثنائية الاستجابة ومتعددة الاستجابات

النموذج	شكل المفردة	الخصائص
نموذج راش	ثنائية الاستجابة	تتساوي جميع المفردات في معلم التمييز ويساوي (١)؛ ولكل مفردة معلم للصعوبة، ولا يوجد تأثير للتخمين.
النموذج اللوجستي ثنائي المعلم		لكل مفردة معلم للتمييز، ومعلم للصعوبة، ولا يوجد تأثير للتخمين.
النموذج اللوجستي ثلاثي المعلم		لكل مفردة معلم للتميز، ومعلم للصعوبة، ومعلم للتخمين
النموذج اللوجستي رباعي المعلم		لكل مفردة معلم للتميز، ومعلم للصعوبة، ومعلم للتخمين، ومعلم اللامبالاة (سقف الاستجابة للمفردة)
نموذج الاستجابة المتدرجة	متعددة الاستجابة	امتداد للنموذج الثنائي، يُستخدم في حالة المفردات ذات الاستجابات المتعددة المرتبة، ولكل مفردة معلم للتميز، وعدد من عتبات الاستجابات التي تنقص عن عدد فئات الاستجابة بواحد
نموذج التقدير الجزئي		امتداد للنموذج الأحادي، يفترض تساوي معلم التمييز بين جميع المفردات، لكل مفردة عدد من العتبات التي تمثل صعوبة الخطوات للحل أو الاستجابة وتختلف من مفردة لمفردة، ويناسب المسائل التي تتطلب عدد من الخطوات للحل، وكذلك المفردات متعددة الاستجابات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النموذج	شكل المفردة	الخصائص
نموذج سلم التقدير		امتداد للنموذج الأحادي، يفترض تساوي معلم التمييز بين جميع المفردات، وللمفردات عدد من العتبات التي تمثل الصعوبات النسبية للاستجابة وهي متساوية لجميع المفردات، ويناسب المفردات ذات الاستجابات المرتبة
نموذج بوك الاسمي		يُستخدم للاستجابات غير المرتبة، ويسمح باختلاف التمييز عبر المفردات

(Gyamfi & Acquaye, 2023)

الدراسات السابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت العدد الأمثل لفئات الاستجابة:

أجرى عبد السمع (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير عدد فئات الاستجابة لليكرت (٣، ٥، ٧) وعدد المشاركين على دقة معاملي ألفا وأميجا في تقدير ثبات درجات المقياس النفسي، وتكون عدد المشاركين في الدراسة من ٢٤٣ وطالبا وطالبة موزعين على أربع مجموعات، واستخدم مقياس فاعلية الذات الوجدانية وأشارت النتائج إلى زيادة دقة معاملي ألفا وأوميجا بزيادة عدد فئات الاستجابة وخاصة في حالة العدد الخماسي والسباعي كما وأظهرت النتائج أن معامل أوميجا أدى إلى تقدير أدق لقيم معامل ثبات الدراجات مقارنة بمعامل ألفا في نسبة التباين المفسر واتساع المسافة بين حدود الثقة.

كما درس حميدة (٢٠٢٠) مدى اختلاف عدد فئات الاستجابة على كلا من معاملات الثبات والصدق لأداة القياس وتم تصميم واستخدام مقياس القلق الرقمي ذو نموذجين يختلف في عدد بدائل الاستجابات (ثلاثي وخماسي) ، وبلغ حجم العينة (١٥٠) طالباً (٧٥ ذكور، ٧٥ إناث، تتروح أعمارهم بين ١٠- ٣٠ عاماً، ٥٠ من المرحلة الأساسية، ٥٠ من المرحلة الثانوية، ٥٠ من المرحلة الجامعية) وتم اختيارهم عن طريق العينة القصدية والعشوائية الطبقية. ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى اختلاف في الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تباين عدد فئات الاستجابة، وأن أفضل عدد فئة استجابة هو من نوع خمس فئات استجابة.

وبحث القحطاني (٢٠٢١) تأثير مستوى الاكتئاب وعدد فئات الاستجابة على الخصائص السيكومرتية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية، وهدفت الدراسة إلى التعرف على اختلاف عدد فئات الاستجابة (أربعة فئات – خمسة فئات) على الخصائص السيكومترية، والتفاعل بين مستويات الاكتئاب على الخصائص السيكومترية، واستخدمت الباحثة مقياس بيك للاكتئاب ومقياس الشعور لراسيل واختارت الباحثة عينة عشوائية عددها ٩٠ فردا من طالبات جامعة الإمام محمد بن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سعود الإسلامية، وخلصت النتائج إلى أنه لا يوجد اختلاف بين أربعة وخمس فئات استجابة في الخصائص السيكومترية للمقياس.

وفي دراسة Cernat et al. (2022) تعرفت على تأثير تصميم شكل الاستبيان وطول الاستبيان على جودة القياس حيث أخرج الباحثون ثلاثة تصاميم مختلفة بشكل استبيان ونمط استجابة مختلفة وكان حجم العينة (٥٣٣٨) مستجيباً، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن طول الاستبيان وفئات الاستجابة تؤثر على جودة البيانات المجمعة لأنه يؤدي إلى إرهاق المستجيب مما يدفع به إلى الإدلاء باستجابات غير دقيقة أو استبيانات غير مكتملة وأن الاستبيانات القصيرة وفئات الاستجابة القليلة قد لا توفر ما يكفي من المعلومات.

وفي دراسة Chakrabartty (2023) التي تقصت العدد الأمثل لفئات الاستجابة لتحويل نتائج فئات مقياس ليكرت ذات عدد مختلف (٣، ٤، ٥، ٧) إلى فترات مستمرة وموزعة بشكل طبيعي تراوح بين ١ و ٥ وتوصلت الدراسة إلى أن عدد فئات الاستجابة لم يكن له تأثير كبير على الثبات والصدق وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يمكن تحديد عدد أمثل لفئات الاستجابة يطبق على جميع الدراسات.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الترتيب الأمثل لفئات الاستجابة:

في دراسة Mackinnon and Wang (2020) التي بحثت تأثير ترتيب الاستجابة للاستبيانات باستخدام التقييم الذاتي لاستكشاف دور الترتيب في التحيز للاستجابة، وافترض الباحثون أن المشاركين من المرجح أن يختاروا فئات الاستجابة التي تم وضعها في أول قائمة فئات الاستجابة، وهي ظاهرة تسمى تأثير الأولوية وشارك في تطبيق الدراسة ٧٧٤ طالباً جامعياً من جامعة دالهوسي (Dalhousie)، وأسلوب فئة استجابة خماسي، في الأولى ترتيب تصاعدي تبدأ بفئة (لا أوافق بشدة) والأخرى ترتيب تنازلي تبدأ بفئة (أوافق بشدة)، وأظهرت النتائج أن ترتيب الاستجابات يؤثر على اختيار المستجيب للاستجابة وأن المستجيبين يفضلون اختيار الاختيارات التي ترتيبها أول فئات الاستجابة كما وكشفت الدارسة أن بعض الاستجابات تكون إجابتها في نهاية ترتيب فئات الاستجابة إلا أن بعض المشاركين انحاز إلى اختيار الفئات الأولى من الاستجابة في كلا التجربتين التصاعدي والتنازلي وأن تأثيرات تربيب الاستجابة يمكن أن تختلف تبعا لاختلاف لمفهوم ومحتوى الاستجابة.

وبحث Robie et al. (2022) تأثير ترتيب فئة الاستجابة على الخصائص السيكومترية لمقياس ليكرت وتفاعل المستجيبين، واستخدمت الدراسة مقياسين من نوع ليكرت في المقياس الأول الترتيب تصاعدي والثاني الترتيب تنازلي، وتم تبديل ترتيب فئات الاستجابة، وطبق المقياسين على عينة عشوائية من طلاب جامعة جنوب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أونتاريو عددهم ١٢٠٠ طالباً وطالبة، وتشير النتائج إلى أن ترتيب فئة الاستجابة قد يؤثر بشكل محدود على الخصائص السيكومترية للمقياس وربما ينعدم تأثيره.

وفي دراسة Kato (2023) تمثل الهدف في التعرف على تأثير ترتيب مقياس ليكرت على تقييمات المستجيبين وطبق الباحث أداة استطلاع رأي على عينة عشوائية عددها ٣٣٨ طالبا وطالبة من جامعات اليابان، لقياس مستوى الولاء الجامعي، وأظهرت النتائج أن ترتيب الاختيارات يؤثر على تقييمات المستجيبين، حيث تم الحصول على تقييمات أعلى عند استخدام ترتيب الاختيارات التصاعدي مقارنة بترتيب الاستجابات بشكل تنازلي، والاختيارات التي تظهر في الجزء الأعلى من المقياس تتلقى تقييمات أعلى وقد تم تفسير هذا التأثير بأن الاختيارات التي تظهر في الجزء العلوي من المقياس تتلقى تقييمات أعلى لأن المستجيبين يميلون إلى الاستجابة للفقرات بشكل أكثر إيجابية في البداية، وأن ترتيب فئات الاستجابة بشكل تصاعدي أفضل لتحسين جودة البيانات المجمعة وتقييمات المستجيبين.

وهدفت دراسة (العمراني والمالكي، ٢٠٢٣) إلى الكشف عن أثر طريقة ترتيب فئات التدريج (تصاعدي، تنازلي) ونموذج الاستجابة للفقرة المستخدم في دقة تقدير بارامترات الفقرات وقدرات الأفراد باستخدام نموذجي التقدير الجزئي (PCM) والاستجابات المتدرجة (GRM) ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس اتخاذ القرار والذي قام بإعداده عبدون (٢٠٠٤) الصورة ب، والمكون من ٣٤ فقرة يقابلها استجابات بصورة مقياس ليكرت الخماسي. وطبق الاختبار على عينة تكونت من (٢٣٨٥) فردا من طلاب وطالبات جامعة أم القرى وقد تم استخدام برمجية (25) : SPSSو PARSCALEلتحليل نتائج الدراسة، حيث تم تقدير الأخطاء المعيارية في تقدير قدرات أفراد العينة وبارامترات صعوبة الفقرات وفق طريقتين من طرق ترتيب فئات التدريج وباستخدام نموذجي التقدير الجزئي والاستجابات المتدرجة، كما تم تقدير الأخطاء المعيارية في تقدير بارامترات تمييز الفقرات باستخدام نموذج الاستجابات المتدرجة، وأظهرت النتائج أنه: يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير بارامترات صعوبة الفقرات يعزى إلى نموذج الاستجابة للفقرة المستخدم في تدريجها وكان هذا الفرق لصالح نموذج التقدير الجزئي، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير بارامترات صعوبة الفقرات يعزى إلى طريقة ترتيب فئات التدريج، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير بارامترات صعوبة الفقرات يعزى إلى التفاعل بين طريقة ترتيب فئات التدريج والنموذج المستخدم في التدريج، ولا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي الأخطاء المعيارية في تقدير بارامترات تمييز الفقرات باستخدام نموذج الاستجابات المتدرجة يعزى إلى طريقة ترتيب فئات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التدريج. وأسفرت النتائج أيضا عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير بارامترات قدرات الأفراد يعزى إلى نموذج الاستجابة للفقرة المستخدم في تدريجها، وكان هذا الفرق لصالح نموذج التقدير الجزئي، كما وجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير بارامترات قدرات الأفراد يعزى إلى طريقة ترتيب فئات التدريج، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير بارامترات قدرات الأفراد يعزى إلى التفاعل بين طريقة ترتيب فئات التدريج والنموذج المستخدم في التدريج.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بناءً على هذه النتائج رأى الباحث استخدام الترتيب التنازلي مقابل الترتيب التصاعدي لفئات الاستجابة؛ للتحقق من وجود تأثير لهذا النوع من الترتيب على الخصائص السيكومترية للمقياس النفسي ومفرداته في ضوء نظرية الاستجابة للمفردة. وبصفة عامة من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة (التي أتيح للباحث الاطلاع عليها) يلاحظ أن هناك ندرة في تطبيقات نماذج نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية في حالة أدوات القياس متعددة الاستجابة بعكس الدراسات التي تمت في ضوء النظرية الكلاسيكية، وعليه فإن الدراسة المقترحة ستحاول استكمال جهود الدراسات السابقة من خلال تقصي تأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها والتفاعل بينهما على دالة المعلومات ومعالم المفردات والخطأ المعياري في تقديرها، ففي حدود علم الباحث لا توجد دراسات توصلت إلى نتائج حاسمة للعدد الأمثل لفئات الاستجابة وترتيبها، وتضيف الدراسة في مساعدة الباحثين والدارسين لتحسين جودة الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، ويأمل الباحث في نهاية هذه الدراسة أن يصل إلى توصيات مفيدة في الجانب التطبيقي.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي نظراً لملائمته لإجراءات الدراسة، وذلك بالاعتماد على نموذج الاستجابات المتدرجة في نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية والذي يتيح تقديرات لمعالم المفردات (صعوبة وتمييز) ولمعالم القدرة والاخطاء المعيارية في تقديرها ودوال المعلومات للمقياس وللمفردات.

مجتمع الدراسة:

طلاب وطالبات جامعة القصيم لمرحلة البكالوريوس الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م، لطلاب وطالبات كلية اللغات والدراسات الإنسانية وكلية التربية وكلية العلوم التطبيقية وكلية الشريعة وكلية الهندسية وكلية العلوم الطبية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ١٠٤٠ طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٦هـ – ٢٠٢٤م وتم اختيارهم بطريقة عينة عشوائية طبقية وفقا لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي والعمر .

أداة الدراسة:

مقياس الاستعداد الأكاديمي للطالب الجامعي (إعداد: الثبيتي، ٢٠٢١)

تم في الدراسة الحالية استخدام مقياس الاستعداد الأكاديمي للطالب الجامعي من إعداد الثبيتي (٢٠٢١)، وتم استخدام هذا المقياس لما يتحقق فيه من خصائص تناسب الدراسة الحالية، حيث أنه أحادي البعد ويتمتع بخاصية اللاتغاير للمفردات وتم التأكد من مطابقة مفرداته لنموذج الاستجابة المتدرجة، والمقياس صمم في صورته الأصلية (ملحق ١) وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وتم تطويره في الدراسة الحالية بما يتناسب مع أهداف الدراسة.

ويتكون المقياس في نسخة الأصلية من (٢٢) مفردة موزعة على أربع أبعاد (بُعد أسلوب التعلم، بعد إدارة الوقت، بعد التفكير وحل المشكلات، بعد التواصل والعمل الجماعي) وقام الباحث بتطوير المقياس بما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية في رفع عدد فئات الاستجابة من خمس فئات استجابة إلى سبع فئات استجابة وفقا لتدرج ليكرت السباعي (موافق بشدة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، محايد، غير موافق بدرجة قليلة، غير موافق بدرجة متوسطة، غير موافق بشدة) وتطوير نسخة من المقياس يتم فيها عرض الاستجابات بترتيب من الإيجابي إلى السلبي (الترتيب التنازلي) (موافق بشدة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة قليلة، محايد، غير موافق بدرجة قليلة، غير موافق بدرجة متوسطة، غير موافق بشدة) (ملحق ٣)؛ ونسخة أخرى للمقياس يتم فيها عرض الاستجابات بترتيب من السلبي إلى الإيجابي (الترتيب التصاعدي) (غير موافق بشدة، غير موافق بدرجة متوسطة، غير موافق بدرجة قليلة، محايد، موافق بدرجة قليلة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بشدة) .

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أ- صدق المقياس:

قام الباحث معد المقياس بصورته الأصلية الثبيتي (٢٠٢١)، بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين؛ حيث تم عرضه في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في علم النفس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإرشاد والتوجيه النفسي، بلغ عددهم (٦) محكمين، وطلب منهم الحكم على مدى ملاءمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العبارات من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبتها المجتمع الدراسة، وذلك في ضوء التعريفات المذكورة اصطلاحيا وإجرائيا للاستعداد الأكاديمي.

وقد جاءت آراؤهم بنسبة اتفاق تقدر ب (٨٣,٣٣) بين المحكمين الذين أقروا أن المقياس مناسب لما وضع لقياسه، وطالبوا بحذف عدد (٦) عبارات، وأصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من (٢٢) عبارة، وهذا الإجراء أشار إلى أن أدوات الدراسة تتمتع بصدق منطقي مرتفع. ولحساب معامل صدق الاتساق الداخلي للمقياس، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٦٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة لمعرفة ما إذا كان هناك غموض في بعض العبارات أم لا، وللتأكد من سلامة التعليمات وسهولة التطبيق.

واتفق المحكمون على أن المقياس بسيطاً وغير معقداً وهو ما يتوافق مع خصائص جزء كبير من عينة الدراسة وهم الطلاب حديثي الالتحاق بالتعليم الجامعي وربما لو تم استخدام بعضا من المصطلحات الاكاديمية، قد تؤثر في فهم الطلاب لعبارات المقياس وهو ما يزيد من أخطاء القياس المرتبطة بخصائص العينة.

ب- ثبات المقياس:

وفيما يتعلق بثبات المقياس قام الثبيتي (٢٠٢١) بحساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ؛ فقد كانت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٩٢). كما تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الأربعة المكونة للمقياس، حيث كانت قيمة معامل ثبات البعد الأول (٠٩٣) ، والبعد الثاني (٠٨٨) ، والبعد الثالث (٠,٩١)، والبعد الرابع .(٠,٨٧)

إضافة لذلك وخلال إجراءات الدراسة حسب الثبيتي (٢٠٢١) الثبات وفق نظرية استجابة الفقرة وباستخدام برنامج (MULTILOG7) ، فكانت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٨٨) ، وللبعد الأول (٠,٩٢) ، والبعد الثاني (٠,٩١) ، والبعد الثالث (٠,٨٩) ، والبعد الرابع (٠,٨٨). وقد جاءت القيم المحسوبة لمعاملات الثبات مرتفعة أعلى من (٠٨)، وتدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات ومقبولة إحصائيا، وبذلك يكون الباحث معد المقياس قد تأكد من صدق المقياس وثباته مما يجعله على ثقة بصلاحيته لتحقيق أهداف الدراسة. وفي الدراسة الحالية قام الباحث بالتحقق من ثبات المقياس من خلال الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، حيث تراوحت قيم معامل الثبات في المواقف العشرة المختلفة في عدد فئات الاستجابة وترتيبها بين ٠.٨٥٥ و ٠.٩٤١ وهي قيم عالية وتدل على تمتع الأداء على المقياس بدرجة عالية من الثبات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة وتفسيرها

تم في هذا الفصل تقديم تحليل شامل لنتائج الدراسة من خلال عرض ومناقشة وتفسير النواتج التي تم التوصل إليها، وفي نهاية الفصل تم تقديم ملخصاً لأبرز النتائج، يليه عرض للتوصيات والمقترحات التي يمكن أن تساهم في تطوير الممارسات البحثية والتطبيقية مستقبلاً بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة الحالية على "هل تختلف معالم المفردات والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها؟"

(أ): معلم التمييز:

للإجابة عن هذ السؤال في تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لقيم معلم التمييز للمفردات والأخطاء المعيارية في تقديرها وهو ما يتضح في جدول (١٠)، ثم الكشف عن دلالة الفروق فيها وفقاً لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة، وهو ما يتضح في جدول (٥):

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتمييز المفردات والأخطاء المعيارية في التقدير وفقا لعدد فئات الاستجابة وترتيبيها

م	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	معلم التمييز		الأخطاء المعيارية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ثلاثي إيجابي	1.675	0.482	0.166	0.041
٢	ثلاثي سلبي	1.663	0.535	0.165	0.035
٣	رباعي إيجابي	1.597	0.616	0.147	0.031
٤	رباعي سلبي	1.687	0.554	0.129	0.023
٥	خماسي إيجابي	1.656	0.500	0.144	0.026
٦	خماسي سلبي	1.709	0.552	0.142	0.027
٧	سداسي إيجابي	1.630	0.534	0.117	0.019
٨	سداسي سلبي	1.681	0.550	0.116	0.024
٩	سباعي إيجابي	1.632	0.518	0.120	0.025
١٠	سباعي سلبي	1.695	0.545	0.112	0.019

تُظهر النتائج في الجدول (٥) أن هناك فروقاً ظاهرية في متوسطات معلم التمييز والأخطاء المعيارية في تقديرها، تبعاً لعدد فئات الاستجابة وترتيبها، ويلاحظ أن متوسطات معاملات التميز للفئات السلبية (ثلاثي، رباعي، خماسي، سداسي، سباعي)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كانت أعلى بشكل عام مقارنة بنظيراتها الإيجابية، وبالنسبة للأخطاء المعيارية فهي بصفة عامة تقل بزيادة عدد فئات التدريج، وتشير هذه النتائج إلى أن ترتيب الفئات (إيجابي/سلبي) قد يكون له تأثير أكبر على معاملات التميز من عدد الفئات نفسها، مع وجود ميل لارتفاع معاملات التميز في الفئات ذات الترتيب السلبي، وفيما يلي دلالة الفروق في معلم التمييز والأخطاء المعيارية في التقدير باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة والاعتماد على تصحيح جرينهاوس-جيسر (Greenhouse-Geisser):

جدول (٦) دلالة الفروق في معلم التمييز والأخطاء المعيارية في تقديرها وفقاً لعدد فئات الاستجابة وترتيبها

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات**	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئي
معلم التمييز	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	0.212	9	0.024	0.979	0.459	0.049
		0.212	2.429	0.089	0.979	0.397	0.049
	الخطأ	4.114	171	0.024			
		4.114	46.151	0.089			
الأخطاء المعيارية	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	0.072	9	0.008	37.756	0.01	0.665
		0.072	3.05	0.024	37.756	0.01	0.665
	الخطأ	0.036	171	0.000212			
		0.036	57.001	0.000636			

**في جميع الجدول المشابهة، مجموع المربعات في الصف الأول يعبر عن النتائج بدون تصحيح لدرجة الحرية، والصف الثاني يمثل النتائج بعد تصحيح درجة الحرية في حالة انتهاك افتراض الكروية.

يتضح من جدول (٦) أنه:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في معلم التمييز ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٠٤٩ وهو حجم تأثير ضعيف، مما يؤكد أن الفروق في معلم التمييز وفقا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق ضعيفة.
- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في الأخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٦٦٥ وهو حجم تأثير كبير، مما يؤكد أن الفروق في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأخطاء المعيارية لتقدير معلم التمييز وفقا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق كبيرة.

وبالنسبة للأخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز تشير النتائج إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة يرتبط بانخفاض الأخطاء المعيارية لمعاملات التمييز وتقليل تشتتها، مما يعني أن المقاييس ذات فئات الاستجابة الأكبر (سداسية وسباعية) تقدم تقديرات أكثر دقة واستقرارًا لمعلم التمييز مقارنة بالمقاييس ذات فئات الاستجابة الأقل (ثلاثية ورباعية)، مع ملاحظة عدم وجود فروق كبيرة بين الترتيب الإيجابي والسلبي ضمن نفس عدد فئات الاستجابة؛ وتشير النتائج إلى أن حجم تأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها على الأخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز كان مرتفعًا، وأن عدد فئات الاستجابة وترتيبها يفسر حوالي ٦٦.٥% من التباين في الأخطاء المعيارية لمعلم التمييز، وهذا يعكس تأثيرًا قويًا وذا أهمية عملية كبيرة، وجدول (٧) يوضح نتائج المقارنات الزوجية وفقا لعدد فئات الاستجابة وترتيبها باستخدام اختبار أقل فرق دال LSD كاختبار للمقارنات البعدية:

جدول (٧) المقارنات الزوجية بين الاخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز وفقا لعدد فئات الاستجابة وترتيبها

التدريج	ثلاثي إيجابي (م=.166)	ثلاثي سلبي (م= .165)	رباعي إيجابي (م= .147)	رباعي سلبي (م= .129)	خماسي إيجابي (م=.144)	خماسي سلبي (م= .142)	سداسي إيجابي (م= .117)	سداسي سلبي (م= .116)	سباعي إيجابي (م= .120)
ثلاثي سلبي (م= .165)	0.001								
رباعي إيجابي (م= .147)	.019**	.018**							
رباعي سلبي (م= .129)	.037**	.036**	.018**						
خماسي إيجابي (م=.144)	.022**	.021**	0.003	.015**					
خماسي سلبي (م= .142)	.024**	.023**	0.005	.013**	0.002				
سداسي إيجابي (م= .117)	.049**	.048**	.030**	.012**	.027**	.025**			
سداسي سلبي (م= .116)	.050**	.049**	.031**	.013**	.028**	.026**	0.001		
سباعي إيجابي (م= .120)	.046**	.045**	.027**	0.009	.024**	.022**	0.003	0.004	
سباعي سلبي (م= .112)	.054**	.053**	.035**	.017**	.032**	.030**	.005*	0.004	0.008

** الفروق بين المتوسطين دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١

تشير نتائج المقارنات الزوجية بكما هو موضح بجدول (٧) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في الأخطاء المعيارية لتقديرات معلم التمييز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، حيث أظهرت النتائج أن التدريج الثلاثي الإيجابي يليه التدريج الثلاثي السلبي ثم الرباعي الإيجابي ثم الخماسي الإيجابي والخماسي السلبي ثم الرباعي السلبي لها أعلى متوسط أخطاء معيارية مقارنة بجميع الفئات الأخرى للاستجابة وترتيبها، وهذا يشير إلى أن النماذج ذات الفئات الأقل للاستجابة (الثلاثية والرباعية والخماسية) سواء كان ترتيب الاستجابة سلبي أو إيجابي تنتج أخطاءً معيارية أكبر في تقدير معلم التمييز، مقارنة بالنماذج ذات الفئات الأكثر (السداسية والسباعية)، وتظهر النتائج هنا أنه في حالة التدريج السداسي والسباعي تقل الأخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز تدريجياً في حالة الترتيب السبي عنه في حالة الترتيب الإيجابي، مما يدعم الاستنتاج بأن الفئات ذات المستويات الأعلى والترتيب السلبي هي الأفضل من حيث الأخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز.

(ب): معلم الصعوبة (العتبات):

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لقيم معلم العتبات والأخطاء المعيارية في تقديرها، وهو ما يتضح في جدول (٨)، ثم الكشف عن دلالة الفروق فيها وفقاً لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة، وهو ما يتضح في جدول (٨):

جدول (٨) متوسطات العتبات والانحرافات المعيارية في تقديرها وفقا لعدد فئات الاستجابة وترتيبيها

م	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	معلم العتبات		الإخطاء المعيارية	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ثلاثي إيجابي	-0.881	0.762	0.126	0.100
٢	ثلاثي سلبي	-0.649	0.793	0.161	0.288
٣	رباعي إيجابي	-0.915	0.832	0.145	0.125
٤	رباعي سلبي	-0.736	0.560	0.165	0.279
٥	خماسي إيجابي	-0.828	0.784	0.143	0.145
٦	خماسي سلبي	-0.587	0.616	0.161	0.297
٧	سداسي إيجابي	-0.853	0.774	0.161	0.138
٨	سداسي سلبي	-0.643	0.533	0.131	0.089
٩	سباعي إيجابي	-0.776	0.729	0.156	0.131
١٠	سباعي سلبي	-0.562	0.536	0.125	0.093

تظهر نتائج الجدول (٨) اختلافات في متوسطات العتبات وفقًا لعدد فئات الاستجابة وترتيبها، حيث تميل الفئات ذات الترتيب الإيجابي إلى إظهار متوسطات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عتبات أكثر سلبية (عتبات أقل) مقارنة بنظيراتها ذات الترتيب السلبي (عتبات أعلى)، مما يشير إلى أن اتجاه ترتيب فئات الاستجابة له تأثير ملموس على تقديرات العتبات. كما يلاحظ أن التدريج الرباعي بترتيب إيجابي سجل أدنى متوسط للعتبات، بينما التدريج السباعي بترتيب سلبي أظهر أعلى متوسط للعتبات،

وبالنسبة للأخطاء المعيارية في تقدير العتبات نلاحظ أن متوسطات الأخطاء المعيارية للعتبات وفقًا لعدد فئات الاستجابة وترتيبها، لم يظهر نمط ثبات للتغير، حيث كانت أقل متوسطات الأخطاء المعيارية في حالة التدريج السباعي السلبي، يليه التدريج الثلاثي الإيجابي، ثم السداسي السلبي يليه الخماسي الإيجابي، ثم الرباعي الإيجابي فالسباعي الإيجابي، يليه الخماسي السلبي، ثم الثلاثي السلبي يليه السداسي الإيجابي ثم في الأخير الرباعي السلبي، مع وجود تباين ملحوظ في الانحرافات المعيارية بين الترتيب الإيجابي والسلبي، ففي حالة الترتيب السلبي (الثلاثي، الرباعي، والخماسي) سجلت انحرافات معيارية أعلى (٠.٢٨٨، ٠.٢٧٩، ٠.٢٩٧ على التوالي) مقارنة بنظيراتها الإيجابية، بينما انعكس هذا الاتجاه في المقاييس ذات الفئات الأكبر (السداسي والسباعي)، حيث أظهرت الفئات ذات الترتيب السلبي انحرافات معيارية أقل (٠.٠٨٩، ٠.٠٩٣ على التوالي)، وهذا يشير إلى أن تأثير اتجاه الترتيب (إيجابي/ سلبي) على دقة القياس يختلف باختلاف عدد فئات الاستجابة، وبالاعتماد على تصحيح جرينهاوس-جيسر (Greenhouse-Geisser) لدرجات الحرية كانت دلالة الفروق في تقدير العتبات والأخطاء المعيارية في تقديرها كما هي موضحة بجدول (٩):

جدول (٩) دلالة الفروق في متوسطات العتبات والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئي
العتبات	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	2.906	9	0.323	10.094	0.000	0.350
		2.906	1.723	1.686	10.218	0.001	0.350
	الخطأ	5.399	171	0.032			
		5.399	32.737	0.165			
الأخطاء المعيارية في تقدير العتبات	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	0.044	9	0.005	0.625	0.802	0.030
		0.044	1.066	0.042	0.599	0.460	0.030
	الخطأ	1.423	171	0.008			
		1.423	20.257	0.070			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من جدول (٩) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في معلم العتبات ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٣٥٠ وهو حجم تأثير كبير، مما يؤكد أن الفروق في معلم العتبات وفقا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق كبيرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في الأخطاء المعيارية في تقدير معلم العتبات ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٠٣٠ وهو حجم تأثير ضعيف، مما يؤكد أن الفروق في الأخطاء المعيارية لتقدير معلم العتبات وفقا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق ضعيفة.

- نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة الحالية على "هل تختلف دالة المعلومات لمفردات المقياس باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها؟"

للإجابة عن هذ السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لقيم دوال المعلومات للمفردات كما يتضح من جدول (١١)، ثم الكشف عن دلالة الفروق وفقاً لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة، فكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (١٠):

جدول (١٠) متوسطات دوال المعلومات والانحرافات المعيارية وفقا لعدد فئات الاستجابة وترتيبها

م	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	ثلاثي إيجابي	0.351	0.124
٢	ثلاثي سلبي	0.349	0.132
٣	رباعي إيجابي	0.474	0.202
٤	رباعي سلبي	0.487	0.214
٥	خماسي إيجابي	0.487	0.204
٦	خماسي سلبي	0.514	0.224
٧	سداسي إيجابي	0.609	0.290
٨	سداسي سلبي	0.655	0.313
٩	سباعي إيجابي	0.630	0.292
١٠	سباعي سلبي	0.682	0.327

تُظهر نتائج جدول (١٠) متوسطات دوال المعلومات للمفردات والانحرافات المعيارية لها في كل حالة من حالات عدد فئات الاستجابة وترتيبها، ويلاحظ بصفة عامة أن هناك زيادة تدريجية ومنتظمة في متوسطات دوال المعلومات مع زيادة عدد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فئات الاستجابة، حيث كانت أعلى قيم لدوال المعلومات في حالة التدريج السباعي بينما أقلها في حالة التدريج الثلاثي، وهذا يشير إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة يؤدي إلى زيادة كمية المعلومات عن السمة المقاسة وهو ما يعكس الدقة في القياس.

كما يلاحظ أن المقاييس ذات الترتيب السلبي لفئات الاستجابة سجلت متوسطات أعلى مقارنة بنظيراتها ذات الترتيب الإيجابي لنفس عدد فئات الاستجابة، باستثناء التدريج الثلاثي حيث كان الفرق ضئيلاً جداً بين الترتيب الإيجابي والترتيب السلبي، وهذا النمط يشير إلى أن ترتيب الفئات بشكل سلبي يوفر دقة أكثر في قياس السمة المستهدفة مقارنة بالترتيب الإيجابي، وللتحقق من دلالة الفروق بين دوال المعلومات للمفردات باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها كانت نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة بالاعتماد على تصحيح جرينهاوس-جيسر **Greenhouse-Geisser** لدرجات الحرية كما هي موضحة في جدول (١١):

جدول (١١) جدول تحليل التباين ذو القياسات المتكررة للمقارنات داخل المجموعات باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها في دوال المعلومات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئي
عدد فئات الاستجابة وترتيبها	2.531	9	0.281	35.125	0.01	0.66
	2.531	1.586	1.595	37.093	0.01	0.66
الخطأ (عدد فئات الاستجابة وترتيبها	1.301	171	0.008			
	1.301	30.136	0.043			

ومن جدول (١١) يتضح أن:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في دوال معلومات المفردات ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٦٦ وهو حجم تأثير كبير، مما يؤكد أن الفروق في دوال المعلومات وفقا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق كبيرة.

ـ نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل تختلف معاملات ثبات المقياس باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها؟"

للإجابة عن هذ السؤال تم استخدام الاحصائي W في مقارنة معاملات ثبات المقياس في الحالات المختلفة لعدد فئات الاستجابة وترتيبها، والإحصائي W يتبع توزيع F بدرجات حرية (ن١ -١، ن٢ – ١) حيث ن تمثل عدد الأفراد في حالة معامل الثبات الأول ومعامل الثبات الثاني، وتحسب قيمة W من خلال المعادلة التالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما تم توضيحها في (يعقوب وأبوفودة، ٢٠١٢، ص ٤٣٦؛ Feldt & Kim, 2006, p. 590)

$$W = \frac{1 - \propto_1}{1 - \propto_2}$$

حيث α1, α2 هما معاملي الثبات المراد المقارنة بينهما، باعتبار أن α1 هو معامل الثبات الأصغر، ووفقاً لذلك كانت الفروق بين معاملات الثبات ودلالتها الإحصائية كما هو موضح في جدول (١٢):

جدول (١٢) دلالة الفروق بين معاملات ثبات المقياس وفقاً لعدد فئات الاستجابة وترتيبها

معامل الثبات		ثلاثي إيجابي ٠.٨٥٥	ثلاثي سلبي ٠.٨٧٢	رباعي إيجابي ٠.٩١٠	رباعي سلبي ٠.٩١٨	خماسي إيجابي ٠.٩١١	خماسي سلبي ٠.٩٢١	سداسي إيجابي ٠.٩٣٦	سداسي سلبي ٠.٩٤١	سباعي إيجابي ٠.٩٣٩
ثلاثي إيجابي	٠.٨٥٥	×××								
ثلاثي سلبي	٠.٨٧٢	١.١٣٣	×××							
رباعي إيجابي	٠.٩١٠	**١.٦١١	*١.٤٢٢	×××						
رباعي سلبي	٠.٩١٨	**١.٧٦٨	**١.٥٦١	١.٠٩٨	×××					
خماسي إيجابي	٠.٩١١	**١.٦٢٩	*١.٤٣٨	١.٠١١	١.٠٨٥	×××				
خماسي سلبي	٠.٩٢١	**١.٨٣٥	**١.٦٢٠	١.١٣٩	١.٠٣٨	١.١٢٧	×××			
سداسي إيجابي	٠.٩٣٦	**٢.٢٦٦	**٢.٠٠	*١.٤٠٦	١.٢٨١	*١.٣٩١	١.٢٣٤	×××		
سداسي سلبي	٠.٩٤١	**٢.٤٥٨	**٢.١٦٩	*١.٥٢٥	*١.٣٩٠	*١.٥٠٨	١.٣٣٩	١.٠٨٥	×××	
سباعي إيجابي	٠.٩٣٩	**٢.٣٧٧	**٢.٠٩٨	*١.٤٧٥	١.٣٤٤	*١.٤٥٩	١.٢٩٥	١.٠٤٩	١.٠٣٤	×××
سباعي سلبي	٠.٩٤٤	**٢.٥٨٩	**٢.٢٨٦	**١.٦٠٧	*١.٤٦٤	**١.٥٨٩	*١.٤١١	١.١٤٣	١.٠٥٤	١.٠٨٩

* الفرق بين معاملي الثبات دال عند مستوى ٠.٠٥، ** الفرق بين معاملي الثبات دال عند مستوى ٠.٠١، قيمة ف الجدولية عند درجة حرية (١٠٣٩، ١٠٣٩) ومستوى دلالة ٠.٠٥، ٠.٠١ تساوي على الترتيب ١.٣٥٢، ١.٥٣٣

يتضح من جدول (١٢) أن:

- معاملات الثبات تزداد بزيادة عدد فئات الاستجابة، حيث كانت أدنى قيمة لمعامل الثبات عند التدريج الثلاثي، بينما كانت أعلى قيمة لمعامل الثبات عند التدريج السباعي، خاصة في حالة الترتيب السلبي، وهذا يشير إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة تعزز الثبات، مما يعني أن استخدام مقياس ذي عدد فئات أكبر يوفر تقديراً أكثر استقراراً ومتسقاً للسمة المقاسة.
- معاملات الثبات في حالة الترتيب التصاعدي (من السلبي إلى الإيجابي) أعلى منها في حالة الترتيب التنازلي (من الإيجابي للسلبي) عند نفس عدد فئات الاستجابة، هذه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتيجة قد تعكس تأثير التحيز الإدراكي للمستجيبين تجاه التدريج التصاعدي (من السلبي إلى الإيجابي)، مما يجعل استجاباتهم أكثر اتساقًا عند استخدام التدريج التصاعدي.

ويتأكد مما سبق أن أعلى قيمة لمعامل الثبات كانت في حالة التدريج السباعي مع الترتيب التصاعدي، وكانت هناك فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ بين هذا المعامل ومعاملات الثبات في حالة جميع فئات الاستجابة الأقل، وفي المقابل، أدنى قيمة لمعامل الثبات كانت في حالة التدريج الثلاثي مع الترتيب التنازلي. والنتائج في مجملها هنا تؤكد أنه كلما زاد عدد فئات الاستجابة مع الترتيب التصاعدي، زادت دقة وثبات القياس، وعلى الأقل يمكن استخدام التدريج الخماسي مع الترتيب التصاعدي (من السلبي إلى الإيجابي)، ويفضل زيادة عدد فئات الاستجابة إلى ٦ أو ٧ استجابات مع الترتيب التصاعدي إذا كان الهدف هو تحقيق ثبات مرتفع، ولكن قد يعتمد ذلك على طبيعة الظاهرة المقاسة وطريقة تفكير المستجيبين وتمييزهم بين فئات الاستجابة، وهو ما يتضح من الشكل (١٢) التالي:

- نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع للدراسة الحالية على "هل تختلف تقديرات قدرات الأفراد والأخطاء المعيارية في تقديرها باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها؟".

للإجابة عن هذ السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لقيم معالم (قدرات) الأفراد والأخطاء المعيارية في تقديرها وهو ما يتضح في جدول (١٢)، ثم الكشف عن دلالة الفروق بينها وفقا لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها باستخدام تحليل التباين للقياسات المتكررة وهو ما يتضح في جدول (١٣):

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقدرات الافراد والأخطاء المعيارية في تقديرها وفقا لعدد فئات الاستجابة وترتيبيها

عدد فئات الاستجابة وترتيبها	قدرات الأفراد		الأخطاء المعيارية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ثلاثي إيجابي	1.150	0.948	0.443	0.052
ثلاثي سلبي	0.974	1.015	0.437	0.051
رباعي إيجابي	1.122	0.924	0.402	0.051
رباعي سلبي	0.958	0.977	0.397	0.051
خماسي إيجابي	1.204	1.028	0.407	0.047
خماسي سلبي	0.987	1.106	0.402	0.048
سداسي إيجابي	0.914	0.887	0.365	0.044
سداسي سلبي	0.760	0.916	0.361	0.043
سباعي إيجابي	0.967	0.957	0.369	0.043
سباعي سلبي	0.791	0.994	0.366	0.042

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تشير نتائج الجدول (١٣) وبصفة عامة إلى انخفاض المتوسط الحسابي لقدرات الأفراد بزيادة عدد فئات الاستجابة، مع الترتيب التصاعدي لفئات الاستجابة (من السلبي إلى الإيجابي) في جميع الحالات، ففي حالة نفس عدد فئات الاستجابة كانت قيمة متوسط القدرات أقل في حالة الترتيب التصاعدي عنها في حالة الترتيب التنازلي، كما أن التدريج السباعي التنازلي (الإيجابي) يسجل متوسطًا أعلى مقارنة بالتدريج السباعي التصاعدي (السلبي).

بينما في حالة الأخطاء المعيارية لتقدير قدرات الأفراد فنلاحظ أن الأخطاء المعيارية تقل تدريجياً مع زيادة عدد فئات الاستجابة، حيث كانت أعلى قيمة للأخطاء المعيارية في حالة التدريج الثلاثي والترتيب التنازلي، بينما أقل قيمة للإخطاء المعيارية كانت في حالة التدريج السباعي والترتيب التصاعدي، وهو ما يؤكد أن زيادة عدد فئات الاستجابة يقلل من الأخطاء المعيارية في تقدير القدرات، كما يُلاحظ أن الترتيب التنازلي عموماً يؤدي إلى زيادة في الأخطاء المعيارية مقارنة بالترتيب التصاعدي عند نفس عدد فئات الاستجابة، وجدول (١٤) يوضح دلالة الفروق في الأخطاء المعيارية لتقدير القدرات وفقاً لعدد فئات الاستجابة وترتيبها بالاعتماد على تصحيح جرينهاوس-جيسر Greenhouse-Geisser لدرجات الحرية:

جدول (١٤) جدول تحليل التباين ذو القياسات المتكررة للمقارنات داخل المجموعات باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها في قدرات الافراد

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مربع إيتا الجزئي
قدرات الأفراد	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	196.003	9	21.778	**31.312	0.029
		196.003	2.293	85.496	**31.312	0.029
	الخطأ	6503.754	9351	0.696		
		6503.754	2381.951	2.730		
الأخطاء المعيارية	عدد فئات الاستجابة وترتيبها	8.216	9	0.913	**516.531	0.332
		8.216	3.290	2.498	**516.531	0.332
	الخطأ	16.527	9351	0.002		
		16.527	3417.917	0.005		

يتضح من جدول (١٤) أنه:

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في قدرات الأفراد ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٠٢٩ وهو حجم تأثير ضعيف، مما يؤكد أن الفروق في قدرات الأفراد وفقا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق ضعيفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ في الأخطاء المعيارية في تقدير قدرات الأفراد ترجع لاختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وكانت قيمة مربع إيتا الجزئي تساوي ٠.٣٣٢ وهو حجم تأثير كبير، مما يؤكد أن الفروق في الأخطاء المعيارية في تقدير قدرات الأفراد وفقا لتأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها فروق كبيرة.

تفسير ومناقشة النتائج:

تؤكد نتائج السؤال الأول أن معلم التمييز للمفردات يتأثر بدرجة ضعيفة باختلاف عدد فئات الاستجابة وترتيبها، وبينما تتأثر الأخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز بدرجة كبيرة بعدد فئات الاستجابة وترتيبها، حيث تقل الأخطاء المعيارية في تقدير معلم التمييز بزيادة عدد فئات الاستجابة والترتيب التصاعدي لها، وكانت أقل الأخطاء المعيارية في حالة التدريج السباعي والترتيب التصاعدي لفئات الاستجابة.

ونفس الأمر بالنسبة لمعلم العتبات حيث تزداد متوسطات العتبات بزيادة عدد فئات الاستجابة مع الترتيب السلبي لها، أما فيما يتعلق بالأخطاء المعيارية في تقدير العتبات، فقد أظهرت النتائج عدم تأثر الأخطاء المعيارية في تقدير العتبات بعدد فئات الاستجابة وترتيبها، وإن كانت الأفضلية لعدد فئات الاستجابة الأكبر والترتيب السلبي.

وجاءت نتائج السؤال الثاني والمتعلقة بدوال المعلومات الخاصة بالمفردات، لتؤكد النتائج التي تم التوصل إليها في السؤال الأول، حيث تؤكد النتائج على أن دوال المعلومات تزيد بزيادة عدد فئات الاستجابة مع الترتيب التصاعدي لها خاصة في حالة التدريج الخماسي والسداسي والسباعي، مما يعني أن الاعتماد على عدد أكبر لفئات الاستجابة مع الترتيب السلبي يسهم في زيادة دقة التقدير.

وفيما يتعلق بمعاملات الثبات أكدت نتائج السؤال الثالث أن معاملات الثبات تزداد بزيادة عدد فئات الاستجابة مع الترتيب التصاعدي لها، حيث كانت أدنى قيمة لمعامل الثبات في حالة التدريج الثلاثي بينما كانت أعلى قيمة لمعامل الثبات في حالة التدريج السباعي والترتيب السلبي لفئات الاستجابة.

وجاءت نتائج السؤال الرابع على قدر كبير جداً من الأهمية التطبيقية وكذلك تفسر نوعاً ما النتائج التي تم التوصل إليها في الأسئلة السابقة، حيث اتضح أن أعلى قيم لقدرات الأفراد كانت في حالة التدريج الخماسي والرباعي والثلاثي والترتيب التنازلي (تبدأ الاستجابات بالاستجابة موافق بشدة) بينما أقلها في حالة التدريج السداسي والسباعي والترتيب التصاعدي (تبدأ الاستجابات بالاستجابة غير موافق بشدة) وبالتالي فالترتيب التنازلي (الإيجابي) يؤدي إلى تضخم في تقدير القدرات بعكس الترتيب التصاعدي (السلبي)، مع الوضع في الاعتبار الأخطاء المعيارية في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقدير القدرات والتي كانت أقل ما يمكن في حالة التدريج السباعي والسداسي والترتيب السلبي، يتأكد أن الترتيب التنازلي تزداد معه الأخطاء المعيارية في تقدير القدرات، والذي يمكن تفسيره بأن المفحوص يميل في حالة الترتيب التنازلي إلي اختيار فئة الاستجابة الأكثر إيجابية وهو ما يسهم في تضخم مستوى القدرة، بعكس الترتيب التصاعدي، فعندما تبدأ الاستجابات بالاستجابة السلبية يدفع ذلك المفحوص للتدقيق في باقي الاستجابات واختيار الاستجابة الأكثر تعبيراً عن المستوى الفعلي الذي يمتلكه من السمه.

بناءً على مجمل هذه النتائج، يمكن اقتراح استخدام عدد فئات أكبر (٥-٧ فئات) مع الترتيب التصاعدي (تبدأ الاستجابات بغير موافق) للحصول على تقديرات أكثر دقة وأقل تبايناً في نماذج الاستجابة للمفردة، مع مراعاة قدرة المفحوصين على التمييز بين الفئات المختلفة للاستجابة، كما يمكن التوصية بأن اختيار المقياس الخماسي يوفر حلاً مثالياً في معظم التطبيقات، حيث يوازن بين الدقة في التقدير والسهولة في الاستجابة.

فقد اشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن زيادة عدد فئات الاستجابة تساهم في تحسين دقة تقدير معالم الأفراد والمفردات، حيث لوحظ انخفاض تدريجي في الأخطاء المعيارية مع زيادة عدد الفئات حتى يصل إلى التدريج السباعي، الذي تبين أنه العدد الأمثل.

بناءً على هذه الأدلة، يمكن تفسير نتائج الدراسة الحالية بأن العدد الأمثل لفئات الاستجابة يعتمد على التوازن بين تحسين دقة التقدير وتقليل الأخطاء المعيارية، حيث يؤدي استخدام سبع فئات إلى تحقيق أعلى مستويات الدقة والاستقرار، بينما يمكن أن يؤدي استخدام عدد أقل إلى تحيز في التقديرات، واستخدام عدد أكبر إلى عدم تحسن إضافي في الخصائص السيكومترية.

تشير نتائج الدراسة الحالية ايضا إلى أن الترتيب السلبي لفئات الاستجابة يساهم في تقديم تقديرات أكثر دقة، فعندما تُرتب فئات الاستجابة ترتيباً سلبياً ، فإن هذا الترتيب يعمل كمضاد لتأثير الأسبقية ، وبعبارة أخرى، يعمل الترتيب السلبي كآلية للتحفيز المعرفي تجبر المستجيب على استكمال جميع المراحل الأربع للمعالجة المعرفية كما أشار إليها كونز - (Kunz, 2015) فهم السؤال، استخلاص المعلومات، تحديد الحكم، وتنفيذ الاستجابة - بدلاً من الاكتفاء بالمراحل الأولية فقط. هذا يقلل من "السلوك المُرضي" ويعزز "السلوك الأمثل" في الاستجابة .

من جهة أخرى، أظهرت دراسة Robie et al. (2022) أن تأثير ترتيب الفئات على الخصائص السيكومترية لمقياس ليكرت كان محدودًا أو غير مؤثر في بعض الحالات، مما يشير إلى أن تأثير الترتيب قد يكون نسبيًا ويعتمد على طبيعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأداة والمحتوى الذي يتم قياسه. ومع ذلك، كشفت دراسة Kato (2023) أن الترتيب التصاعدي يميل إلى رفع التقييمات مقارنة بالترتيب التنازلي، وهو ما يتماشى مع نتائج الدراسة الحالية التي أشارت إلى أن الترتيب السلبي قد يكون أكثر دقة، حيث إنه قد يمنع المستجيبين من الميل إلى إعطاء تقديرات مرتفعة لمجرد تأثير الترتيب الإدراكي للفئات.

التوصيات والمقترحات:

١. استخدام خمس أو ست أو سبع فئات استجابة عند إعداد أدوات القياس، مع الترتيب التصاعدي لفئات الاستجابة حيث يوفر ذلك دقة في تقدير معالم المفردات ومعالم الأفراد، كذلك يسهم في تحسين الثبات، ودوال المعلومات للمفردات.

٢. تجنب استخدام عدد أقل من فئات الاستجابة (ثلاثة، أربعة) عند إعداد أدوات القياس خاصة مع الأفراد الأكبر سناً كطلاب الجامعة، حيث إن ذلك يؤدي إلى زيادة الأخطاء المعيارية في التقدير، ويؤثر على الثبات، ودقة التقدير.

دراسات مستقبلية مقترحة:

١- دراسة تأثير عدد فئات الاستجابة على دقة تقدير معلمات الأفراد باستخدام نماذج مختلفة من نظرية الاستجابة للمفردة.

٢- مقارنة تأثير ترتيب فئات الاستجابة (التنازلي مقابل التصاعدي) على استجابات الأفراد في أساليب التقييم المختلفة (التطبيق الورقي مقابل التطبيق الإلكترونية).

٣- دراسة تأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها على الصدق البنائي لأدوات القياس بالاعتماد على التحليل العاملي التوكيدي.

٤- دراسة تأثير عدد فئات الاستجابة وترتيبها وفقا لدالة المعلومات والدقة في تقدير القدرات لدى فئات عمرية تختلف عن الفئة العمرية التي تم التطبيق عليها في الدراسة الحالية.

٥- دراسة تأثير التفاعل بين عدد فئات الاستجابة وترتيبها على تحيز الاستجابة والاستجابات النمطية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

أبوفودة، باسل خميس سالم. (٢٠١٤). أثر إعادة ترتيب بدائل الاستجابة في صعوبة فقرة من متعدد. *مجلة رابطة التربويين العرب*، ٥٣، ٢٦٥ – ٢٨٧.

إسماعيل، محمد عبدالرحمن. (٢٠١٨). أثر استخدام نقطة المنتصف "محايد" في مقياس ليكرت في الخصائص السيكومترية للمقياس وقياس الاتجاهات. *مجلة الإدارة العامة الصادرة عن معهد الإدارة العامة بالمملكة العربية السعودية*، ٥٩ (٣)، ٥٨٧-٦٤٢.

الثبيتي، عمر عواض عوض. (٢٠٢١). استخدام نموذج الاستجابة المتدرجة في نظرية الاستجابة للفقرة في بناء مقياس الاستعداد الأكاديمي للطالب الجامعي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، ٢٢ (٤)، ٢٠٩-٢٤١

الخرشة، هناء عوض. (٢٠١٥). أثر ترتيب فقرات الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرات وقدرات الأفراد والخصائص السيكومترية للاختبار. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة مؤتة، الأردن.

الدعيس، محمد حاتم سعيد. (٢٠١٨). فاعلية استخدام نموذج سلم التقدير في تحليل فقرات مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لدى طلبة جامعة تعز. *مجلة العلوم التربوية والدارسات الإنسانية*، (٤)، ٦٢-٩٢.

الزهراني، سعيد عبدالله حسين. (٢٠٢١). أثر التدريج والمرحلة الدراسية على الخصائص السيكومترية لمقياس اتجاه الطلبة نحو الرياضيات: دراسة ميدانية. *مجلة كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة*، ٢٩ (٢)، ٤٢٧-٤٥٤.

العمراني، عهود غازي، والمالكي، ذياب بن عايض. (٢٠٢٣). أثر ترتيب فئات التدريج ونوع النموذج المستخدم على دقة تقدير بارامترات الفقرات والأفراد. *مجلة كلية التربية جامعة طنطا*، ٨٩(٣)، ١١٢٠-١١٦٧.

القحطاني، نائلة معوض. (٢٠٢١). تأثير مستوى الاكتئاب وعدد بدائل الاستجابة على الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بالوحدة النفسية. *مجلة العلوم التربوية*، ٧(١)، ٢٨٩-٣٢٤.

الموسوي، نعمان محمد صالح. (٢٠١٨). توظيف نموذج راش في تطوير أداة لقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. *مجلة الطفولة العربية*، (٧٠)، ٤٣-٦١.

النجار، نبيل. (٢٠١٠). *القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية (SPSS)*. دار الثقافة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النعيمي، عز الدين عبدالله عواد. (٢٠٠٦). أثر انتهاك الاستقلال الموضعي على التقديرات المختلفة لنظرية استجابة الفقرة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة اليرموك، الأردن.

حرز الله، عليه محمد. (٢٠٠٤). بناء بنك أسئلة في الرياضيات والتحقق من فاعليته في انتقاء مفردات اختبار محكي المرجع في مستوى امتحان شهادة الثانوية العامة في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة عمان العربية، الأردن.

حسين، محمد حسين سعيد. (٢٠٠٧). أثر اتجاه المفردة وعدد بدائل الاستجابة على ثبات أدوات القياس من نوع "ليكرت". *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٧ (٥٦)، ٣٥٣-٣٩٢.

حميدة، إبراهيم عبدالرحيم إبراهيم. (٢٠٢٠). مدى اختلاف الخصائص السيكومترية لأداة القياس في ضوء تباين عدد بدائل الاستجابة: حالة مقياس القلق الرقمي. *المجلة العربية لعلم النفس*، ٥ (٢)، ٧٨ – ٩٨.

خلف، مصطفى علي. (٢٠١٩). استخدام نظرية الاستجابة للمفردة الاختبارية في بناء مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس بكلية التربية جامعة المنيا*، ٣٤ (١)، ١-٤٧ .

زارع، نسرين محمد سعيد. (٢٠٢٢). تأثير اختلاف طريقة التحليل الإحصائي تبعا لنوع البيانات الفترية الرئيسية والخصائص السيكومترية لمقياس ليكرت: دراسة محاكاة. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية جامعة تعز فرع التربية*، ٢٢، ٢٣٨-٢٦٦.

عبد السميع، محمد عبد الهادي. (٢٠٢٠). تأثير عدد فئات الاستجابة على افتراضات ومخرجات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لبنود أدوات القياس في البحوث النفسية. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٧٦، ١١٥٢ – ١٢٢٢.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠١٥). *القياس والتقويم التربوي النفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة*. دار الفكر العربي.

عوض الله، محمد عبدالرحيم محمد. (٢٠٢١). تزييف الاستجابة في استبيانات الشخصية. *مجلة الآداب*، ٣، ٦١-٨٥.

مرشود، محمد. (٢٠٢٢). أثر طريقة ترتيب فقرات الاختبار في تقدير معالم الأفراد والفقرات باستخدام خماسي المعلم البارامتري. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، ٣٦ (٢)، ٣٦٧- ٤٠٢.

Abulela, M. A., & Khalaf, M. A. (2024). Does the Number of Response Categories Impact Validity Evidence in Self-Report

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Measures? A Scoping Review. *Sage journals (SAGE Open)*, 14(1). https://doi.org/10.1177/21582440241230363

Allahyari, E., Jafari, P., & Bagheri Z. A. (2016). Simulation Study to Assess the Effect of the Number of Response Categories on the Power of Ordinal Logistic Regression for Differential Item Functioning Analysis in Rating Scales. *Computational and Mathematical Methods in Medicine*, 2016. doi: 10.1155/2016/5080826.

Asu'n, R. A., Rdz-Navarro, K., & Alvarado, J. M. (2016). Developing multidimensional Likert scales using item factor analysis: The case of four-point items. *Sociological Methods & Research*, 45(1), 109- 133.

Aybek, E. C., & Toraman, C. (2022). How Many Response Categories are Enough for Likert Type Scales? : An Empirical Study Based on Item Response Theory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(2), 534-547. Retrieved from https://ijate.net/index.php/ijate/article/view/81

Baghaei, P., & Effatpanah, F. (2024). Nonparametric Kernel Smoothing Item Response Theory Analysis of Likert Items. *Psych*, 6, 236–259. https://doi.org/10.3390/ psych6010015

Baker, F. (2001). *The Basics of Item Response Theory*. (2nd Ed.), The ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.

Barker, C., Pistrang, N., & Elliott, R. (2016). *Research Methods in Clinical Psychology: An Introduction for Students and Practitioners*. (3rd ed.), John Wiley & Sons. Ltd. https://doi.org/10.1002/9781119154082[Paper reference 12]

Barnette, B. A. (2010). *Likert scaling*. In Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design (pp. 715–718)*. Sage Publications Inc.

Ben, V., & Nissen, J. (2020). Criteria for collapsing rating scale responses: A case study of the CLASS. *Proceedings of the Physics Education Research Conference (PERC)*, held in Provo, Utah, USA, 24-25 July 2019, edited by Ying Cao, Steven Wolf, and Michael Bennett, ISSN 1539-9028, e-ISSN 2377-2379, 2020, pp. 585-590

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

Bindak, R. (2013). Relationship between randomness and coefficient alpha: A Monte Carlo simulation study. *Journal of Data Analysis and Information Processing*, 1, 13–17. https://doi.org/10.4236/jdaip.2013.12003

Bock, R. D. (1972). Estimating item parameters and latent ability when responses are scored in two or more nominal categories. *Psychometrika*, 37(1, Pt. 1), 29–51. https://doi.org/10.1007/BF02291411

Chakrabartty, S. N. (2023). Optimum number of Response categories. *Current Psychology*, 42(7), 5590-5598. https://doi.org/10.1007/s12144-021-01866-6

Chang, L. (1994). A psychometric evaluation of 4-point and 6-point Likert-type scales in relation to reliability and validity. *Applied Psychological Measurement*, 18(3), 205-215. http://dx.doi.org/10.1177/014662169401800302

Chen, X., Yu, H., & Yu, F. (2015). What is the optimal number of response alternatives for rating scales? From an information processing perspective. *J Market Anal*,3, 69–78. https://doi.org/10.1057/jma.2015.4

Christian, L. M., Parsons, N. L., & Dillman, D. A. (2009). Designing scalar questions for web surveys. *Sociological Methods & Research*, 37(3), 393–425.

Chyung, S.Y., Kennedy, M., & Campbell, I. (2018). Evidence-Based Survey Design: The Use of Ascending or Descending Order of Likert-Type Response Options. *Performance Improvement*, 57(9), 9-16

Comrey, A. L., & Montang, I. (1982). Comparison of factor analytic results with two choice and seven choice personality item formats. *Applied Psychological Measurement*, 6(3), 285-289. http://dx.doi.org/10.1177/014662168200600304

Danner, D., Blasius, J., Breyer, B., Eifler, S., Menold, N., Paulhus, D. L., Ziegler,. (2016). Current challenges, new developments, and future directions in scale construction. *European Journal of Psychological Assessment*, 32(3),175-180

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

De Ayala, R. J. (2013). The theory and practice of item response theory. Guilford Publications.

de Winter J. C. F., & Dodou, D. (2010). Five-point Likert items: t-Test versus Mann-Whitney-Wilcoxon. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 15(11), 1–16.

Deutsch, B., & Strack, F. (2019). *Effects of category Range on Reported Behavior and comparative Judgments.* University of Melbourne Library

DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications*. (4th Ed.), SAGE Publications.

Diener, E., Inglehart, R., & Tay, L. (2012). Theory and Validity of Life Satisfaction Scales. *Social Indicators Research*. 112(3): 497-527. doi: 10.1007/s11205-012-0076-y

Dillman, D. A., Smyth J. D., & Christian L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. (4th ed.). Wiley.

Dimitrov, D. M. (2012). *Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields*. American Counseling Association.

Dunn-Rankin, P., Knezek, G.A., Wallace, S., & Zhang, S. (2004). *Scaling methods.* Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Epley, N., & Gilovich, T. (2006). The anchoring-and-adjustment heuristic: Why the adjustments are insufficient. *Psychological Science*, 17(4), 311-318

Furr, R. M. (2011). *Scale Construction and Psychometrics for Social and Personality Psychology*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781446287866

Gehlbach, H., & Scott, B. (2012). Anchoring and Adjusting in Questionnaire Responses. *Basic and Applied Social Psychology*, 34 (5), 417-433.

Gummer, T., & Kunz, T. (2021). Using only numeric labels instead of verbal labels: Stripping rating scales to their bare minimum in web surveys. *Social Science Computer Review*, 39(5), 1003–1029. https://doi.org/10.1177/0894439320951765

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

Gyamfi, A., & Acquaye, R. (2023). Parameters and Models of Item Response Theory (IRT): A Review of Literature. *Acta Educationis Generalis*, 13(3):68-78, DOI: 10.2478/atd-2023-0022

Harkness, J., & Schoua-Glusberg A. (1998) *Questionnaires in translation*. 3, 87-126.

Harrison, D.A., & McLaughlin, M.E. (1993). Cognitive processes in self-report responses: Tests of item context effects in work attitude measures. *Journal of Applied Psychology*. 78(1): 129-140. doi: 10.1037/0021-9010.78.1.129

Hartley J. (2014). Some thoughts on Likert-type scales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 14(1), 83–86. https://doi.org/10.1016/s1697-2600(14)70040-7

Hofmans, J., Theuns, P., Baekelandt, S., Mairesse, O., Schillewaert, N., & Cools, W. (2007). Bias and changes in perceived intensity of verbal qualifiers effected by scale orientation. *Survey Research Methods*, 1(2), 97– 108.

Höhne, J., & Lenzner, T. (2015). Investigating response order effects in web surveys using eye tracking. *Psihologija*, 48(4): 361-377. doi: 10.2298/psi1504361h

Höhne, J.K., & Krebs, D. (2017). Scale direction effects in agree/disagree and item-specific questions: a comparison of question formats. International *Journal of Social Research Methodology*. 21(1): 91-103. doi: 10.1080/13645579.2017.1325566

Holbrook, A. (2008). *Response order effects*. In Lavrakas, p.j. (Ed.), Encyclopedia of survey research methods (Vol. 1, pp. 754–756). SAGE. https://doi.org/10.4135/978141 2963947.n488

Holbrook, A. L., Green, M. C., & Krosnick, J. A. (2003). Telephone versus face-to-face interviewing of national probability samples with long questionnaires. *Public Opinion Quarterly*, 67, 79-125

Jamieson, S. (2004). Likert Scales: How to (Ab)use them. Medical Education, 38, 1217-1218. Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D.K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science &*

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

Technology (BJAST), 7(4), 396-403. https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975

Jebb, A. T., Ng, V., & Tay, L. (2021). A review of key Likert scale development advances: 1995-2019. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 63747. https://doi.org/10.3389/ fpsyg.2021.637547

Kato, T. (2023). *Descending Beats Ascending: Effects of Order on the Likert Scale on Consumer Ratings*. In Digital Marketing & eCommerce Conference (pp. 20-28), Cham: Springer Nature Switzerland

Kim, K. H. (1998). An analysis of optimum number of response categories for Korean consumers. *Journal of Global Academy of Marketing Science*, 1(1), 61-86. http://dx.doi.org/10.1080/12297119.1998.9707386

King, L. A., King, D., & Klockars, A. J. (1983). Dichotomous and multipoint scales using bipolar adjectives. *Applied Psychological Measurement*, 7(2), 173-180. http://dx.doi.org/10.1177/014662168300700205

Krebs, D. (2012). The impact of response format on attitude measurement. In Salzborn, S., Davidov, E., & Reinecke, J. (Eds.). *Methods, theories, and empirical applications in the social sciences*. Festschrift for Peter Schmidt (pp. 105–113). Wiesbaden: Springer VS

Krebs, D., & Bachner, Y. G. (2018). Effects of rating scale direction under the condition of different reading direction. Methods, Data, Analyses. *Journal for Quantitative Methods and Survey Methodology*, 12(1), 105–125.

Kreitchmann, R. S., Nájera, P., Sanz, S., & Sorrel, M. A. (2024). Enhancing content validity assessment with Item Response Theory modeling. *Psicothema*, 36(2), 145-153. https://doi.org/10.7334/psicothema2023.208

Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). Question and questionnaire design. In P. V. Marsden & J. D. Wrigh (Eds.). H*andbook of survey research* (pp. 263–313). Bingley: Emerald.

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

Kunz, T. (2015). Rating scales in web surveys. A test of new drag-and-drop rating procedures. *Unpublished Doctoral dissertation*, Technische Universität, Darmstadt.

Liu, M., & Keusch, F. (2017). Effects of scale direction on response style of ordinal rating scales. *Journal of Official Statistics*, 33(1), 137–154.

Loken, B., Pirie, P., Virnig, K. A., Hinkle, R. L., & Salmon, C. T. (1987). The use of 0-10 scales in telephone surveys. *Journal of the Market Research Society*, 29(3), 353-362.

Lozano, L. M., Cueto, E., & Muniz J. (2008). Effect of the Number of Response Categories on the Reliability and Validity of Rating Scales. *Methodology*, 4(2), 73–79. DOI 10.1027/1614-2241.4.2.73

Mackinnon, S. P., & Wang, M. (2020). Response-Order Effects for Self-report Questionnaires: Exploring the role of Overclaiming Accuracy and Bias. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 16(2), 1539–8714.

Mackinnon, S.P., & Firth, S. (2018). The effect of question structure on self-reported drinking: Ascending versus descending order effects. *Journal of Research in Personality*, 73, 21-26. doi: 10.1016/j.jrp.2017.10.004

Mahon-Haft, T., & Dillman, D. A. (2007). Isolating primacy-inducing conditions in web surveys. *Paper presented at the American association for public opinion research annual conference*, Anaheim, CA.

Malhotra N. (2008). Completion Time and Response Order Effects in Web Surveys. *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 914-934. doi: 10.1093/poq/nfn050

Malhotra, N. (2008). Completion time and response order effects in web surveys. *Public Opinion Quarterly*, 72(5), 914–934.

Malhotra, N. (2009). Order effects in complex and simple tasks. Public Opinion Quarterly, 73(1), 180–198 Mackinnon, S. P., & Wang, M. (2020). Response-Order Effects for Self-report Questionnaires: Exploring the role of Overclaiming Accuracy and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Bias. *Journal of Articles in Support of the Null Hypothesis*, 16(2)., 113-126.

Maydeu-Olivares A., Kramp U., García-Forero C., Gallardo-Pujol, D., & Coffman, D. (2009). The effect of varying the number of response alternatives in rating scales: Experimental evidence from intraindividual effects. *Behavior Research Methods*, 41(2), 295-308. http://dx.doi.org/10.3758/BRM.41.2.295

Meijer, R. R., & Tendeiro, J. N. (2018). Unidimensional item response theory. In P. Irwing, T. Booth, & D. J. Hugh (Eds.). *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (pp. 413-433). Wiley.

Menold, N. (2021). Response bias and reliability in verbal agreement rating scales: Does polarity and verbalization of the middle category matter?. *Social Science Computer Review*, 39(1), 130–147. https://doi.org/10.1177/0894439319847672

Murphy, P. (2021). *Score Interpretation Guide for Educators*. State of New Jersey, Department of Education .

Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the "laws" of statistics. *Adv in Health Sci Educ*, 15, 625-632. https://doi.org/10.1007/s10459-010-9222-y

Pilkonis, P. A., Kim, Y., Yu, L., & Morse, J. Q. (2014). Adult Attachment Ratings (AAR): an item response theory analysis. *J. Pers. Assess*. 96, 417–425. doi: 10.1080/00223891.2013.832261

Preston, C., & Colman, A. (2000). Optimal Number of Response Categories in Rating Scales: Reliability, Validity, Discriminating Power. and Respondent Preferences. *Acta Psychologica*, 104 (1), 1-15. https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5

Price, L. R. (2016). *Psychometric Methods: Theory into Practice*. The Guilford Press.

Qasem, M., Almoshigah, T., & Gupta, S. (2014). The effect of number of alternatives on validity and reliability in Likert scale. International *journal of innovative research & studies*, 3(6), 324-333. http://dx.doi.org/10.13140/2.1.2237.2803

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

Reeve,B. (2004). *An Introduction To Modern Measurement Theory*. Division Of Cancer Control And Population Science, National Cancer Institute.

Saville, P., & MacIver, R. (2017). A Very Good Question? In B. Cripps (Ed.). *Psychometric Testing: Critical Perspectives* (pp. 29-42). John Wiley & Sons, Ltd.

Spratto, E. M., Leventhal, B. C., & Bandalos, D. L. (2021). Seeing the forest and the trees: Comparison of two IRTree models to investigate the impact of full versus endpoint-only response option labelling. *Educational and Psychological Measurement*, 81(1), 39–60.

Stapleton L. M. (2013). Using multilevel structural equation modeling techniques with complex sample data. In Hancock G. R., Mueller R. O. (Eds), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 521–562). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health Measurement Scales: A Practical Guide to Their Development and Use*. (5th ed.). Oxford University Press.

Sullivan, G.M., & Artino, A.R. (2013). Analyzing and interpreting data from likert-type scales. *J Grad Med Educ*, 5(4), 541-2. doi: 10.4300/JGME-5-4-18.

Tarka, P. (2015). Likert scale and change in range of response categories vs. the factors extraction in EFA model. *Folia Oeconomica*, 1(311), 27-36. http://dx.doi.org/10.18778/0208-6018.311.04

Terentev, E., & Maloshonok, N. (2018). The impact of response options ordering on respondents' answers to rating questions: results of two experiments. *International Journal of Social Research Methodology*, 22(2), 179-198. doi: 10.1080/13645579.2018.1510660

Toepoel, V., Das, M., & Soest, A. (2009). Design of web questionnaires: The effect of layout in rating scales. *Journal of Official Statistics*, 25(4), 509.

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

Tourangeau, R. (2004). Spacing, Position, and Order: Interpretive Heuristics for Visual Features of Survey Questions. *Public Opinion Quarterly*, 68(3): 368-393. doi: 10.1093/poq/nfh035

Tsang, K.K. (2012). The use of midpoint on Likert scale: the implications for educational research. *Hong Kong Teachers' center Journal*, 11, 121-130.

wang, R., & Krosnick, J. (2020). Middle alternatives and measurement validity: a recommendation or survey researchers. *International Journal of Social Research Methodology*, 23(2), 169-184.

Weigold, A., Weigold, I. K., Dykema, S. A., & Drakeford, N. M. (2021). Completing surveys with different item formats: Testing equivalence. *Social Science Computer Review*, 39(6), 1179–1202. https://doi.org/10.1177/0894439320955143

Wells, C. & Faulkner-Bond, M. (2016). *Educational measurement: from foundations to future*, Guilford Press

Weng, L. J. (2004). Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient α test-retest reliability. *Educational and Psychological Measurement,* 64, 956–972. https://doi.org/10.1177/0013164404268674

Wolf M. G., Nylund-Gibson K., Dowdy E., & Furlong M. (2019). An analytic approach for deciding between 4- and 6-point Likert-type response options. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591440.pdf

Wu, H., & Leung, S.O. (2017). Can Likert Scales be treated as interval scales? A simulation study. *Journal of Social Service Research*, 43(4), 527-532. https://doi.org/10.1080/01488376.2017.1329775

Yan, T., & Keusch, F. (2015). The Effects of the Direction of Rating Scales on Survey Responses in a Telephone Survey. *Public Opinion Quarterly*. 79 (1): 145-165. doi: 10.1093/poq/nfu062

Yang, Y., Timpone, R., Callegaro, M., Hirschorn, M., Achimescu, V., & Natchez, M. (2019). Response Option Order Effects in Cross-Cultural Context. An experimental investigation. *Paper presented at the Conference of the European Association for Survey Research (ESRA),* Zagreb (2019)

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

Zhang, X., & Savalei, V. (2016). Improving the factor structure of psychological scales: The expanded format as an alternative to the Likert scale format. *Educational and Psychological Measurement*, 76(3), 357–386. https://doi.org/10.1177/0013164415596421

Zhao Q, &Linderholm T. (2008) Adult Metacomprehension: Judgment Processes and Accuracy Constraints. *Educational Psychology Review* 20(2): 191-206. doi: 10.1007/s10648-008-9073-8

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

تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع

A Proposed Framework for Improving Students' Performance in the National NAFS Science Test for Third in Light of the Targeted Learning Intermediate Grade Outcomes Set by the Education Evaluation Commission

إعداد

جبريل علي هادي اثلاوي

Jabril Ali Hadi Athlawy

قسم التعليم والتعلم- كلية التربية - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.435262

استلام البحث: ٢ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٦ / ٥ / ٢٠٢٥

اثلاوي، جبريل علي هادي (٢٠٢٥). تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ١٣٩ – ١٧٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

تصور مقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع

المستخلص:

هدف البحث إلى بناء تصور مقترح لحسين نتائج الطلاب في اختبار نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع (الثالث متوسط)، ثم قياس فاعلية هذا التصور المقترح وهل له أثر في تحسين نتائج الطلاب أم لا، وبناءً على ما هدف له البحث تم بناء التصور المقترح وبناء أدواته من دليل للمعلم لتطبيق التصور المقترح وأوراق العمل للطلاب، وتم تنفيذ التصور المقترح في الفصل الدراسي الثالث من العام ١٤٤٦ه وأُخذت نتائج اختبار قبلي وبعدي لقياس فاعلية هذا التصور المقترح ومدى تحسين نتائج الطلاب في الاختبار البعدي عنه في الاختبار القبلي، وأسفرت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الاختبار البعدي تُعزى للتصور المقترح، وقد أوصى البحث على استمرار تدريب الطلاب على نواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم وكذلك إشراك معلمي الصفوف الأخرى في نفس المرحلة (الأول والثاني متوسط) في التدريب على نواتج التعلم الواردة في مقرراتهم والتي احتوتها وثيقة هيئة التقويم .

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح، نواتج التعلم المستهدفة، الاختبارات الوطنية (نافس).

Abstract:

The study aimed to develop a proposed framework to improve students' performance in the national NAFS test (2025) in the subject of science, based on the Targeted Learning Outcomes document issued by the Education and Training Evaluation Commission for Grade 9 (Third Intermediate). The research also sought to measure the effectiveness of this proposed framework and whether it had a significant impact on students' test performance. Accordingly, the proposed framework was developed along with its tools, including a teacher's guide for implementation and student worksheets. The framework was applied during the third semester of the academic year 1446 AH, and both pre-test and post-test results were collected to assess its effectiveness in improving student

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

outcomes. The results showed statistically significant differences at the 0.05 level in favor of the post-test, attributed to the proposed framework. The study recommended the continued training of students on the targeted learning outcomes specified by the Commission, as well as involving teachers of other grades in the same stage (Grades 7 and 8) in training focused on the learning outcomes included in their respective curricula and aligned with the Commission's document.

Keywords: Proposed framework, Targeted learning outcomes, National assessment (NAFS).

مقدمة البحث:

تشهد الدول تنافسًا متزايدًا في مختلف مجالات الإنجاز، مما أدى إلى تصنيفها ضمن مستويات متفاوتة، مثل الدول المتقدمة، والدول النامية، والدول في طور التطور، ومع تسارع وتيرة التقدم العلمي والتقني في السنوات الأخيرة، تعاظم الاهتمام بالسباق نحو التفوق العلمي، ولقياس مدى تطور الأنظمة التعليمية في الدول، جرى تنظيم اختبارات دولية تغطي مختلف العلوم والمعارف بهدف تحديد نقاط القوة والضعف في تلك الأنظمة إما لإصلاحها أو تعزيزها.

وكما تم تنظيم اختبارات دولية موحدة تحت إشراف منظمات ومؤسسات عالمية مثل اختبار (PISA) الذي تنظمه منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) واختبار (TIMSS) والذي تعقده المنظمة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEL)وتركز هذه الاختبارات على المواد الأساسية كالعلوم، والرياضيات، والقراءة، بالإضافة إلى تقييم المعارف والمهارات المكتسبة لدى الطلاب، قامت هيئة تقويم التعليم بالتعاون مع وزارة التعليم بعمل اختبارات محلية مثل: (اختبار نافس) والذي تستهدف الصف الثالث والسادس في المرحلة الابتدائية والصف الثالث متوسط في المرحلة المتوسطة، وهو اختبار مهم لتحليل مستويات تحصيل الطلاب بالمملكة العربية السعودية والاستفادة من نتائجه في تحسين جودة التعليم ومخرجاته (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٣).

إن تطوير التعليم هدف استراتيجي من الأهداف التي تسعى إليه رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) وذلك من أجل بناء قدرات المواطن وتمكينه من المنافسة المحلية والعالمية عبر تنمية مهاراته وقدراته ومعارفه الأساسية بأسس تعليمية راسخة، ومن أهم غاياتها الارتقاء بمخرجات التعليم الأساسي، وإعداد الطلبة لسوق العمل محلياً ودولياً، وكذلك توظيف نتائج هذه الاختبارات للوقوف على مستوى الأداء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدرسي وتحفيز التنافس الإيجابي بين المدارس وإدارات التعليم (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

وقد أكد ويبرغ (٢٠١٩) في دراسته التي أجريت في السويد إلى وجود علاقة إيجابية بين أداء الطلاب في الاختبارات الوطنية ونتائجهم في الاختبارات الدولية. كما يوضح أهمية استخدام نتائج الطلاب في هذه الاختبارات الدولية لتحسين النظام التعليمي وأكد أن الاختبارات الوطنية ساهمت بشكل كبير في تعزيز النتائج الإيجابية للاختبارات الدولية.

وحيث أن مادة العلوم من المواد الدراسية الأساسية وذات أهمية كبيرة لمستقبل الطلاب ولتعزيز تفوقهم ونجاحهم في مسيرتهم العلمية والعملية والتي تستهدف الاختبارات الوطنية والمحلية قياسها والوقوف على مستويات الطلاب فيها لتحسينها وتطويرها، وبالنظر لمتوسط نتائج المدارس في اختبارات نافس للعامين الدراسيين (٢٠٢٣، ٢٠٢٤) للصف الثالث متوسط والتي لم تبلغ النسبة المحددة، وانطلاقا من أهمية العمل لرفع وتحسين نتائج الاختبارات المحلية (نافس) وهو ما أوصت به عدد من الدراسات، فقد جاء هذا البحث بتصور مقترح لتحسين نواتج الطلاب لمادة العلوم بالصف الثالث متوسط في اختبارات نافس الوطنية.

مشكلة البحث:

إن الذي ينظر لنتائج المملكة العربية السعودية في بعض الاختبارات الدولية مثل اختبار (**TIMSS**) لمادة العلوم للمرحلة المتوسطة يجد أنها في دورة الاختبار (**TIMSS 2019**) احتلت الترتيب (٣٥) من بين (٣٩) دولة مشاركة بأداء بلغ متوسطه ٤٣١ نقطة وهو أقل من المتوسط المحدد للاختبار والبالغ ٥٠٠ نقطة (هيئة تقويم التعليم ٢٠٢٥).

أما نتائج الاختبارات المحلية فلم تختلف مستويات النتائج في مدارس وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية والتي تقوم بها هيئة تقويم التعليم (نافس) عن نتائج الاختبارات الدولية، فقد كانت نتائج المدارس في المملكة العربية السعودية للصف الثالث متوسط في مادة العلوم متدنية حيث لم تبلغ النسبة المستهدفة للهيئة وهي ٥٠% (المهيدلي وآخرون، ٢٠٢٤).

ومما يجدر التركيز عليه أن معظم الدراسات التي بحثت في أسباب تدني نتائج الطلاب بالمملكة العربية السعودية في الاختبارات الدولية والمحلية (نافس)، أجمعت على بعض الأسباب التي أدّت إلى تدني مخرجات التعليم وهي: عدم تدريب الطلاب على الاختبارات الدولية والمحلية، وعدم ارتباط معايير المنهج بالمخرجات التعليمية التي تقيسها الاختبارات، وعدم الإفادة من نتائج التقويم في تحسين مخرجات التعلم، ومما أوصت به الدراسات: تدريب الطلاب على الاختبارات الدولية والمحلية (نافس)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بنماذج محاكية تقيس المستويات العليا من التفكير، وكذلك القيام بتحليل المعايير التي تقيسها الاختبارات واستخدامها كمحتوى لتدريب الطلاب عليها (المهيدلي وآخرون،٢٠٢٤؛ القحطاني،٢٠٢٣؛ الكلثم،٢٠٢٣؛ فلاته،٢٠٢٢).

ومما تم الوقوف عليه من الباحث عن نتائج نافس للأعوام السابقة في المدرسة التي يعمل بها كونه معلماً لمادة العلوم ومديراً حاليا للمرحلة المتوسطة والثانوية ، واستشعارا لأهمية الاختبارات الوطنية (نافس) وللدور الذي يقع على عاتقه في محاولة تحسين مخرجات التعلم بالمدرسة وإسهاما لتطوير الأداء ورفع نتائج الطلاب في اختبارات نافس القادمة (٢٠٢٥) في المدرسة التي يعمل بها خصوصا ومدارس المنطقة والمملكة عموما في هذه الاختبارات، فقد رأى الباحث تحليل معايير اختبارات (نافس) الواردة في دليل هيئة التقويم التي يقيسها في علوم المرحلة المتوسطة وعمل اختبارات محاكية من هذه المعايير يتم تدريب الطلاب عليها، وحيث أن مشكلة البحث تتحدد في تدني نتائج الطلاب في اختبارات (نافس) بمادة العلوم للصف الثالث متوسط، فقد نشأ هذا التصور المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية لمادة العلوم للصف الثالث متوسط في ضوء معايير هيئة التقويم.

أسئلة البحث

تتحدد أسئلة هذا البحث فيما يلي:

١- ماهي نواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم باختبار نافس (٢٠٢٥) في مادة العلوم للصف التاسع (الثالث متوسط) ؟

٢- ما هو التصور المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم للاختبارات الوطنية؟

٣- ما فاعلية البرنامج المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم للاختبارات الوطنية؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الآتي:

١- تحديد نواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم والتي يقيسها اختبار نافس (٢٠٢٥) للصف التاسع (الثالث متوسط) في مادة العلوم.

٢- بناء برنامج تدريبي للطلاب لتعزيز نواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم والتي يقيسها اختبار نافس (٢٠٢٥) للصف التاسع (الثالث متوسط) في مادة العلوم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- معرفة فاعلية البرنامج المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم للاختبارات الوطنية.

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث فيما يلي:

١- تحديد نواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم والتي يقيسها اختبار نافس للصف التاسع (الثالث متوسط) في مادة العلوم.

٢- تحديد المؤشرات الأدائية لكل ناتج من نواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم والتي يقيسها اختبار نافس للصف التاسع (الثالث متوسط) في مادة العلوم.

٣- بناء برنامج تدريبي للطلاب لتعزيز نواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم والتي يقيسها اختبار نافس التاسع (للصف الثالث متوسط) في مادة العلوم.

٤- يساعد في بناء اختبارات محاكية لتهيئة الطلاب للاختبارات الوطنية.

حدود الدراسة

تقتصر حدود البحث الحالي فيما يلي:

الحدود الموضوعية:

والتي حددت بنواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم لاختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) للصف التاسع (الثالث متوسط) في مادة العلوم.

الحدود المكانية:

وتم تحديدها بطلاب متوسطة صلاح الدين في مكتب تعليم صبياء بتعليم جازان.

الحدود الزمانية:

وتحددت بالفصل الدراسي الثالث للعام ١٤٤٦ه.

مصطلحات الدراسة:

تصور مقترح: عرفه زين الدين (٢٠١٣) بأنه: "وضع رؤية مستقبلية مخطط لها ومدروسة بناءً على معلومات ميدانية تم جمعها من خلال معلومات بحثية، ويتم ذلك عن طريق توظيف أدوات كمية تسهم من خلالها في حل مشكلة فعلية".

وعرفه الجوهري (٢٠١٧) بأنه: "رؤية منهجية منظمة تتضمن مجموعة من الأفكار والخطوات والإجراءات التي يتم وضعها لمعالجة مشكلة معينة أو تطوير جانب معين في مجال محدد، ويتم بناؤه بناءً على أسس علمية ومنهجية، ويهدف إلى الوصول إلى نتائج أو تحسينات قابلة للتطبيق".

ويعرفه الباحث بأنه: برامج وإجراءات مخطط لها لمعالجة مشكلة أو تحسين جوانب مستهدفة يتم تطبيقها للارتقاء من مستوى حالي منخفض إلى مستوى مستقبلي مرتفع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اختبارات نافس: وقد عرفه المركز الوطني للقياس والتقويم أنها: "اختبارات مقننة وفق نظر مرجعية تطبق بشكل سنوي لتوفير بيانات موثوقة حول مستوى تحقيق الطلاب والمدارس للمستهدفات التعليمية في مجالات وصفوف محددة، كما تشتمل على أدوات مصممة لتوفير معلومات حول العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب وتحصيلهم، والممارسات التعليمية".

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

- **المحور الأول التصور المقترح:**

أولاً: مفهوم التصور المقترح:

التصور المقترح هو خطة منهجية مبنية على أسس علمية تهدف إلى تطوير أو تحسين واقع تعليمي أو تربوي معين. يتضمن تصورًا متكاملًا لمشكلة أو ظاهرة قائمة، ويقترح حلولاً أو آليات تطويرية مبنية على دراسات وأدلة علمية.

وقد عرفه عبدالرحمن(٢٠١٨) بأنه: "خطة تطويرية منظمة تتضمن إجراءات قابلة للتطبيق تستند إلى تحليل الواقع الفعلي، بهدف إحداث تغيير أو تحسين في جانب معين من العملية التعليمية."

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: برامج وإجراءات مخطط لها لمعالجة مشكلة أو تحسين جوانب مستهدفة يتم تطبيقها للارتقاء من مستوى حالي منخفض إلى مستوى مستقبلي مرتفع.

ثانياً: أسس بناء التصور المقترح:

وقد أوجزها (الخطيب،٢٠١٦) فيما يلي:

١.تحليل الواقع الحالي: دراسة الوضع الراهن وتحليل المشكلات أو التحديات.
٢.مرجعية علمية: الاستناد إلى الأدبيات التربوية والنظريات الحديثة.
٣.الاحتياجات الفعلية: بناء التصور وفقاً لاحتياجات الفئة المستهدفة.
٤.قابلية التطبيق: أن يكون التصور عمليًا وقابلاً للتنفيذ في الواقع.
٥.التقويم والمتابعة: تضمين آلية لتقويم أثر التصور بعد التطبيق.

ثالثاً: كيفية بناء التصور المقترح

أما عن الطريقة أو الكيفية التي نتبعها لبناء تصور مقترح فيلزم السير على خطوات متتابعة ذكرها (الحمادي،٢٠٢١) فيما يلي:

١. تحديد المشكلة أو الحاجة.
٢. تحليل الدراسات السابقة المتعلقة بها.
٣. تحديد الأهداف المرجوة من التصور.
٤. بناء عناصر التصور (الرؤية، الأهداف، الإجراءات، آليات التنفيذ، التقويم).
٥. عرضه على خبراء للتحكيم والتعديل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. إعداد الصيغة النهائية للتصور.

رابعاً: فوائد التصور المقترح

من الفوائد التي يتم عمل التصور المقترح رغبة في التوصل لها ما يلي:

- تحسين الممارسات التعليمية.
- تقديم حلول منهجية قابلة للتطبيق.
- دعم اتخاذ القرار التربوي.
- سد الفجوات بين النظرية والتطبيق.
- توجيه البحث العلمي لخدمة الواقع التعليمي.(الحمادي،٢٠٢١)

خامساً: أسباب بناء التصور المقترح

دائما ما يكون للبحوث التربوية مشكلة يسعى البحث لإيجاد حلول لها، ولكن البحوث التربوية التي تقوم على بناء تصور مقترح، غالبا ما يكون التطوير والتحسين هدفا لذلك التصور، وعلى ذلك فقد ذكر (الحمادي،٢٠٢١) أسباب بناء التصور المقترح في النقاط التالية:

١. وجود فجوة بين الواقع والمأمول.
٢. ضعف نتائج الطلاب أو الأداء التعليمي.
٣. الحاجة إلى تطوير البرامج أو المناهج.
٤. التغيرات في المتطلبات الوطنية أو العالمية (مثل اختبار "نافس").
٥. عدم وجود نماذج إجرائية واضحة لمعالجة المشكلة المطروحة.

- **المحور الثاني الاختبارات الوطنية (نافس):**

أولاً: مفهومها

هي عبارة عن اختبارات مقنّنة وفق أطر مرجعية تطبق بشكل سنوي، بهدف توفير بيانات موثوقة حول مستوى تحقيق الطلاب والمدارس للمستهدفات التعليمية نواتج التعلم في مجالات وصفوف محدّدة، كما تشتمل على أدوات مصممة لتوفير معلومات حول العوامل المؤثرة في تعلم الطلاب وتحصيلهم، والممارسات التعليمية هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٤).

ثانياً: نشأتها

تأتي الاختبارات الوطنية "نافس" بالاستناد إلى تنظيم الهيئة الصادر بقرار مجلس الوزراء الموقر رقم (١٠٨) وتاريخ ١٤/٢/١٤٤٠هـ والمتضمن بناء وتنفيذ المقاييس والاختبارات التعليمية كالاختبارات الوطنية في مراحل التعليم العام ذات العلاقة بتقويم التعليم العام، وتسهم الاختبارات الوطنية "نافس" في قياس التحصيل الدراسي، وتحسينه لدة طلاب المدارس، وتحفيز التميز المدرسي والتنافس الإيجابي بين المدارس، ومكاتب وإدارات التعليم، وتنفذ وفق الأدوار التكاملية، والتنسيق بين وزارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم، وهيئة تقويم التعليم والتدريب، من أجل تحقيق الأهداف الوطنية وفي مقدمتها أهداف رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣).

ويشير المركز الوطني للقياس (٢٠٢٣) إلى أن مشروع الاختبارات الوطنية" نافس يعد أحد مشاريع هيئة تقويم التعليم والتدريب، والذي يقوم بتنفيذه مركز القياس بالتعاون مع وزارة التعليم، ويأتي هذا المشروع ليركز على الممارسات العالمية التقويمية الجيدة للنظم التعليمية ويراعي خصائص التعليم العام في المملكة، كما أن الاختبارات الوطنية هي اختبارات مقننة يتم من خلالها إجراء مسح شامل للتحصيل الدراسي للطلاب قياساً على معايير المناهج.

كما أشارت المهيدلي وآخرون (٢٠٢٤)، ص. (١٥٧) إلى أن الاختبارات الوطنية "نافس" هي اختبارات تم إعدادها بناءً على مناهج التعليم العام الكتب الدراسية في (القراءة، والرياضيات والعلوم)، والمعايير الوطنية، ومعايير الاختبارات الدولية، وتطبق سنويا في مدارس المملكة جميعها في وقت واحد.

ومن ثم فالاختبارات الوطنية اختبارات معدة لجميع المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة، بدءً من الصف الثالث الابتدائي، وتلك الاختبارات اختبارات مقنّنة وفق أطر مرجعية تطبق بشكل سنوي، وتركز هذه الاختبارات على أفضل الممارسات التقويمية العالمية للنظم التعليمية، لتحقيق الأهداف الوطنية، وفي مقدمتها أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وبرنامج تنمية القدرات البشرية.

ثالثاً: مميزات اختبارات (نافس)

تتميز اختبارات نافس بمواكبتها للتطورات الوطنية والدولية، حيث إنها تقوم على:

- رفع كفاءة وجودة التعليم العام في المملكة.
- تحقيق الأهداف الوطنية، وفي مقدمتها مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠، والمعايير الدولية لهذه المواد.
- تأتي اختبارات نافس المحاكاة اختبارات الدراسات الدولية في ال **TIMSS & PIRLS**.
- تتوافق اختبارات نافس مع مناهج التعليم العام في القراءة، والرياضيات، والعلوم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٣).
- تطبق تلك الاختبارات بطريقة إلكترونية أو ورقية.
- تغطي الاختبارات الوطنية المنهج الدراسي بالكامل.
- يتولى تطبيق الاختبارات الوطنية فرق مدربة من الهيئة بالتنسيق مع وزارة التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جميع الأسئلة اختيار من متعدد، ومن ثم فالإجابة عليها تحتاج تظليل في ورقة الإجابة، مما يقلل وقت التطبيق، ويسهل تصحيحها المركز الوطني للقياس، (٢٠٢٣)

ومن ثم يتضح أن الاختبارات الوطنية "نافس" تتميز بالعديد من المميزات، فهي اختبارات تجمع المقرر بالكامل، ويسهل تطبيقها، وتصحيحها، وتوفر الوقت والجهد، ويشرف عليها لجان متخصصة، وتتوافق مع أهداف المواد الدراسية (القراءة، والعلوم والرياضيات)، كما تتناسب مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

رابعاً: أهداف الاختبارات الوطنية (نافس)

تتمثل أهداف اختبارات (نافس) في:

- تحقق اختبارات "نافس" الوطنية أهداف الهيئة، وتطلعات المجتمع، والقيادة الرشيدة في الرقي بالتعليم العام، والرفع من مساهمته في التنمية الاقتصادية.
- معرفة ما حققه الطلاب من معارف ومهارات في مواد دراسية محددة، وتتبع التغيرات التي قد تحدث في المستويات التربوية، على المستوى الوطني عبر الزمن.
- يتم الاستفادة من نتائج هذه الاختبارات في صنع القرارات المهمة الخاصة بالعملية التربوية وتطويرها.
- تساهم نتائج الاختبارات في توفير معلومات وبيانات ذات مصداقية للباحثين التربويين للاستفادة منها في الأبحاث العلمية ذات الصلة بتطوير التعليم (المركز الوطني للقياس، ٢٠٢٣).
- تقويم مستوى التحصيل العلمي لطلبة المدارس.
- قياس مؤشرات الاختبارات الوطنية ببرنامج تنمية القدرات البشرية.
- إمداد أولياء الأمور بمعلومات حول مستوى تحصيل أبنائهم في المدرسة.
- دعم التنافس البناء بين طلاب المدارس، وطلاب مكاتب وإدارات التعليم، في جميع نواحي المملكة. هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٥)

وبالتالي فاختبارات "نافس" الوطنية تنمي الحس الوطني لدى الطلاب، كما أنها وسيلة لربط المنهج الدراسي بواقع الطلاب، وحياتهم، وتساعدهم على تطبيق ما يتعلموه في الحياة، وفي حل مشكلاتهم، ومن ثم فالاختبارات الوطنية أداة أو وسيلة لإعداد الطلاب من أجل المستقبل.

خامساً: نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات (نافس)

أُعدت نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات نافس في صورة وثيقة، بالاستفادة من نتائج تطبيق تلك الاختبارات الوطنية، والأدوات المصاحبة لها، وأيضًا من خلال تحليل الممارسات الدولية، التي هدفت إلى التركيز على جودة مخرجات التعليم،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ونواتج التعلم؛ من أجل إعداد متعلميها للمجتمع وللحياة، وإعدادهم وتهيئتهم لوظائف المستقبل، مرتكزة في ذلك على نتائج التقويمات الوطنية، يتحدد من خلالها معارف الطلاب، ومهاراتهم التي تعلموها، ويستطيعون القيام بها، في المجالات المختلفة، والتي تتمثل في القراءة، والرياضيات والعلوم الطبيعية)، ومدى قدرتهم على توظيف ما تعلموه في مواجهة التحديات، وحل المشكلات في عصر سريع التغير هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٥).

محتوى نواتج التعلم المستهدفة بمجال العلوم في نهاية الصف التاسع (الثالث متوسط):

تركز الاختبارات الوطنية (نافس) في نهاية الصف التاسع على قياس تمكن المتعلم في مجال العلوم من الآتي:

جدول (١): نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات (نافس) لمادة العلوم الطبيعية للصف التاسع (الثالث متوسط) في المجالات كما نشرته هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٥)، ومجموعة مؤشرات الأداء المتوقع من المتعلم والتي تندرج تحت هذه النواتج كما يلي

نواتج التعلم المستهدفة	مؤشرات الأداء المتوقعة من الطالب
١- مجال علوم الحياة **١-١ التركيب والوظيفة في المخلوقات الحية**	
١-١-١ استيعاب أن الخلية هي وحدة البناء الأساسية في المخلوقات الحية، ومعرفة بعض التقنيات التي ساعدت في دراستها، والمقارنة بين المخلوقات وحيدة الخلية ومتعددة الخلايا.	١.يتعرف وحدة بناء أجسام المخلوقات الحية، ويتتبع مراحل تطور النظرية الخلوية، ويذكر بنودها ودور العلماء في اكتشافها. ٢.يقدر أهمية الأدوات التقنية أجهزة التكبير المجاهر) ويوضح دورها في التعرف على الخلايا ومكوناتها. ٣.يقارن بين المخلوقات الحية وحيدة الخلية والمخلوقات الحية متعددة الخلايا، ويذكر أمثلة عليها. ٤.يصف أنشطة وعمليات الخلية الحيوية اللازمة لاستمرار المخلوقات الحية في الحياة.
١-١-٢ وصف الأحداث الرئيسية لمراحل دورة الخلية والمقارنة بين الانقسام المتساوي والانقسام المنصف.	١.يوضح المرحلتين الرئيستين لدورة الخلية المرحلة البينية ومرحلة الانقسام الخلوي ويشرح التغيرات والأحداث المصاحبة لهما، ويحدد زمنها، ويذكر أمثلة على ذلك. ٢.يبين أهمية الطور البيني، والانقسام الخلوي، ويصف وضع الخلايا فيه، ويميز بينها وبين الخلايا النشطة. ٣.يعرف الانقسام المتساوي، ويعدد أدوراه المتتالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	والتغيرات التي تحدث للخلية في كل دور منها. ٤.يعرف الانقسام المنصف، ويصف أطواره، ويقارن مع الرسم بين ما يحدث في الطور الانفصالي الأول والطور الانفصالي الثاني في عمليات الانقسام، ويميز أشكالها المختلفة. ٥.يقارن بين الانقسام المتساوي والمنصف من حيث الأهمية والأطوار. والنواتج، وأنواع الخلايا التي يحدث فيها الانقسام.
١-١-٣ استيعاب أهمية تكامل تركيب أعضاء أجهزة جسم الإنسان ووظائفها، ودور ذلك بالاتزان الداخلي للجسم والحفاظ صحته.	١.يحدد الأعضاء المكونة للأجهزة الأساسية في جسم الانسان الدوري، المناعي، الهضمي، التنفسي، الإخراجي، العضلي، الهيكلي، العصبي، الهرموني، التكاثر) ووظائفها المحددة التي تدعم عمل الجسم . ٢.يوضح كيف تتفاعل وتتكامل الأجهزة معا في المحافظة على صحة وسلامة اتزان الجسم. ٣.يتنبأ بالأمراض الناتجة عن خلل في عمل الأعضاء والأجهزة في جسم الانسان ويقترح سبل الوقاية.
١-٢ تنظيم المخلوقات الحية وتنوعها	
١-٢-١ تصنيف المخلوقات الحية وفقًا لنظام لينوس، اعتمادًا على سماتها وخصائصها.	١.يقارن بين طرق التصنيف القديمة والحديثة ويحدد الممالك ومستويات السلم التصنيفي للينيوس. ٢.يقارن بين الخصائص الرئيسة للمخلوقات الحية. ٣.يصنف مخلوقات حية من البيئة المحلية باستخدام المستويات التصنيفية المتدرجة اعتمادا على سمات وخصائص تركيبية داخلية وخارجية.
١-٣ الوراثة	
١-٣-١وصف تطور علم الوراثة واستخدام قوانين مندل لتفسير تطور الصفات الوراثية، واحتمالات ظهورها في الأجيال المختلفة.	١.يشرح تجربة علم الوراثة. ويوضح دور مندل فيه. ٢.يطبق قانون مندل الأول والثاني لانتقال الصفات الوراثية، ويتوقع ظهور الصفات الوراثية بين الأفراد في الأجيال ونسبها. ٣.يوضح مفهوم الوراثة ومبادئ علم الوراثة، ويفسر كيفية توارث الصفات ودور الجينات المتقابلة (الأليل) فيها. ٤.يفرق بين الجينات المتماثلة والجينات غير المتماثلة، ويميز بين المخلوقات الحية المتماثلة وغير المتماثلة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	ويذكر مثالا على كل منها. ٥.يحسب احتمال ظهور الصفات الوراثية للمخلوقات الحية باستعمال مربع بانيت.
١-٣-٢وصف تركيب الكروموسوم والعلاقة بين مكوناته، وتوقع نتائج الخلل الذي يطرا على السلسلة الجينية عند حدوث الطفرات الجينية وتأثيراتها.	١.يميز مكونات تركيب الكروموسوم، والعلاقة بينها، ويوضح مفهوم الجين ويحدد مكوناته وموقعه على الكروموسوم، ويفسر حدوث الطفرة الجينية وتأثيراتها على صنع البروتين في الخلية. ٢.يصف ناتج الانحراف والخلل في الانقسام المنصف، ويذكر أمثلة على ذلك. ٣.يقارن بين الأحماض النووية **DNA** و **RNA** ويصف أشكالها وتراكيبها. وأهميتها ووظائف كل نوع منها. ٤.يوضح عدد الكروموسومات في خلايا جسم الإنسان وأنواعها، ويذكر أمثلة لذلك، ويفرق بين الخلايا ثنائية المجموعة الكروموسومية والخلايا أحادية المجموعة الكروموسومية، ويذكر أمثلة لكل منهما.
٢-العلوم الفيزيائية. **٢-١المادة وتفاعلاتها.**	
٢-١-١ إيضاح تطور النموذج الذري عبر التاريخ، وفهم تركيب الذرة ومكوناتها.	١.يوضح النماذج الذرية وتطورها عبر التاريخ ويقيمها ويصف نتائجها. ويربط ذلك بجوانب طبيعة العلم وتطور المعرفة العلمية. ٢.يذكر مكونات نواة الذرة البروتونات والنيوترونات وخصائصها، ويصف حركة الإلكترونات (السحابة الإلكترونية حول النواة، ويحدد عدد البروتونات والنيوترونات والإلكترونات في ذرات العناصر في ضوء أعدادها الذرية. ٣.يحدد المقصود بالنظائر، ويذكر مثالاً عليها. ويقارن بين نظائر العنصر الواحد من خلال العدد الكتلي والعدد الذري ويشرح المقصود بالتحلل الإشعاعي وكيفية حدوثه، ويفرق بينه وبين التحول الإشعاعي. ٤.يقارن بين جسيمات ألفا وجسيمات بيتا، ويوضح التغيرات التي تطرأ على النواة عند انبعاث كل منهما، واستخداماتها في واقع الحياة. ويوضح مفهوم معدل التحلل (عمر النصف)، ويحسب عمر النصف لبعض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	النظائر.
٢-١-٢ المقارنة بين المركبات والمخاليط، وتصنيف المخاليط، واقتراح الطرق المناسبة لفصل مكوناتها، والتمييز بين أنواع المحاليل ومكوناتها.	١.يقارن بين المركبات والمخاليط من خلال خصائصها الكيميائية والفيزيائية. ٢.يصنف المخاليط المتجانسة والمخاليط غير المتجانسة من خلال طبيعة مكوناتها. ٣.يقترح الطرق المناسبة لفصل المخاليط المختلفة وفق نوعها وطبيعة مكوناتها. ٤.يصف أنواعا مختلفة من المحاليل من واقع حياته، ويعرف المقصود بالمحاليل المائية، ويفسر سبب كون الماء مذيب عام. ٥.يحدد مكونات المحلول والعوامل المؤثرة في كمية المذاب التي تذوب في مذيب.
٢-١-٣ تحديد مفهوم الذائبية نسبة الذائبان في المحلول واستنتاج العوامل المؤثرة على معدل ذوبان المذاب في المذيب.	١.يحدد مفهوم الذائبية ومعدل الذوبان في المحلول بيانيا، ويصف العلاقة بين المذيب والمذاب في ضوء مفهوم الذائبية. ٢.يستنتج تأثير درجة الحرارة وتركيب المركب في ذائبية المحلول. ويفسرها. ٣.يستنتج العوامل المؤثرة في معدل ذوبان المذاب في المذيب حول أنواع مختلفة من المحاليل
٢-١-٤ تفسير خصائص السوائل، والمقارنة بين المواد الصلبة البلورية وغير البلورية، ووصف النمط الذي تترتب عليه بلورات المواد الصلبة	١.يفسر خصائص السوائل اللزوجة، التوتر السطحي في ضوء تركيب المادة وترتيب جزيئاتها والقوى بينها. ٢.يقارن بين المواد الصلبة البلورية وغير البلورية في ضوء تنظيم وترتيب جزيئاتها. ٣.يصف تنظيم الجزيئات في المواد الصلبة البلورية من خلال بناء النماذج التي تصف تركيبها.
٢-١-٥ وصف تاريخ الجدول الدوري، وإيضاح كيفية تنظيم العناصر في الجدول الدوري، وخصائص العناصر واستخداماتها الشائعة.	١.يشرح إسهامات العلماء في ترتيب العناصر المكتشفة في الجدول الدوري وتاريخ تطوره وصولاً إلى الجدول الدوري الحديث. ٢.يوضح خصائص العناصر في قطاعات الجدول الدوري ضمن الدورة والمجموعة، ويعدد استخدامات العناصر الشائعة من حوله. ٣.يشرح المقصود بمفتاح العنصر، ويسمي بعض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	العناصر الكيميائية ويعرف كيفية كتابة رموزها الكيميائية. ويميز بين الفلزات واللافلزات وأشباه الفلزات، ويذكر أمثلة عليها. ٤.يتعرف على موقع العناصر الممثلة، والعناصر الانتقالية، والانتقالية الداخلية اللانثانيدات والأكتنيدات في الجدول الدوري، مستندا إلى تركيبها الإلكتروني، ويتنبأ بخصائصها الفيزيائية والكيميائية، ويحدد بعض استخداماتها. ٥.يوضح المقصود بالعناصر المصنعة والعامل المحفز، ويقدم أمثلة لكل منهما.
٢-١-٦ المقارنة بين الأحماض - والقواعد في ضوء خصائصها واستخداماتها، وأثرها على الكواشف.	١.يقارن بين الأحماض والقواعد في ضوء خصائصها ويحدد استخداماتها التطبيقية من واقع حياته. ٢.يقارن بين قوة الأحماض والقواعد مستخدمًا الرقم الهيدروجيني، ويوضح تأثير الأحماض والقواعد على بعض الكواشف. ويوضح المقصود بتفاعل التعادل، ويقدم أمثلة على ذلك. ٣.يستنتج أن الملح ناتج عن تفاعل الحمض مع القاعدة ويحدد خصائصه. ويسمي بعض أنواع الأملاح واستخداماتها.
٢-١-٧ إيضاح كيفية ارتباط الذرات ببعضها والتعرف على ماهية الرابطة الكيميائية وكيفية تكوينها، والتمييز بين أنواعها.	١.يصف كيفية ترتيب الإلكترونات داخل الذرة، وعلاقته بموقعها في الجدول الدوري، ويقارن بين أعداد الإلكترونات التي تستوعبها مستويات الطاقة، ويحدد المستويات الأقل والأعلى طاقة لعنصر ما. ٢.يصف كيفية عكس دورية الخصائص الكيميائية لعناصر العائلة الواحدة في الجدول الدوري لأنماط حالات المستوى الخارجي للإلكترونات الكترونات التكافؤ). ٣.يوضح التوزيع الإلكتروني لعدد من مجموعات الجدول الدوري. ويوضح طريقة التمثيل النقطي للإلكترونات، ويرسمها لعدد من العناصر. ٤.يوضح مفهوم الرابطة الكيميائية، ويقارن أنواعها المختلفة (الأيونية. التساهمية الفلزية القطبية)، ويصف كيفية ارتباط الذرات معا بالروابط الكيميائية المختلفة لتكوين المركبات، مستعينا بالأمثلة والنماذج التوضيحية. ٥.يميز بين الأيون والجزيء والمركب، ويعطي أمثلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	لكل منهم، ويوضح المقصود بالصيغة الكيميائية، وعلام تدل من خلال الأمثلة المتنوعة.
٢-١-٨ فهم كيفية حدوث التفاعل الكيميائي والتعبير عنه بمعادلة كيميائية موزونة مستندة إلى قانون حفظ الكتلة، وتمييز التفاعلات الكيميائية حسب الطاقة المصاحبة لها.	١.يفسر البيانات المتعلقة بخصائص المواد قبل وبعد التفاعل، ويحدد ما إذا كان التفاعل سيحدث أم لا، ويصف دلائل حدوثه. ٢.يصف التفاعل الكيميائي مستخدمًا المعادلة الكيميائية اللفظية والرمزية الموزونة، ويطبق قانون حفظ الكتلة على التفاعلات الكيميائية المختلفة. ٣.يعدد الأشكال المختلفة للطاقة المصاحبة للتفاعلات الكيميائية (ممتصة، متحررة)، ويعطي أمثلة عليها. ٤.يميز بين التفاعل الماص للحرارة والتفاعل الطارد للحرارة، ويذكر أمثلة على كل منهما وكيفية التعبير عنهما في المعادلة الكيميائية.
٢-١-٩ وصف سرعة التفاعلات الكيميائية وتحديد العوامل المؤثرة فيها.	١.يعرف سرعة التفاعل الكيميائي ويحدد كيفية قياسها والعوامل أو الظروف المؤثرة فيها، ويميز التلقائي منها وغير التلقائي ويذكر أمثلة عليها. ٢.يحدد العوامل المؤثرة في سرعة التفاعل الكيميائي (تركيز المواد المتفاعلة، تركيز المتفاعلات الضغط درجة الحرارة، المادة الحافزة). ٣.يوضح مفهوم طاقة التنشيط ويبين دورها في سرعة التفاعل ويذكر مثالا عليها. ٤.يعرف كلا من المثبطات والمحفزات والإنزيمات ويبين أهمية استخدامها في إبطاء أو تسريع التفاعلات الكيميائية، ويذكر أمثلة عليها.
٢-٢- القوى والحركة	
٢-٢-١ وصف حركة جسم اعتمادا على مفاهيم عناصر الحركة الرئيسة ، والتمييز بينها.	١.يميز بين أنواع السرعة نظريًا وبيانيا بحساب قيمة السرعة لجسم متحرك. ٢.يشرح مفهوم التسارع لجسم متحرك، ويوضح وقت حدوثه. ٣.يوضح العلاقة بين التسارع والسرعة والإزاحة والزمن واتجاه الحركة نظريا ورياضيا. ٤.يحسب قيمة التسارع الموجب والسالب رياضيا لجسم متحرك في بيئته. ٥.يتعرف الحركة الدائرية، ويبين أثر القوة المركزية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	فيها، ويذكر مثالا عليها.
٢-٢-٢ استيعاب مفهوم الزخم وقانون حفظ الزخم.	١. يوضح مفهوم الزخم، ويعطي أمثلة عليه من الحياة اليومية، ويحدد العوامل المؤثرة فيه، ويصفها بيانيا ورياضيا. ٢. يحسب قيمة الزخم رياضيا لجسم متحرك. يشرح قانون حفظ الزحم نظريا ورياضيا. ٣. يتنبأ بحركة الأجسام بناءً على مبدأ حفظ الزخم، ويعطي أمثلة عليه.
٢-٢-٣ استيعاب مفهوم قوة الاحتكاك، وأنواعه، وتأثيره في حركة الأجسام.	١.يذكر نص القانون الأول لنيوتن في الحركة ويذكر أمثلة عليه. ٢.يعرف قوة الاحتكاك، ويذكر أمثلة عليها، ويفسر كيفية تأثير الاحتكاك في الحركة. ٣. يعدد أنواع الاحتكاك السكوني والانزلاقي والتدحرجي)، ويميز كل نوع منها، ويذكر أمثلة عليه.
٢-٢-٤ فهم القصور الذاتي إعادة صياغة قانون نيوتن الأول بناءً عليه.	١.يوضح مفهوم القصور الذاتي للأجسام. ٢. يضرب أمثلة على العوامل المؤثرة في القصور الذاتي في الحياة اليومية. ٣. يصيغ قانون نيوتن الأول اعتمادا على القصور الذاتي للأجسام.
٢-٢-٥ فهم قانون نيوتن الثاني نظريًا وبيانيًا، وتحديد العلاقة بين تسارع الجسم والعوامل المؤثرة فيه.	١.يوضح قانون نيوتن الثاني نظريا وبيانيا، ويعطي أمثلة عليه من واقع الحياة اليومية. ٢.يحدد العلاقة بين تسارع الجسم والعوامل المؤثرة فيها اعتمادا على قانون نيوتن الثاني نظريا ورياضيا. ٣.يحسب قيمة تسارع الجسم المتأثر بمحصلة قوى رياضيا. ٤.يعرف قوة الجاذبية وتأثيراتها على الاجسام، ويذكر أمثلة عليها. ٥.يعرف مفهوم الوزن، ويفرق بينه وبين الكتلة، ويحسب وزن الجسم رياضيا.
٢-٢-٦ فهم قانون نيوتن الثالث وحساب قيمة القوى المتبادلة رياضيًا استنادا إليه.	١.يحدد مقدار واتجاه القوى المتبادلة بين جسمين نظريا وبيانيا ويحسبها رياضيا. ٢. يصوغ قانون نيوتن الثالث، ويعطي أمثلة تطبيقية عليه من واقع الحياة اليومية. ٣.يفسر بعض الظواهر المرتبطة بقانون نيوتن الثالث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	مثل انعدام الوزن والسقوط الحر نظريا وبيانيا. ٤. يعلل التجاذب بين جسمين والعوامل المؤثرة عليه اعتمادا على قانون الجذب الكوني.
٢-٣-الكهرومغناطيسية	
٢-٣-١ شرح مفهوم التيار الكهربائي وطرق توليده في الدوائر الكهربائية وعلاقته بالجهد والمقاومة الكهربائية والتمييز بين التيار المستمر والتردد.	١.يشرح مفهوم التيار الكهربائي نظريا وبالرسم. ٢.يصف طرق توليد التيار الكهربائي في الدوائر الكهربائية. ٣.يفسر سريان التيار الكهربائي في الدائرة وعلاقته بالجهد الكهربائي والمقاومة الكهربائية. ٤. يميز بين التيار المستمر والتيار المتردد ومصادرهما.
٢-٣-٢ فهم العلاقة بين المجال الكهربائي والقوة الكهربائية ودور الدوائر الكهربائية في نقل الطاقة بطرق مختلفة والعلاقة بين المجال المغناطيسي والمجال الكهربائي نظريًا وبالرسم.	١.يشرح نشأة القوة الكهربائية بين الشحنات نظريا وبالرسم، ويصف علاقتها بالمجال الكهربائي. ٢. يقارن بين المجال المغناطيسي والمجال الكهربائي نظريا وبالرسم. ٣. يوضح تركيب ودور الدوائر الكهربائية في نقل الطاقة. ٤. يقارن بين الربط على التوالي والربط على التوازي في الدوائر الكهربائية نظريا وبالرسم. ٥.يحسب قيمة الجهد والتيار والمقاومة في الدائرة الكهربائية من قانون أوم رياضيا.
٢-٣-٣ مقارنة بين أنواع المواد من حيث قدرتها على التوصيل الكهربائي.	١.يقارن بين أنواع المواد من حيث قدرتها على التوصيل الكهربائي. ٢. يوضح المقصود بالموصلات الفائقة التوصيل، ويبين صفاتها، ويذكر مثالا عليها، ويعدد استخداماتها. ٣. يعطي أمثلة على المواد الموصلة والعازلة واستخداماتهما في الحياة اليومية.
٢-٣-٤ وصف العلاقة بين المغناطيس والتيار الكهربائي ودورها في تصميم أجهزة تحويل الطاقة الكهربائية إلى ميكانيكية والعكس.	١. يصف المغانط وكيف تنشأ واستخداماتها والفرق بينها وبين المغانط التيارية. ٢. يفسر العلاقة بين التيار الكهربائي والمجال المغناطيسي. ويستنتج العوامل المتحكمة فيه. ٣. يوضح المقصود بالمغناطيس الكهربائي، ويعدد استخداماته التطبيقية، ويبين كيفية توليد التيار الكهربائي مجالاً مغناطيسيا. ٤.يعرف المنطقة المغناطيسية ويبين كيفية نشأة وتولد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المغناطيس ويذكر مثالا على ذلك. ٥.يقترح أجهزة تحول الطاقة الكهربائية إلى ميكانيكية والعكس باستخدام المجالات المغناطيسية التيارية.
٢-٤- الطاقة	
٢-٤-١ توضيح مفهوم الطاقة الحرارية وآثارها وعلاقتها بدرجة الحرارة.	١.يشرح مفهوم الطاقة الحرارية. ٢.يعطي أمثلة على الطاقة الحرارية وآثارها على حياته اليومية. ٣.يصف العلاقة بين الطاقة الحرارية ودرجة الحرارة.
٢-٤-٢ فهم آلية انتقال وتوصيل الحرارة بين الأجسام، وقياس درجة الحرارة.	١.يفسر انتقال وتوصيل الحرارة بين الأجسام. ٢.يقارن بين طرق انتقال وتوصيل الطاقة الحرارية بين الأجسام. ٣.يميز بين المواد بناء على درجة توصيلها للحرارة. ٤. يشرح طريقة تصميم مقياس درجة الحرارة. ٥.يقارن بين خصائص مقاييس درجة الحرارة (السلسيوس، الفهرنهايتي، الكالفن) ويحول بينها رياضيا.
٢-٤-٣ فهم الحرارة النوعية والعوامل المؤثرة فيه.	١.يوضح مفهوم الحرارة النوعية. ٢.يصف العلاقة بين الموصلات الحرارية والحرارة النوعية. ٣.يحدد العوامل المؤثرة على امتصاص أو فقد الجسم للطاقة الحرارية.
٢-٤-٤ التمييز بين الطاقة الحركية للجسم والطاقة الكامنة والعوامل المؤثرة فيهما.	١.يقارن بين خصائص الطاقة الحركية للجسم والطاقة الكامنة والعوامل المؤثرة في كل نوع. ٢. يعطي أمثلة من واقع حياته اليومية على التحول من طاقة حركية إلى كامنة والعكس. ٣. يستنتج العلاقة الخطية وغير الخطية بين الطاقة الحركية وكتلة الجسم المتحرك وسرعته، والتعبير عنها رياضيا. ٤.يحسب الطاقة الحركية والكامنة للأجسام، ويستنتج العلاقة بينهما. ٥.يتنبأ بالعلاقة بين طاقة الوضع وارتفاع الجسم عن سطح الأرض.
٢-٤-٥ فهم قانون حفظ الطاقة أثناء تحولاتها واقتراح طرق توليد الطاقة	١. يضرب أمثلة من بيئته توضح مفهوم تحول الطاقة من شكل إلى آخر. ٢.يتتبع سلسلة لأحد تطبيقات تحولات الطاقة التقنية أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الطبيعية ويطبق قانون حفظ الطاقة فيها. ٣. يقترح طرقا لتوليد الطاقة من الموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة اعتمادا على آلية توليد الطاقة
٢-٥-الموجات والاهتزازات	
٢-٥-١ فهم سلوك موجات الصوت والخصائص المميزة لها.	١.يشرح مفهوم الموجة الصوتية نظريا وبالرسم. ٢. يحدد نوع الموجة الصوتية (طولية ام مستعرضة). ٣. يصف خصائص الموجات الصوتية الطول الموجي، التردد، السعة) رياضيا وبيانيا. ٤. يميز بين شدة الصوت وحدته وعلوه. ٥. يفسر حدوث الصدى وتطبيقاته في الحياة اليومية.
٢-٥-٢ فهم سلوك موجات الضوء والخصائص المميزة لها، والتطبيقات المصاحبة لها.	١. يشرح مفهوم الموجة الضوئية نظريا وبالرسم.. ويحدد نوعها (طولية ام مستعرضة)، ويصف خصائص موجات الضوء الطول الموجي التردد، السعة رياضيا وبيانيا. ٢. يفسر رؤية الألوان اعتمادا على خصائص الموجات الضوئية عند انتقالها عبر الأوساط المادية. ٣. يشرح بالأمثلة تطبيقات الطيف الكهرومغناطيسي للضوء في الحياة اليومية. ٤. يفسر انعكاس وانكسار وامتصاص الضوء من خلال انتقاله عبر الأوساط المختلفة
٣-علوم الأرض والفضاء **٣-١-الكون والنظام الشمسي**	
٣-١-١ وصف بعض الأساليب والتقنيات والأدوات المستخدمة في استكشاف الكون وتقويم معلومات المستكشف	١.يوضح الوسائل والتقنيات والأدوات المستخدمة في استكشاف الفضاء ويذكر أبرز الرحلات الفضائية. ٢. يشرح إحدى وسائل استكشاف الكون ويوضح خصائصها الأساسية وأبرز مميزاتها. ٣. ينظم ويحلل البيانات والمعلومات المتوافرة عن اتساع الكون وضخامتها وعلى أعداد المجرات ومسافاتها الكونية ومساراتها لتوفير شواهد وأدله عليها.
٣-١-٢ تحليل المعلومات المرتبطة بحركة الأجرام السماوية وتحديد المواقع الظاهرية والنسبية لها واستنتاج الظروف السائدة بهما.	١.يوضح بعض أدوات ووسائل استكشاف المجموعة الشمسية. ٢. يصف الظروف المناخية السائدة ببعض كواكب المجموعة الشمسية. ٣. يحلل المعلومات المرتبطة بحركة الأجرام السماوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	عبر السماء المعرفة المواقع الظاهرية والنسبية لها. ٤. يقوم المعلومات الداعمة أو النافية لوجود الحياة خارج كوكب الأرض.
٣-٢- النظام الأرضي	
٣-٢-١ شرح أسباب التغيرات المناخية وتأثيراتها والظواهر المرتبطة بها.	١. وصف التغيرات في درجة الحرارة وتأثيرها. ٢. تحديد نسب الاختلاف في درجات الحرارة في منطقته. ٣. يقدم أدلة على أسباب التغيرات المناخية في بعض أجزاء العالم وتبعاتها المستقبلية.
٣-٢-٢ يوضح أهمية دورة الكربون وفائدتها جيولوجيا ووصف الظواهر المرتبطة بها.	١. يحدد معدلات ومواقع الكربون في أغلفة الأرض، ويوضح العمليات التي تنتقل بها دوريًا. ٢. وصف الظواهر المرتبطة بانتقال الكربون عبر أغلفة الأرض والمواد المختلفة. ٣. تحديد دور الكربون العضوي في حياة المخلوقات بعد موتها وأهميته وفوائده.
٣-٢-٣ وصف الدورات الطبيعية وتحديد مسبباتها وفوائدها.	١. شرح كيفية حدوث الدورات الطبيعية في البيئة المحلية وتحديد فوائدها. ٢. تحديد المعلومات والبيانات المتعلقة بالملوثات الطبيعية وتأثيرها في البيئة.
٣-٢-٤ وصف أنواع الصخور والمعادن وصفاتها واستخداماتها.	١. يحدد الخصائص العامة والخاصة للصخور والمعادن، واستخداماتها في منطقته. ٢. تحديد المعادن، أمثلة للمقارنة لتحديد نسب الاختلاف وتشمل. ٣. يشرح خصائص مشتركة لأنواع مختلفة من الصخور، ويصفها ويميزها.
٣-٢-٥ توضيح خصائص الصخور المختلفة وطرق تصنيفها ودورة تغيراتها من نوع لآخر.	١.يصنف الصخور النارية اعتمادا على خصائصها ومواقع نشأتها. ٢. يقارن بين أنواع الصخور المتحولة لتحديد أوجه الشبه والاختلاف في خصائصها. ٣. يوضح مميزات الصخور الرسوبية وطريقة نشأتها والطريقة المثلى لتصنيفها . ٤. يبين أهمية الكربون العضوي وفائدته، ودوره في حياة المخلوقات بعد موتها.
٣-٢-٦ توضيح أسباب	١.يحدد مفهوم الصدع، ويعدد أنواع الصدوع (العادي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإجهادات المؤثرة في الصخور المكونة لباطن الأرض، ووصف الآثار الناتجة عنها.	والعكسي والجانبي أو الانزلاقي)، ويميز بالرسم كل نوع منها. ٢. يعرف الزلازل والموجات الزلزالية وأنواعها، ويعرف بؤرة الزلزال والمركز السطحي للزلزال، ويميز من خلال الرسم كلا منهما. ٣. يوضح الظواهر الناتجة عن الزلازل، ويفسر أسباب حدوثها، ويبين آثارها التدميرية ويشرح طرق السلامة منها. ٤.يعدد أشكال البراكين الدرعية والمخروطية والمركبة وثوران الشقوق، ويعرف كلا منها، ويميزها، ويذكر مثالا عليه.
٣-٢-٧ تحليل المعلومات والبيانات المرتبطة بنظرية حركية الصفائح وانجراف القارات لتوقع نتائجها وفوائدها.	١. يعرف نظرية الصفائح الأرضية، ويبين تركيب ومكونات الصفائح الأرضية، ويعدد أقسامها محيطية وقاربة)، ويتعرف الغلاف الصخري والصفيحة والغلاف المائع، ويميز شكل كل منها. ٢. يوضح المقصود بحدود الصفائح المتحركة، ويعدد أنواعها (حدود تقارب وحدود تباعد وحدود جانبية أو تحويلية)، ويمير كل نوع منها. ٣. يوضح علاقة مواقع البراكين ومراكز الزلازل بحدود الصفائح، ويبين أثر حدود الصفائح المتباعدة، ويعرف حفر الانهدام، ويذكر مثالا عليها. ٤. يوضح علاقة حدود الصفائح المتقاربة والمتباعدة بالزلازل والبراكين. ٥. يفسر النتائج المتعلقة بأسباب حركة الصفائح وفوائدها والجانب الإيجابي منها.
٣-٣- الأرض والنشاط البشري	
٣-٣-١ تتبع بعض التغيرات التي تحدث للأرض نتيجة للنشاط البشري واستكشاف المخاطر الطبيعية التي يمكن حدوثها على الأرض وكيفية التنبؤ بها.	١. يصف تأثير النشاط البشري على مستقبل الأرض ويتوقع التغيرات المختلفة والعكسية على حياة البشر. ٢. يشرح التأثير السلبي للبشر في النظام الأرضي، ويقدم الأدلة حول ذلك. ٣. يحلل البيانات والمعلومات حول الأحداث الطبيعية على الأرض للمقارنة بينها من حيث آثارها، ومعرفة دور العلم في التنبؤ بها والحد من أضرارها. ٤. يقترح حلولاً ووسائل للوقاية من الأخطار الطبيعية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	والبشرية وإثبات فعاليتها.
٣-٣-٢ تحديد مصادر الموارد الطبيعية، وسبلها، وأهمية المحافظة عليها، وتنميتها	١. يصف التغيرات البيئية وآثارها السلبية على الموارد الطبيعية ، ويتتبع حدوثها زمنيا. ٢. يتوقع الآثار والمتغيرات عند الاعتماد الكلي على مصادر الطاقة غير المتجددة. ٣. يقترح الحلول والوسائل للمحافظة على الموارد الطبيعية وحمايتها من التلوث والاستنزاف.

وتم بناء التصور المقترح في البحث الحالي بالاعتماد على نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات (نافس) في مادة العلوم للصف الثالث متوسط، وذلك من أجل تحسين نتائج الطلاب في اختبار (نافس٢٠٢٥).

الدراسات السابقة:

دراسة (المهيدلي وآخرون، ٢٠٢٤) والتي هدفت للتعرف إلى أسباب تدني مستوى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي حيث كانت عينة الدراسة (٤٣) معلمة للمرحلة الابتدائية و(٢٤) معلمة للمرحلة المتوسطة وتم جمع البيانات بواسطة أداة الدراسة وهي الاستبانة، ومن أهم الأسباب التي توصلت له الدراسة لتدني مستوى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس)، قلة وجود اختبارات محاكية للاختبارات الوطنية وكذلك اختلاف أسئلة الاختبارات الوطنية عن النمط المعتاد للطلبة.

أما دراسة (شحادة والقراميطي،٢٠١٦) والتي هدفت إلى معرفة أسباب تدني طلبة المملكة العربية السعودية في الاختبار الدولية(تيمز) من وجهة نظر (١٥٦) من المعلمين و(٦٧) من المشرفين بمختلف مناطق المملكة، وتوصلت للأسباب التي من أهمها أن محتوى منهج العلوم لا يتضمن المهارات المتطلبة لاجتياز الاختبار والاقتصار على الاختبارات التحصيلية في تقويم النتائج لدى الطلاب، وقد أوصت بالعلاج والحلول لذلك ومن أبرزها توفير البرامج التدريبية لتدريب المعلمين والتعرف على الأهداف والنواتج المستهدفة للاختبارات على المستوى الدولي لتحسين تجربة المملكة.

وفي دراسة القحطاني (٢٠٢٣) التي استخدمت المنهج الوصفي للتعرف على واقع الإعداد لمشاركة طلاب المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (تيمز) وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) مشرفة تربوية، وأهم ما توصلت إليه أنه يجب تدريب الطلاب قبل المشاركة في الاختبارات في الدورات القادمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجاءت دراسة الأكرف والمطاوعة (٢٠١٦)، بعنوان: "العوامل المؤثرة في تدني مستوى أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاختبارات الوطنية من وجهة نظر المعلمين"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحليل العوامل المؤثرة على تدني أداء تلاميذ المرحلة الابتدائية في الاختبارات المتعلقة بالمواد الأساسية الأربع: اللغة الإنجليزية، اللغة العربية، الرياضيات، والعلوم، وذلك من خلال آراء المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي لتلاميذ هذه المرحلة، مع التركيز على مدى تأثير السياسات التعليمية ومعايير المناهج وأساليب التقييم. تم تطبيق أداة التقييم على عينة مؤلفة من ٣١٢ معلمة. خلصت النتائج إلى مجموعة من الاستنتاجات، أبرزها أن السياسات التعليمية التي يحددها المجلس الأعلى للتعليم تؤثر سلبًا على الكفاءة العامة في الاختبارات. ومن بين أبرز العوامل السلبية كانت عدم توافق معايير المنهج الدراسي مع المخرجات التعليمية المتوقعة في الاختبارات، بالإضافة إلى ضعف دور الاختبارات في تحسين أداء الطلاب بشكل عملي وفعّال.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن بعضها استهدف بحث أسباب تدني مستوى الطلاب والطالبات في الاختبارات الدولية والوطنية، وشمل هذا طلاب المراحل الابتدائية والمتوسطة وكذلك مواد الاختبارات الوطنية الثلاث (اللغة العربية، الرياضيات، العلوم)، وكذلك تضمنت بعض الدراسات تحليلا لمدى توافق الاختبارات الوطنية مع معايير الاختبار الجيد في المدارس، ومنها ما استهدف التدريب للطلاب والمعلمين لتحسين النتائج قبل كل دورة اختبار، وبعد استقراء ما سبق من دراسات وأدواتها ونتائجها وتوصياتها، تم رصد أوجه التشابه والاختلاف وكذلك أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الدراسة الحالية.

وقد تشابهت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في المنهج المتبع وكذلك في الهدف وهو لتحسين وتطوير نتائج الطلاب في الاختبارات الوطنية، بينما تفردت عنها باستهدافها طلاب الصف الثالث متوسط لمادة العلوم.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١- استطلاع أسباب تدني نتائج الطلاب والطالبات في نتائج الاختبارات الوطنية (نافس).

٢- استخدام المنهج الوصفي التحليلي وكيفيته.

٣- كيفية بناء البرنامج التدريبي المقترح وقياسه.

٤- العمل بالتوصيات الواردة في الدراسات بضرورة التدريب للطلاب على الاختبارات المحاكية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- العمل بالتوصيات الواردة في الدراسات بضرورة تضمين معايير الاختبار في المحتوى.

فروض البحث:

لهذا البحث فرض وحيد وهو:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح الاختبار البعدي تُعزى لتطبيق التصور المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم المستهدفة للصف التاسع (الثالث متوسط).

منهجية البحث وإجراءاته

- منهج البحث:
- اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي كما يلي:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لبناء نواتج التعلم المستهدفة والتصور المقترح.

أ- تحليل نتائج التعلم في وثيقة هيئة التقويم لاختبارات نافس (٢٠٢٥) لمجال العلوم، والمستويات الإدراكية المستهدفة.

ب-وصف البرنامج المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم للاختبارات الوطنية.

- **مجتمع البحث:**

استهدف هذا البحث طلاب الصف الثالث متوسط بمتوسطة صلاح الدين التابعة لمكتب تعليم صبيا بمنطقة جازان.

- **عينة البحث:**

تم اختيار عينة هذا البحث بالطريقة (العَمدية/القصدية) وتتكون من جميع الطلاب بالصف الثالث متوسط بمدرسة صلاح الدين وعددهم ٦٧ طالباً.

- **مواد البحث**: تم إعداد الأدوات التالية للبحث:
  - تصور مقترح (في ضوء نواتج التعلم المستهدفة من هيئة تقويم التعليم لاختبار نافس للصف الثالث متوسط في مادة العلوم).
  - دليل المعلم/ المدرب لتطبيق التصور المقترح.
  - أوراق عمل للطلاب/ المتدربين على نواتج التعلم.
- أدوات البحث: تم استخدام الاختبارات المركزية من قسم أداء التعلم بالإدارة العامة لمنطقة جازان لقياس فاعلية التصور المقترح.
- تنفيذ البحث: تم تنفيذ البحث خلال الفصل الدراسي الثالث للعام ١٤٤٦هـ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللإجابة عن أسئلة البحث قام الباحث بما يلي:

أولاً: للإجابة هن السؤال الأول والذي ينص على ماهي نواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم باختبار نافس (٢٠٢٥) في مادة العلوم للصف التاسع (الثالث متوسط) ؟

فقد تم إعداد قائمة بنواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم باختبار نافس (٢٠٢٥) في مادة العلوم للصف التاسع (الثالث متوسط) وهي:

- استيعاب أن الخلية هي الوحدة الأساسية للتركيب والوظيفة في المخلوقات الحية، وتتبع مراحل نموها وانقسامها والتعرف على التقنيات التي ساعدت في اكتشافها.
- استيعاب أهمية تكامل تركيب أعضاء أجهزة جسم الإنسان ووظائفها. ودور ذلك بالاتزان الداخلي للجسم والحفاظ على صحته.
- التعرف على تطور علم الوراثة، وتطبيق قوانين مندل في تتبع وتفسير وراثة الصفات، ووصف تركيب الكروموسومات وعلاقتها بالجينات ودورها في نقل الصفات الوراثية من جيل لآخر.
- تتبع التطور التاريخي للنموذج الذري، والجدول الدوري، وفهم تركيب الذرة، وتنظيم العناصر في الجدول الدوري، وخصائصها واستخداماتها. وتمييز المركبات والمخاليط، والمقارنة بين الأحماض والقواعد.
- فهم الطاقة الحرارية وعلاقتها بحركة الجزيئات والتفاعلات الكيميائية. وكيفية ارتباط الذرات ببعضها وأنواع الروابط الكيميائية، وفهم كيفية حدوث التفاعل الكيميائي، والتعبير عنه في ضوء قانون حفظ الكتلة. ووصف سرعة التفاعلات الكيميائية العوامل المؤثرة فيها.
- استيعاب مفهوم الطاقة الحرارية، وآلية انتقالها، وعلاقتها بدرجة الحرارة، ومفهوم الحرارة النوعية. والتمييز بين الطاقة الحركية والكامنة والعوامل المؤثرة فيهما. وفهم تحولات الطاقة وقانون حفظ الطاقة، وطرق توليدها.
- استيعاب مفاهيم الحركة والزخم، وشرح مفهوم الاحتكاك، وأنواعه، ومفهوم القصور الذاتي. وتطبيق قوانين نيوتن الثلاثة، وفهم سلوك موجات الصوت والضوء. وخصائصها وتطبيقاتها.
- شرح مفهوم التيار الكهربائي وطرق توليده وعلاقته بالمغناطيس، ووصف علاقة المجال الكهربائي بالقوة الكهربائية والمقارنة مع المجال المغناطيسي، وتوضيح دور الدوائر الكهربائية في نقل الطاقة، وقدرة المواد على التوصيل الكهربائي، وتحول الطاقة الكهربائية إلى ميكانيكية والعكس.
- تقويم البيانات حول اتساع الكون وضخامته، ووصف التقنيات والوسائل التي ساعدت على اكتشافه. واستنتاج الظروف السائدة في بعض الأجرام السماوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- شرح تركيب الأرض ومكونات اغلفتها، وحركة المواد فيها، وتفسير التغيرات التي تحدث فيها وتأثيراتها على النظام الأرضي، وتحديد مصادر الموارد الطبيعية فيها، واقتراح الحلول للاستفادة منها والمحافظة عليها وتعزيز استدامتها. هيئة تقويم التعليم والتدريب، (٢٠٢٥)

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي ينص على ما هو التصور المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم للاختبارات الوطنية؟

فقد تم وصف التصور المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم للصف التاسع (الثالث متوسط) في ضوء وثيقة هيئة التقويم، بأن قام الباحث باستخراج مجالات نواتج التعلم المستهدفة ومؤشرات الأداء التي تندرج تحت كل مجال كما في (الجدول١)، ومن ثم يتم تدريب الطلاب على هذه النواتج التعلم المستهدفة قبل تطبيق الاختبارات الوطنية بفترة قريبة.

فلسفة البرنامج: يقوم البرنامج على المؤشرات المستهدفة في نواتج التعلم بوثيقة هيئة التقويم، ويهدف لتحقيق أعلى نواتج من خلال استرجاع الطلاب للموضوعات والمجالات التي تندرج تحتها هذه المؤشرات والتي يعود بعضها للصف الأول متوسط (السابع)، كما يلي:

- تقسيم مجالات النواتج التعلم المستهدفة في وثيقة هيئة التقويم لاختبارات نافس الوطنية حسب التخصصات الدقيقة (أحياء، فيزياء، كيمياء، علوم الأرض والفضاء).
- توزيع هذه المجالات على معلمي المرحلة الثانوية المشتركة في المبنى والإدارة مع المرحلة المتوسطة.
- عمل ورشة للمعلمين وإيضاح مؤشرات الأداء المستهدفة لهم ودليل المعلم لتنفيذ التصور وكذلك أوراق العمل والأنشطة.
- استمرار معلم العلوم للصف بالتدريب على الأسئلة المحاكية والواردة بالدليل الارشادي الخاص بالاختبارات الوطنية والصادر من الإدارة العامة للتعلم بمنطقة جازان.

الجدول الزمني للتصور المقترح:

تكون التصور المقترح من دورات تدريبية خلال الأسابيع الأربعة من بداية الفصل الثالث للعام ١٤٤٦ه والتي تسبق التطبيق المركزي للاختبار من هيئة التقويم، مع استمرار الحصص المقررة كماهي لاستثمارها في تطبيق اختبارات محاكية في الدليل الارشادي الصادر من الإدارة العامة للتعلم بمنطقة جازان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وصف التصور المقترح:

تم اقتراح أربع دورات تدريبية على مدى أربعة أسابيع على المؤشرات المستهدفة في نواتج التعلم بواقع ١٢ حصة نشاط للأربعة التخصصات الدقيقة حيث يحصل كل تخصص على ثلاث حصص مستقلة وتفاصيل الدورات التدريبية كما يلي:

- دورة الأحياء، وتحقق المؤشرات المختصة بمجال علوم الحياة والتي تندرج تحت ثلاثة فروع وهي: التركيب والوظيفة في المخلوقات الحية، تنظيم المخلوقات الحية وتنوعها، الوراثة.
- دورة الفيزياء، وتحقق المؤشرات المختصة بمجال العلوم الفيزيائية والتي تندرج تحت أربعة فروع وهي: القوى والحركة، الكهرومغناطيسية، الطاقة، الموجات والاهتزازات.
- دورة الكيمياء، وتحقق المؤشرات المندرجة في المجال الذي يختص بالكيمياء وهو: المادة وتفاعلاتها.
- دورة الأرض والفضاء، وتحقق المؤشرات المختصة بمجال علوم الأرض والفضاء والتي تندرج تحت ثلاثة فروع وهي: الكون والنظام الشمسي، النظام الأرضي، الأرض والنشاط البشري.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على ما فاعلية البرنامج المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم للاختبارات الوطنية، تم أخذ نتائج الاختبارات المركزية والتي تم تنفيذها على عينة البحث قبل تنفيذ التصور المقترح وبعد تنفيذه، وعمل الإحصاءات المناسبة والمقارنة بين النتائج للاختبار القبلي والبعدي لعينتين مرتبطة (غير مستقلة) وتم إجراء الإحصاء بعمل اختبار ويلكوكسون (test-Wilcoxon).

جدول(٢) نتائج اختبار (test-Wilcoxon) لعينتين مرتبطتين

مستويات الاختبار	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العدد (ن)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة (Sig)
القبلي والبعدي	الرتب السالبة	٠	٠	٢٨	٧.٠٣٢	٠,٠٠١
	الرتب الموجبة	٣٣	٢١٤٥			

تفسير النتائج

من الجدول السابق نلاحظ أنه عند المقارنة بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة وجدنا متوسط رتب الإشارات الموجبة للاختبار البعدي أعلى من رتب الإشارات السالبة، وأن مستوى الدلالة في حالة الاختبار البعدي بلغ (٠.٠٠١) وهذا يعني أنها دالة إحصائياً، ولهذا فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأن النتيجة تؤكد وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب عند تطبيق الاختبار القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وهذه الفروق تُعزى للتصور المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم للاختبارات الوطنية.

توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

١- تدريب الطلاب على نواتج التعليم المستهدفة في الاختبارات الوطنية في ضوء النواتج الواردة في وثيقة هيئة التقويم كل عام.

٢- إشراك معلمي الصفوف الأخرى (الأول والثاني متوسط) في التدريب على الموضوعات والنواتج المستهدفة في مقرراتهم للعلوم.

مقترحات البحث:

إثراءً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يلي:

١- التدريب خلال العام الدراسي على النواتج المستهدفة للاختبارات الوطنية للمواد المستهدفة الأخرى (رياضيات، القراءة).

٢- تنفيذ التصور المقترح لتحسين نتائج الطلاب في اختبارات نافس الوطنية (٢٠٢٥) بمادة العلوم في ضوء وثيقة هيئة التقويم لنواتج التعلم للاختبارات الوطنية في مدارس أخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية:

إدارة التعليم بمنطقة جازان. (٢٠٢٤). الدليل الإرشادي لتحسين نواتج التعلم في الاختبارات الوطنية (نافس) ١٤٤٦ هـ.
YJ٧X٥NQ٣d١wB٩r٤vK٤uV١https://drive.google.com/open?id=N٤M٣L٢K٨a٠Z٩

الجوهري، أحمد (٢٠١٧). أسس بناء التصورات المقترحة في البحوث التربوية. المجلة التربوية، جامعة الأزهر.

الحمادي، خالد (٢٠٢١). منهجية بناء التصورات المقترحة في البحوث التربوية. مركز بحوث التعليم العالي.

الخالدي، مرح خالد، و العديلي، عبدالسلام موسى. (٢٠٢٤). *أسباب تدني نتائج طلبة الأردن في الاختبارات الدولية لمادة العلوم* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق. مسترجع من
١٥٥٢١٨٩http://search.mandumah.com/Record/

الخطيب، نوال (٢٠١٦). بناء التصورات المقترحة في البحوث التربوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية.الخزيم، خالد بن محمد، و الغامدى، محمد بن فهيم. (٢٠١٩). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الإبتدائية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات، مج٢٢ , ع١* ، ١٤٨ - ١٩٣. مسترجع من
٩٧١٩٥٠http://search.mandumah.com/Record/

الدامغ، سارة بنت عبدالله، و الكلثم، أهاليل بنت إبراهيم محمد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتحسين نواتج الطالبات في الاختبارات الدولية للرياضيات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ع٣٤* ، ١٢١ - ١٤٩. مسترجع من
١٤٢٧٦٠١http://search.mandumah.com/Record/

رؤية المملكة ٢٠٣٠، https://oj٣U٨u.pw/٢

السبيعي، منى بنت حميد رميزان، و الغامدى، نورة بنت سعد. (٢٠٢٠). دراسة تشخيصية لأسباب تدني مستوى تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في إختبارات TIMSS ٢٠١٥ لمادتي العلوم والرياضيات المطورة من وجهة نظر معلمات ومشرفات العلوم والرياضيات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، مج٦ , ع٢٣* ، ٧١٣ - ٧٥٨. مسترجع من
١١٢٩٦١٩http://search.mandumah.com/Record/

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شحادة، فواز حسن إبراهيم، و القراميطي، أبو الفتوح مختار. (٢٠١٦). مستوى تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية TIMSS مقارنة بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين: الأسباب، الحلول والعلاج، أساليب التطوير. *مجلة التربية، ع١٦٩ , ج١* ، ٣٢٦ - ٣٧٠. مسترجع من
٨٦٤٢٣٩http://search.mandumah.com/Record/

الشهري، علي بن صالح بن علي. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مقترح لمعلمي رياضيات الصف الثالث متوسط لتحسين نتائج طلابهم في اختبارات نافس الوطنية. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج٤ , ع٤* ، ١١٣٧ - ١١٦٤. مسترجع من
١٥٣٩٤٨٧http://search.mandumah.com/Record/

عبد الرحمن، ع. م. (٢٠١٨). نماذج في بناء التصورات المقترحة في البحث التربوي. المجلة التربوية، جامعة الأزهر.

العطوي، عطا الله بن عودة. (٢٠٢٤). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نواتج التعلم المستهدفة في اختبارات نافس في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية والتحصيل الدراسي لتلاميذهم بمنطقة تبوك .*مجلة التربية، ع٢٠٣ , ج٤* ، ١٨١ .231 - مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/1518526

غانم، ت. س. أ. (٢٠١٤). بناء برنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء. المجلة المصرية للتربية العلمية، ١٧(٣)، ١١٨–١٥٣.
٢٠١٤.١١٢٧٠٤mktm./١٠.٢١٦٠٨https://doi.org/

فلاته، فردوس محمد. (٢٠٢٢). أسباب انخفاض درجات المتعلمين في الاختبارات الدولية لمادة العلوم "اختبار التيمز TIMSS٢٠١٩" من وجهة نظر المعلمات: دراسة ميدانية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١٤٢* ، ١٧١ - ١٩٢. مسترجع من ١٢٧٠٢٧٥http://search.mandumah.com/Record/

القحطاني، عادل بن عبدالله منصور، و الأحمدي، سارة عمر. (٢٠٢٢). أسباب تدني نتائج الطلاب السعوديين في اختبار بيرلز. *المجلة العلمية لكلية التربية، ع٤٢* ، ٦٥ - ٨٢. مسترجع من
١٣٣٤٨٨٣http://search.mandumah.com/Record/

القحطاني، منى بنت سعيد بن مشبب. (٢٠٢٣). واقع الإعداد لمشاركة طلاب المملكة العربية السعودية في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم " TIMSS٢٠٢٣" من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجهة نظر مشرفات الرياضيات. *أبحاث المؤتمر الثامن لتعليم وتعلم الرياضيات: تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء المتغيرات الدولية - بحوث وتجارب متميزة ورؤى مستقبلية*، جدة: جامعة الأعمال والتكنولوجيا، ٢٩٥ - ٣١٦. مسترجع من ١٤١٤٠٨٢http://search.mandumah.com/Record/

المهيدلي، ريم، واليامي، هادية، والخلف، البندري، والرشيد، بدرية، والمطيري، انصاف. (٢٠٢٤). أسباب تدني نتائج طلاب وطالبات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الاختبارات الوطنية (نافس) من وجهة نظر المعلمات. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social*

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٥). https://etec.gov.sa/service/NAFS

المراجع الأجنبية:

Wiberg, M. (2019). The relationship between TIMSS mathematics grades and national test scores. Education achievements, Inquiry, ,(4)10, 328- 343.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدرِيس

The degree of application social responsibility by academic departments at King Abdelaziz University from the point of view of faculty members

إعداد

جواهر محمد سعيد الحربي

Jawaher Mohammed Saeed Al-Harbi

نوال أحمد محمد القرني

Nawal Ahmed Mohammed Al-Qarni

قسم الإدارة التربويَّة - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ نجاة محمد سعيد الصائغ

Prof. Najat Mohammed Saeed Al-Sayegh

أستاذ الادارة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.435264

استلام البحث : ١٤ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٢ / ٤ / ٢٠٢٥

الحربي، جواهر محمد سعيد و القرني، نوال أحمد محمد و الصائغ، نجاة محمد سعيد (٢٠٢٥). درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدرِيس. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ١٧١ – ٢٢٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدرِيس

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى التعرُّف على درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتي تتأثر بالمتغيِّرات التالية (نوع الكلية، الدرجة العلميَّة، الجنس). ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وكانت أداة البحث الاستبانة، وقد تم تطويرها من قِبَل الباحثتين لجمع البيانات من مجتمع البحث الذي تكوَّن من (٧٥٣) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، حيث تم اختيار عيِّنة عشوائيَّة طبقيَّة ممثِّلة من مجتمع البحث، بلغ عددها (٥١) عضوًا هم مَن طُبقت عليهم أداة البحث، وقد تكوَّنت الاستبانة من (٢٠) فقرةً موزَّعة على محورين، وكانت أبرز نتائج البحث: أن تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة (موافق) حيث جاء المتوسِّط العام للمجموع الكلي (٣.٧٠)، وأن تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة استجابة (موافق) وبمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٨٢) وكان أعلى متوسِّط حسابي، وأن تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس جاء بدرجة استجابة (موافق) وبمتوسِّط حسابي بلغ (٣.٥٨) وكان أقل متوسِّط حسابي، وأنه لا تُوجَد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة ككل من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّرات البحث (الكلية، الدرجة العلميَّة، الجنس)، وفي ضوء هذه النتائج تم وضع عدد من التوصيات أهمها: تبنِّي الأقسام الأكاديميَّة الأنشطة التوعويَّة والإرشاديَّة حول تثقيف منسوبي القسم بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة والعمل على تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه تحقيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة، فَتْح قنوات اتصال مباشر بين جميع رؤساء الأقسام الأكاديميَّة بالجامعة لتبادل الخبرات فيما بينهم حول المسؤوليَّة المجتمعيَّة. ويقترح البحث الحالي: إجراء دراسة مقارنة بين درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بالجامعات في المملكة العربيَّة السعوديَّة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة والدول المتقدِّمة، وإجراء دراسات حول معوِّقات تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بالجامعات للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكلمات المفتاحية: المسؤوليَّة المجتمعيَّة، المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات، أبعاد المسؤولية المجتمعية، الأقسام الأكاديميَّة، جامعة الملك عبد العزيز.

Abstract :

The current research aims to identify the degree of application of social responsibility by academic departments at King Abdulaziz University from the point of view of faculty members, which is influenced by the following variables (college type, academic degree, gender). To achieve this goal, the descriptive survey method was used, and the research tool was the questionnaire, which was developed by two researchers to collect data from the research community, which consisted of (753) faculty members, where a random sample represented by the research community was selected (51) members whom the search tool was applied on them, and the questionnaire consisted of (20) paragraphs contains two topics. The most prominent findings of the research showed that: the application of social responsibility by academic departments at King Abdulaziz University from the point of view of faculty members came with a degree of (agree) And the mean of all the respondents' responses to the application of academic departments at King Abdulaziz University to social responsibility in its (social) dimension from the point of view of a sample of faculty members was (3.82), that is, with a response score of (agree), and it was the highest average. And that the mean of all the responses of the sample members to applying academic departments at King Abdulaziz University to social responsibility in its (environmental) dimension, from the point of view of a sample of faculty members, was (3.58), that is, with a response score of (agree), and it was the lowest average. There are no statistically significant differences between the averages of the research sample's opinions of the degree of application of social responsibility by academic departments at King Abdulaziz

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

University as a whole from the point of view of a sample of faculty members attributed to the research variables (faculty, academic degree, gender). In light of these results, a number of recommendations were put forward, the most important of which are: academic departments adopting educational and counseling activities on educating department employees about social responsibility, opening direct channels of communication between all heads of academic departments at the university to exchange experiences among them on responsibility societal. The two researchers suggested: Conducting a comparative study between the degree of application of social responsibility by academic departments in universities in the Kingdom of Saudi Arabia and developed countries and conducting studies on the obstacles to applying social responsibility by academic departments in universities from the point of view of faculty members.

Keywords: Social responsibility, social responsibility of universities, dimensions of social responsibility, academic departments, King Abdulaziz University.

المقدّمة:

أولت حكومة المملكة العربيَّة السعوديَّة أهمية كبرى للتعليم؛ إيمانًا منها بتنمية الأفراد، وتطويرهم، وزرع مبادئ خدمة المجتمع في نفوسهم؛ انطلاقًا من كون ذلك ركيزة أساسيَّة من ركائز رؤية ٢٠٣٠، وركزت جُلَّ اهتمامها بالجامعات، حيث لم يَعد اتِّصال الجامعات بمجتمعها أمرًا اختياريًّا، بل أصبح هدفًا استراتيجيًّا، وضرورة حتميَّة لصناعة المجتمع، وحرصت جامعة الملك عبد العزيز بأقسامها الأكاديميَّة على تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة؛ تأكيدًا على حرص الوزارة أوَّلًا، ورغبةً في تفعيل دور الوظيفة الثالثة للجامعات في خدمة المجتمع، والمساهمة في تحقيق هذا الهدف بشكل مؤسَّسي ثانيًا.

لم تكن المسؤولية المجتمعيَّة حديثة عهد في المجتمعات ومؤسسات التعليم؛ فقد انطلقت عام ١٩٩٩م في الميثاق العالمي للأمم المتحدة، والذي تضمَّن عدَّة مواضيع، منها ضرورة التزام المؤسَّسات بروح المواطنة المؤسَّسيَّة، والعمل على تحسين ظروف المجتمع لتحقيق التنمية المستدامة (الهذلي، ٢٠٢٢). لذا أدركت العديد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من دول العالم المتقدِّمة، مثل دول أمريكا، وشرق آسيا، وأوروبا، أهمِّيَّةَ المسؤوليَّة المجتمعيَّة في النهوض بالمجتمع، وتحقيق التنمية المستدامة التي تُعدُّ أحد مقوِّمات الموجة الحضاريَّة الرابعة، وذلك من خلال إدراج المسؤوليَّة المجتمعيَّة في العديد من خططها الاستراتيجيَّة (رؤية المملكة، ٢٠١٧).

وفي هذا السياق، عرَّفها مجلس الأعمال العالميُّ للتنمية المستدامة على أنَّها: "الالتزام المستمرُّ من قِبَل مؤسَّسات الأعمال بالتصرُّف أخلاقيًّا، والمساهمة في تحقيق التنمية الاقتصاديَّة، والعمل على تحسين نوعيَّة الظروف المعيشيَّة للقوى العاملة وعائلاتهم، إضافةً إلى المجتمع المحليِّ، والمجتمع ككلٍّ". (عيران،٢٠٠٧).

وانتقل مفهوم المسؤولية المجتمعيَّة للمؤسسات التعليمية كونها جزءًا من كل المجتمع، وحيث إن الجامعات تمثل المنابر الأعلى في التعليم، وإحدى وظائفها خدمة المجتمع، عقدت الجامعات العربيَّة العديد من المؤتمرات، كما ذكر الرمثى (٢٠١٨) في دراسته، وكان منها مؤتمر المسؤوليَّة المجتمعيَّة للمؤسَّسات في الأردن عام (٢٠٠٩)، والذي أشار إلى ضرورة حثِّ المؤسَّسات ومساعدتها على تبنِّي منهجيَّة تطبيقيَّة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة، ثمَّ جاء المؤتمر العربيُّ الأوَّل الذي عقدته جامعتا القدس والزرقاء عام (٢٠١٧) حول المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات العربيَّة، وكانت أبرز توصياته تحديد الجامعات العربيَّة استراتيجيَّة معلَنةً حول المسؤوليَّة المجتمعيَّة، وتعزيز الشراكة المجتمعيَّة فيها، من خلال مبادرات مسؤولة مجتمعيًّا، ودعم الجهود المبذولة في هذا المجال.

وعلى الصعيد المحلي تُعدُّ المملكة العربيَّة السعوديَّة من الدول التي اهتمَّت بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة، وجعلتها هدفًا من أهداف رؤيتها المستقبليَّة، حيث اعتمدت رؤية المملكة ٢٠٣٠ على ثلاثة محاور رئيسيَّة، وهي: المجتمع، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح؛ لتؤكِّد توجُّه المملكة نحو تفعيل المسؤوليَّة المجتمعيَّة في كافة المؤسسات الاجتماعيَّة بما فيها الجامعات التي تمثل أهمَّها؛ لامتلاكها فئة الشباب التي تمثِّل النسبة الأكبر من المجتمع السعوديّ، وذلك بحسب الإحصاءات الصادرة عن الهيئة العامَّة للإحصاء (Gastat) ٢٠٢٠، والتي نشرت تقريرًا خاصًّا بمناسبة اليوم العالميّ للشباب ٢٠٢٠ تحت عنوان "تقرير الشباب السعوديّ في أرقام"، حيث ذكر التقرير تمثيل فئة الشباب لـ ٦٧% من المجتمع السعوديّ.

وعُرِّفت المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات السعوديَّة من منظور وزارة التعليم على أنَّها: "التزام الجامعات بممارسات مستدامة لمجموعة من المبادئ والقيم التي تخدم المجتمع، وتسهم في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة تحت مظلَّة المسؤوليَّة المجتمعيَّة بشكل تشريعيٍّ، وتنظيم مؤسَّسيٍّ، ووضع الإطار العامِّ لتفعيلها عبر المنافذ الجامعيَّة بشراكة فاعلة مع القطاعات الأخرى؛ للمساهمة في تنمية المجتمع، وحلِّ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلاته، وتلبية احتياجاته وفق مؤشِّرات أداء معتمَدة" (دليل مأسسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات السعوديَّة، ٢٠٢١).

ولقد أظهرت الأدبيات المتعلقة بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة أن هناك اختلافًا في تحديد أبعادها وتنوُّعًا في مسمَّياتها، وربَّما يعود ذلك إلى اختلاف الزاوية التي ينظر إليها الباحثون حيث حدد الحموري والمعايطة (٢٠١٥) أبعادها في ثلاثة: الاجتماعيّ، والاقتصاديّ، والبيئيّ. في حين ذكرت دراسة أخرى أربعة أبعاد، وهي: الخيريَّة، والأخلاقيَّة، والقانونيَّة، والاقتصاديَّة، تبعًا لتصنيف كرول، كما في دراسة قاشي وبودرجة (٢٠١٦)، وذكر الشمري (٢٠١٤) في دراسته أنَّ للمسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات ستَّة أبعاد، تتمثَّل في: البُعد الإداريّ والإجرائيّ، والبُعد المجتمعيّ، والبُعد الأخلاقيّ والقِيَميّ، والبُعد البيئيّ والصِّحّيّ، والبعد الوطنيّ والانتمائيّ، والبُعد المعرفيّ والتربويّ، وركَّز البحث الحالي على البُعد الاجتماعيّ، والبُعد البيئيّ؛ نظرًا للتوجُّه العالميّ تجاه هذين البُعدين في كثيرٍ من القطاعات. وقد عرَّف الحارثي (٢٠٢٠) البُعد الاجتماعيَّ بالممارسات التي تتَّخذها الجامعة لبناء العلاقات الجيِّدة مع المجتمع. أمَّا البُعد البيئيُّ، فعرَّفه بالممارسات والاتِّجاهات التي تتَّخذها الجامعة لحماية البيئة، وتحسينها للجانب الصحّي في المجتمع.

وانطلاقا من أهمية الدور الاجتماعي للجامعات وأهمية ممارستها للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بناء المجتمع وتأثيرها الإيجابي علية تؤكِّد بعض الدراسات كدراسة (Setó-Pamies and Papaoikonomou (2016أهمية دور الجامعات في تشكيل اتِّجاهات الطلَّاب، وتزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لاتِّخاذ القرارات كمستهلكين، ومهنيِّين في المستقبل وعلى أهمِّيَّة ممارسة برامج المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات، كما ذكرت دراسة مقدم ولطفي (٢٠٢٠) أن من أهمِّ ممارسات المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات عمومًا تخريج طلبة ذوي حسٍّ عالٍ بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة، وواعين بأهمِّيَّة الاشتراك في حلِّ تحدِّيات مجتمعاتهم، وأوصت الدراسة بضرورة وضع خطَّة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة كجزء من الخطة الاستراتيجيَّة المعلَن عنها، فالجامعات التي لا تجعل من المسؤوليَّة المجتمعيَّة رسالة لها، جامعات فاشلة اجتماعيًّا، ولن يكون لها أيُّ مردود فعَّال في المجتمع، ولا يمكنها أن تهب مجتمعاتها مواطنين صالحين، ولن يستمرّ وجودها في المستقبل.

مشكلة البحث:

أصبحت الجامعات في ظلِّ تحوُّلات العصر من أهمِّ المؤسَّسات الاجتماعيَّة التي تسعى إلى ترسيخ مفاهيم المسؤوليَّة المجتمعيَّة؛ لما لها من دور فعَّال في خدمة المجتمع، ودفع عجلة التنمية بجميع أنواعها (الاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة، والبيئيَّة)، وحلِّ مشكلات المجتمع التي زاد تفاقمها وتأثيرها على العالم. وظهر ذلك في الأدبيَّات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التي استُعرضَت، إلَّا أنَّ الحاجة إلى التركيز عَلى ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات ما زالت موجودة. وقد أظهرت نتائج دراسة شيخاوي (٢٠٢١) إلى وجود العديد من العراقيل التي تعيق معظم الجامعات العربيَّة في تبنيها للمسؤوليَّة المجتمعيَّة على رأسها غياب الرؤية المكتملة والواضحة لمفهوم خدمة المجتمع، وخلصَتْ نتائجها إلى أن أسس المسؤوليَّة المجتمعيَّة ما زالت في طور النمو ولم تصل بعدُ إلى المعدل العالمي وغالبيتها جهود مبعثرة لم تَرقَ بعدُ إلى أن تُشكِّل محورًا من الخطط والتوجهات الاستراتيجيَّة لإدارة الجامعة.

وبينت نتائج دراسة الشمري (٢٠١٤) أنَّ تقدير القيادات الجامعيَّة لدور الجامعة تجاه المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات محلّ الدراسة جاء بدرجة (جيّد)، وأنَّ هذا التقدير لا يعني وصول الجامعات إلى المستويات المطلوبة في تحقيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة؛ إذ بيَّنت الدراسة أنَّ أدنى جوانب الدراسة واقعًا هو ذلك المرتبط بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة بشكل مباشر، بينما حصلت الجوانب التي يمكن إدراجها ضمن خدمة المجتمع على أعلى تقدير. كما أظهرت أنَّ مفهوم المسؤوليَّة المجتمعيَّة وتبنِّيه من قِبَل الجامعات لا يزال في مراحله الأولى، الأمر الذي يتطلَّب منها بذل مزيد من الجهود من أجل تأصيل هذا المفهوم، وتعميم الثقافة في جميع أروقة الجامعة، وعلى كلِّ المستويات.

وأوصت دراسة العبيد (٢٠١٦) "بالعمل على نشر ثقافة المسؤوليَّة الاجتماعيَّة في الجامعات والمجتمع بأكمله، ودعم البحوث التي تُعنَى بالمسؤوليَّة الاجتماعيَّة، والاستفادة من توصياتها". وبدراسة استطلاعيَّة أجرتها الباحثتان طُبِّقت على (٢١) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في كلِّيَّة التربية، وكلِّيَّة العلوم جاءت نتائجها كالتالي: وجود قصور في اهتمام الأقسام الأكاديميَّة بالربط بين نوعيَّة الأبحاث العلميَّة ومشكلات المجتمع جاء بنسبة (٣٨%) من اجمالي عدد المستطلعين، كذلك ظهر قصور في اهتمام الأقسام الأكاديميَّة بالمعارض والندوات المرتبطة بالخدمات الاجتماعيَّة بنسبة (٤٣%)، وأظهرت النتائج اهتمام الأقسام الأكاديميَّة بتعزيز موقعها وسمعتها داخل المجتمع بنسبة (٩٥%). ومن هنا تبلورت مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما **درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟**

ويتفرَّع من هذا السؤال الأسئلة الفرعيَّة التالية:

أسئلة البحث:

- ما واقع تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس؟
- ما درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس؟

- ما درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين واقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس، تتأثَّر بالمتغيّرات التالية: (نوع الكلِّيَّة الدرجة العلميَّة- الجنس)؟

فروض البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين واقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس، تتأثَّر بالمتغيّرات التالية: (نوع الكلِّيَّة الدرجة العلميَّة- الجنس).

أهمِّيَّة البحث:

استمدَّ البحثُ أهمِّيَّته من الاهتمام الزائد بمفهوم المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات؛ كونها أحد الموضوعات المطروحة بقوَّة على الساحة العالميَّة والعربيَّة، فإذا كانت التنمية المستدامة هي النتيجة والغاية التي تصبو إليها المملكة العربيَّة السعوديَّة لتحقيق مستهدفات رؤية ٢٠٣٠، فإنَّ المسؤوليَّة المجتمعيَّة هي الأداة والوسيلة لبناء هذه التنمية، فلا مستدام دون مسؤوليَّة. لذا، على الجامعات أن تضع المسؤوليَّة المجتمعيَّة في صُلب استراتيجيَّاتها، بناءً على نتائج الدراسات والأبحاث التي تتناول هذا الموضوع.

- من المأمول أن تساعد نتائج البحث المسؤولين والمخطِّطين في جامعة الملك عبد العزيز في التعرُّف على درجة تطبيق الأقسام الأكاديمية للمسؤوليَّة المجتمعيَّة فيها؛ وذلك لوضع الخطط اللازمة للارتقاء بمخرجاتها، وضمان قيام الطالبات والعاملين فيها بممارسات المسؤوليَّة المجتمعيَّة.
- قد تساعد نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس في التقدُّم بدورهم المنشود في تعزيز قيم المسؤوليَّة المجتمعيَّة؛ وذلك لتحسين المخرجات التعليميَّة، وإخراج أجيال ذوي كفاءة علميَّة ووطنيَّة عالية.
- قد تساهم نتائج هذا البحث في تعاون أولياء أمور الطالبات مع الجامعة في تعزيز قيم المسؤوليَّة المجتمعيَّة لدى الطالبات الجامعيَّات باعتبارهنَّ طاقة بشريَّة مهمَّة ومؤثِّرة في المجتمع تحتاج إلى العناية بها، وتنميتها بما يعود عليها وعلى المجتمع بالنفع الكثير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- قد تثير نتائج البحث العديد من الأفكار البحثيَّة الجديدة، والمرتبطة بمتغيِّراتها لدى الباحثين في العلوم التربويَّة؛ ممَّا سيُسهم في تعميق البحوث التربويَّة التي تساهم في تحقيق التراكم المعرفيّ والبحثيّ في المكتبات العربيَّة السعوديَّة.

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرُّف على واقع تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس.
- تحديد درجة تحقيق بُعدَيِ المسؤوليَّة المجتمعيَّة (البُعد الاجتماعيّ- البُعد البيئيّ) في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن الفروق الإحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha= 0.05$) بين واقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس، والتي تتأثَّر بالمتغيِّرات التالية: (نوع الكلِّيَّة - الدرجة العلميَّة- الجنس).

مصطلحات البحث:

المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات:

عُرِّفت المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات بأنَّها: الترجمة الفعليَّة للوظيفة الثالثة من وظائف الجامعة، والمتمثِّلة في خدمة المجتمع من أجل تكييف الأفراد مع المتغيِّرات السريعة في عالم العلم والتقنية، مع ضمان الاحتياجات الاجتماعيَّة التي تشمل الأبعاد التالية: البُعد الاجتماعيّ، والبُعد الاقتصاديّ، والبُعد البيئيّ (أحاندو، ٢٠١٦، ص ٥١).

ويتبنَّى البحث الحاليُّ هذا التعريف.

البُعد الاجتماعيُّ:

"عمليَّات المشاركة بين الجامعة والمجتمع التي تلتزم الجامعة بموجبها بإرضاء المجتمع، وتحقيق تطلُّعاته في ضوء ما يتَّفق مع المصلحة العامَّة" (أحاندو، ٢٠١٦، ص١١).

ويعرَّف على أنَّه: "عقد بين الجامعة والمجتمع، تلتزم الجامعة بموجبه بإرضاء المجتمع، وتحقيق ما يتَّفق مع الصالح العامّ" (محمد، ٢٠١٦، ص٤٢١).

ويُعرَّف البُعد الاجتماعيُّ إجرائيًّا على أنَّه: مجموعة من الأنشطة والجهود التي يقوم بها القسم الأكاديمي بجامعة الملك عبد العزيز من أجل تعزيز القيم الأخلاقيَّة، وبناء العلاقات الإيجابيَّة بين الجامعة والمجتمع، ورعاية شؤون العاملين فيه بما ينعكس إيجابًا على إنتاجيَّة الجامعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البُعد البيئيُّ:

"مراعاة الجامعة للآثار البيئيَّة المترتِّبة على عمليَّاتها ومنتجاتها، وتحقيق قدرٍ مناسب من الكفاءة للموارد المتاحة، وتقليل الممارسات التي تؤثِّر سلبًا على البلاد". (أحاندو، ٢٠١٦، ص١٢).

ويُعرَّف بأنَّه: "مراعاة الجامعة للآثار البيئيَّة المترتِّبة على عمليَّاتها ومنتجاتها، والقضاء على الانبعاثات السامَّة والنفايات، وتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والإنتاجيَّة من الموارد المتاحة، وتقليل الممارسات التي قد تؤثِّر سلبًا في تمتُّع البلاد والأجيال القادمة بهذه الموارد، والوعي بجميع جوانب البيئة المباشرة وغير المباشرة ذات الصلة في تأدية نشاطاتها" (ناصر الدين وآخرون، ٢٠١٠، ص ١٣-١٤).

ويُعرَّف البُعد البيئيُّ إجرائيًّا على أنَّه: مجموعة من الأنشطة والجهود التي يقوم بها القسم الأكاديمي بجامعة الملك عبد العزيز لحماية البيئة، والحفاظ عليها من التلوُّث، وتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والإنتاجيَّة من الموارد المتاحة، وتقليل الممارسات التي تؤثِّر سلبًا على المجتمع.

أدبيات البحث

مفهوم المسؤولية المجتمعيَّة:

تطور مفهوم المسؤولية المجتمعيَّة وأصبح يتم تعريفه من المنظمات العالمية بما يتناسب ودور المنظمات في ممارسته حيث عرَّفتها المنظَّمة العالميَّة للمعايرة (أيزو) بأنها: "الأعمال التي تقوم بها المؤسَّسة لتتحمَّل مسؤوليَّة آثار أنشطتها السلبيَّة على المجتمع والبيئة، حيث تكون هذه الأفعال متناغمة مع مصالح المجتمع والتنمية المستدامة، وتكون قائمة على السلوك الأخلاقيّ، والامتثال للقانون المطبَّق، والجهات العاملة فيما بين الحكومات، وتكون مدمجة في الأنشطة المستمرّة للمؤسَّسة". (عواد، ٢٠١٠، ص ٧).

وعرَّفها البنك الدولي (٢٠٠٠) بأنها: التزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة من خلال العمل مع موظفيهم وعائلاتهم، والمجتمع المحلي والمجتمع ككل؛ لتحسين مستوى معيشة الناس، بأسلوب يخدم التجارة، ويخدم التنمية في آن واحد تكون مدمجة في الأنشطة المستمرة للمؤسسة (قاسم،٢٠٢١). في حين عرَّفَها دركر (Drucker,1997) بأنها: "التزام المنشأة تجاه المجتمع الذي تعمل فيه". وذكَرَ هولمز (Holmes,1985) أنها: "التزام منشأة الأعمال تجاه المجتمع الذي تعمل فيه وذلك عن طريق المساهمة بمجموعة كبيرة من الأنشطة الاجتماعيَّة مثل: محاربة الفقر، وتحسين الخدمات الصحية، ومكافحة التلوث، وخلق فرص عمل، وحل مشكلة الإسكان والمواصلات... وغيرها". وعرَّفها بسيوني وبيطار (٢٠١٤) بشكل أعم وأشمل بأنها: "الأفعال التطوعية التي تقوم بها أية منظمة استجابة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لاحتياجات جماهيرها الداخلية والخارجية وفقًا لإمكاناتها؛ وتأكيدًا لمسؤوليتها عن أفعالها والتأثيرات الناتجة عنها على رفاهية المجتمع". ويتضح من خلال استعراض مفاهيم المسؤوليَّة المجتمعيَّة اتفاق منظمة الأيزو والبنك الدولي ودركر وهولمز على أن المسؤوليَّة المجتمعيَّة تمثل التزام المنشأة بشكل مستمر بخدمة المجتمع، وما ينتجه هذا الالتزام من تحقيق التنمية المستدامة للمجتمع المحلي والمجتمع ككل، عن طريق تفعيل الأنشطة الاجتماعيَّة المستمرة. في حين يتبين في تعريف بسيوني وبيطار أن المسؤوليَّة المجتمعيَّة تمثل: عملًا تطوعيًّا لا تلتزم به المنشأة ولا تسن قوانين وقواعد للقيام بها تجاه المجتمع، وهنا نجد اختلافًا في وجهات النظر نحو المسؤوليَّة المجتمعيَّة؛ فهناك مَن يرى أنها إلزامية ويُسَن لها القواعد والقوانين وتعدُّ لها الخطط الاستراتيجيَّة بعيدة المدى، والبعض الآخر يرى أنها عمل خيري وتطوعي غير ملزم بالنسبة للمنشأة.

من التعريفات السابقة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة يتبيَّن أنها:

- تُحقِّق التنمية المستدامة للمجتمع؛ وذلك من خلال خلق روح التعاون بين أفراده، والاستغلال الأمثل لموارده، وتحسين المستوى المعيشي وتوفير الحياة الكريمة لهم.
- تَسْعَى إلى تحقيق التماسك المجتمعي بين أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة.
- تُفعِّل الأنشطة الاجتماعيَّة التي تعود بالنفع على الفرد بالتأثير الإيجابي على السلوك، وتحقيق الرفاهية بالنسبة للمجتمع.
- نشر الوعي والثقافة بين أفراد المجتمع، كثقافة احترام القوانين، والمحافظة على الممتلكات، والحفاظ على البيئة.

الجذور التاريخيَّة لنشأة المسؤوليَّة المجتمعيَّة:

يُعتَبر وَضْع حدّ فاصل بين فترات زمنية لغرض تحديد مراحل دقيقة لنشأة وتطوُّر مفهوم المسؤوليَّة المجتمعيَّة يُعَدّ أمرًا غير ممكن؛ وذلك لتداخُل الأحداث وتفاعلها، فقد تطور هذا المفهوم في العالم الغربي ونوقشت نظرياته لقرونٍ طويلة، ومع ذلك يمكن إرجاع أصوله إلى ديننا الحنيف منذ أربعة عشر قرنًا؛ فالإسلام هو الدين وأساس الحياة، فقد وردت المسؤوليَّة المجتمعيَّة في التشريع الإسلامي تحت مسميات مختلفة، فبعضها من قبيل التكافل الاجتماعي، وأخرى من باب الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وغيرها من باب رفع الضرر والالتزام بالممارسات الأخلاقية والتي ورد في حقها الكثير من الآيات في القرآن الكريم (فلاق، ٢٠١٦).

وقد ورد في القرآن الكريم نصوص تُعزِّز وتحث عليها قال تعالى: {يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تُحِلُّواْ شَعَٰٓئِرَ ٱللَّهِ وَلَا ٱلشَّهۡرَ ٱلۡحَرَامَ وَلَا ٱلۡهَدۡيَ وَلَا ٱلۡقَلَٰٓئِدَ وَلَآ ءَآمِّينَ ٱلۡبَيۡتَ ٱلۡحَرَامَ يَبۡتَغُونَ فَضۡلٗا مِّن رَّبِّهِمۡ وَرِضۡوَٰنٗاۚ وَإِذَا حَلَلۡتُمۡ فَٱصۡطَادُواْۚ وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ أَن صَدُّوكُمۡ عَنِ ٱلۡمَسۡجِدِ ٱلۡحَرَامِ أَن تَعۡتَدُواْۘ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ} المائدة: الآية ٢، فقد حثَّ اللهُ عبادهَ المؤمنين على المعاونة في فعل الخير وهو البر، وتَرْك المنكرات وهي التقوى؛ فديننا الإسلامي يحث على التعاون والمساعدة بين الناس في جميع المجالات، كما يحث على التعاضد في غير إثم وعدوان، فتبادل العون والمساعدة بين الناس أمر تفرضه طبيعة حياتهم وهو يؤدي إلى تقوية روابط الإخاء والتآلف بينهم، وقال تعالى: {وَأَقِيمُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتُواْ ٱلزَّكَوٰةَۚ وَمَا تُقَدِّمُواْ لِأَنفُسِكُم مِّنۡ خَيۡرٖ تَجِدُوهُ عِندَ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ بِمَا تَعۡمَلُونَ بَصِيرٞ} البقرة: آية ١١٠، أمر الله سبحانه بإيتاء الزكاة وبذل المال في سبيل الله وفعل الخيرات ووعدهم بأنهم مهما فعلوا من خير فإنه لا يضيع عند الله دون أن يلقى العامل جزاء يوم الدين، فالإسلام يولي أهمية كبيرة للعمل الخيري والمسؤولية المجتمعيَّة، فمساعدة المحتاجين تكون دون مقابل مادي يحصل عليه المتطوع، لأن العمل الخيري وصدقات المتطوعين في الإسلام تهدف إلى مرضاة الله ورجاء الثواب منه، فضلًا عن النعم والسلام والسعادة الروحية التي ينالها المتطوعون في الحياة، فهي لا تُقدر بثمن.

تطور مفهوم المسؤوليَّة المجتمعيَّة:

إذا أردنا تتبُّع مصطلح المسؤوليَّة المجتمعيَّة فسنجد أن هناك آراء متعددة لبداية ظهوره؛ فهناك من يرى أنه ظهر لأول مرة على يد العالم أوليفر شيلدون عام ١٩٢٣م الذي أشار إلى أن مسؤولية الإدارة مسؤولية مجتمعيَّة إنسانية ناتجة من رقابتها على البشر، وليس من تطبيقها للطرق الفنية في العمل، ومن ثَم فإن للإدارة مسؤوليتين: مسؤولية أمام العنصر الإنساني في الصناعة؛ أي تجاه العاملين، ومسؤولية أمام العنصر الإنساني الذي تخدمه الصناعة؛ أي مسؤولية تجاه المجتمع (خلف، ٢٠٢٠).

في حين يرى كارول Carroll (٢٠١٦): "أن ميلاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة يعود لخمسينيات القرن الماضي حيث ظهر على يد Howrad Bowenفي كتابه Responsibilities of Businessman عام ١٩٥٣م الذي أكد ضرورة تحمُّل الشركات لمسؤولياتها نحو مجتمعاتها بعد أن أصبح لها دور ذو تأثير مباشر على الحياة إلى مطلع الستينيات الذي بدأ فيه اهتمام الأوساط العلميَّة والأكاديميَّة بتطوير مفهوم المسؤوليَّة المجتمعيَّة للشركات وطرحه من وجهة نظر علمية". ثم تطوَّرَ الأمر تباعًا ففي مطلع السبعينيات الذي تم فيه استخدام مصطلح المسؤوليَّة المجتمعيَّة بشكل أوسع مع ظهور الرؤى المتعلقة بتطبيقها على جميع المنشآت الذين أدركوا أنهم مسؤولون عن المساهمة في التنمية المستدامة في مجتمعاتهم وبيئاتهم (الدليل الإرشادي للمواصفة الدولية أيزو، ٢٠١٠). ثم أصبح التركيز على تطوير هذا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المفهوم في فتره الثمانينيات بإضافة أبعاد جديدة له كأصحاب المصلحة، وما ينبغي على المنظمات من تلبية احتياجات المؤثرين المباشرين وغير المباشرين (الخليوي والمنقاش، ٢٠١٦). وتمثل التسعينيات الميلادية البداية لشيوعها، بل أصبحت من المبادئ التنموية المهمة التي يدعو الكثيرون لها وباتت الكثير من الدول الصناعية الكبرى تسعى لتحقيق التنمية، وفي عام ١٩٩٢م قدم ريو أو قمة الأرض القمة التي نظمتها الأمم المتحدة في البرازيل من أجل التقدم والبيئة، شارك بالقمة العديد من الحكومات، بلغ عددهم ١٧٢ و٢٤٠٠ تتمثل في المنظمات غير الحكوميَّة وصدرت عن هذه القمة أعمال القرن الحادي والعشرين وتمت مناقشة عدة مواضيع من أهمها:

- ضرورة فحص الأنماط للمكونات السامة مثل الرصاص والنفايات السامة.
- البحث عن مصادر طاقة بديلة.
- زيادة الاعتماد على وسائل النقل العامة للحد من انبعاثات المركبات والازدحام المروري في المدن، الذي يساهم في حدوث مشاكل صحية ناجمة عن تلوث الهواء.
- معالجة ندرة المياه.

واصلت المنظمات الدولية في هذه الفترة اهتمامها بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة، وعلى رأسها منظمة الأمم المتحدة التي نادت بضرورة تبنِّي المنظمات لمسؤولياتها المجتمعيَّة، وذلك في الميثاق العالمي للأمم المتحدة عام ١٩٩٩م، والتي كانت نقطة الانطلاقة لظهور مفهوم المسؤوليَّة المجتمعيَّة (الهذلي، ٢٠٢٢). وفي مطلع العام ٢٠٠٠م عقدت الأمم المتحدة مؤتمر قمة الألفية حيث تعهدت ١٨٩ دولة بالعمل الجاد على تحقيق التنمية المستدامة والقضاء على الفقر، ووقَّعت ١٤٧ دولة على ذلك. وركَّزَت الأهداف الإنمائية للألفية الجديدة على جهود المجتمع الدولي في تحقيق تحسينات كبيرة وقابلة للقياس في حياة الناس مع حلول عام ٢٠١٥م، وذلك من خلال جهود منظمة الأيزو (الحموري والمعايطة، ٢٠١٥). وهي اتحاد عالمي لهيئات التقييس الوطنية التي تُعنى بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة، والتي قامت بإصدار شهادة الجودة في ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة، أعدَّها خبراء من ٩٠ دولة و٤٠ منظمة دولية (زغب،٢٠١١).

ونَستخلصُ من ذلك أن نشأة المسؤوليَّة المجتمعيَّة ليست حديثة العهد على المجتمعات العربيَّة والغربية، بل كانت شائعة في الشركات والمنظمات التجارية القديمة، ثم تطورت على مر العصور وتوسعت حتى أصبحت تشمل بقية مؤسسات المجتمع.

١.١.١ المسؤوليَّة المجتمعيَّة والعمل التطوعي:

غالبًا ما يتم الخلط ما بين الأعمال التي تخص المسؤوليَّة المجتمعيَّة والعمل التطوعي في ذهن المجتمع؛ حيث يعتبر الكثيرون أن المسؤوليَّة المجتمعيَّة والعمل التطوعي هو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فعل واحد بمصطلحين مختلفين؛ لذا لا بدَّ من توضيح الفَرق بينهما حتى نتفادى الخلط الذي يتم بين الأقسام العلميَّة أو المعاهد أو الإدارات العاملة على المشاريع بين المسؤوليَّة المجتمعيَّة والعمل التطوعي، فبالرغم من أن كليهما يتشارك في تقديم المساعدة والمساهمة في التنمية الاجتماعيَّة والاقتصادية والصحية بالإضافة إلى إشعار المواطنين بحجم المسؤوليَّة والانتماء والقدرة على العطاء وغيرها من الفوائد، إلا أنه يوجد فرق كبير وجوهري بينهما (زيني،٢٠١٩).

وفي ورشة عمل ملتقى رؤساء ومشرفات الأقسام العلميَّة بجامعة الملك عبد العزيز (٢٠٢٢) بعنوان: "تفعيل مبادرة مأسسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات السعوديَّة" أوضحت أن المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات السعوديَّة تختلف عن العمل التطوعي فيها، فبعرضنا لقوله ﷺ: «كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْؤُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ» يتضح لنا أن المسؤوليَّة المجتمعيَّة إلزامية وواجب أخلاقي على كل فرد في المجتمع، ولا بد أن تتبع المسؤوليَّة المجتمعيَّة جهة معينة، كما يختلف نوع أعمالها باختلاف التخصصات الأكاديميَّة في الجامعات، والمسؤوليَّة لا بد أن تكون مستدامة؛ ففي حين اختيار المقررات المسؤولة أو المشاريع، لا بد أن يكون العمل عليها لفترة طويلة ويتم قياسها عن طريق التخطيطي الاستراتيجي وهو قياس الأثر لجميع المشاريع التي تم تنفيذها لخدمة المسؤوليَّة المجتمعيَّة وقياس الأثر، وتكون الأعمال التي تخدم المسؤوليَّة المجتمعيَّة خلال ساعات الدوام الرسمية بمقابل مادي مدفوع لمن يقوم بها كما أنها مطلب من متطلبات المركز الوطني للتقويم والاعتماد، بالإضافة إلى اعتبارها معيارًا مهمًّا من معايير المفاضلة بين الجهات المختلفة، كما أُطلِق عليها من قِبَل وزارة التعليم بأنها أشبه بالزكاة، فهي زكاة علم، ومعرفة، ومهارات، وخبرات، أما العمل التطوعي فهو غير إلزامي، وخاص لمنسوبي جهة معينة، ويكون حسب الميول الشخصية، وغير مستدام بحيث لا يمكن قياس الأثر فيها، كما تكون الأعمال في العمل التطوعي خارج ساعات الدوام، ولا يُقدِم عليه إلا مَن هو محب للعطاء والخير دون مقابل مادي، وإنما ينبع من القلب فيسخر المتطوع جهده أو وقته أو ماله ليمد يد العون لمن يحتاج، ويُعدُّ العمل التطوعي مطلبًا من مطالب وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعيَّة كما أنه معيار من معايير المنافسة على باقي مراكز التطوع، وأطلق عليه من قِبَل وزارة التعليم أنه أشبه بالصدقة.

وبناءً على ذلك يمكن القول بأن المسؤوليَّة المجتمعيَّة تحتضن الأعمال الحميدة التي تساعد في بناء المجتمعات وتنميتها، وأن العمل التطوعي هو إحدى ذراعَيْها، يقوم به مَن لديه الاستطاعة والإمكانات اللازمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية المسؤوليَّة المجتمعيَّة:

أَبرزت العديد من الدراسات أهمية ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة سواء في الشركات أو المنظمات أو الجامعات، حيث أشارت دراسة Agus and Salas (2017) إلى أن التزام الشركات بممارسات المسؤوليَّة المجتمعيَّة يقابله دائما تقدير كامل من قِبَل المستهلكين والذي يؤدي بدوره إلى تحسُّن مستوى الأداء. كما أكد محمد (٢٠١٨) أن هناك العديد من المبررات التي تُحتم قيام منظمات الأعمال بدورها تجاه المجتمع، فقيام المنظمات بدورها نحو المجتمع ليس أمرًا اختياريًّا، ولا هو من الحقوق المكتسبة للمجتمع، ولكنه ينتمي إلى فلسفة وجود المنظمات والتي تنبع من المنفعة المتبادلة لكلا الطرفين. وفي ذات المنحى أكد إبراهيم (٢٠١٥) على أن أحد الأسباب الرئيسية التي جعلت من المسؤوليَّة المجتمعيَّة عاملًا رئيسيًّا ومهمًّا هو الاعتقاد بأن المسؤوليَّة المجتمعيَّة للمنظمة تؤثر على اتجاهات العاملين بما فيها الرضا الوظيفي.

وتعدُّ الجامعات من أبرز المؤسسات الاجتماعيَّة التي تحظى بدور كبير في ترسيخ مفاهيم المسؤوليَّة المجتمعيَّة؛ لما لتطبيقها من انعكاسات إيجابيَّة عليها وعلى المجتمع، وهذا ما أشارت له العديد من الدراسات كدراسة هللو والفرا (٢٠١٣) حيث ذكرت الدراسة أنَّ الهدف الرئيسيّ من تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات هو المساهمة في التنمية المستدامة، من خلال القضاء على الفقر، وتحقيق الصحّة للجميع، والعدالة المجتمعيَّة، وتلبية احتياجات المجتمع باستخدام الموارد الحاليَّة. وركّزت الدراسة على ثلاثة جوانب، هي: دعم النموّ الاقتصاديّ، تحقيق التقدّم الاجتماعيّ، الإسهام في حماية البيئة. وتضيف باكير (٢٠١١) فوائد تبني الجامعة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة وهي : تعزيز موقعها وسمعتها داخل المجتمع، زيادة الإحساس الواضح بأهداف الجامعة ورسالتها، تحقيق عوائد طويلة الأجل في الاستثمار الاجتماعيّ، تتيح الفرصة لابتكار واختبار منتجات وخدمات جديدة، وتطوير مهارات السكّان المحلِّيّين، بحيث يحصلون على روافد يحتاجونها لدخول سوق العمل، زيادة انتماء المجتمع والمتعاملين لها، تعزيز روح فريق العمل في المؤسَّسة الجامعيَّة، كلُّ ما سبق يساعد على بقاء الجامعة مركز إشعاع حضاريٍّ واجتماعيٍّ يهدف إلى تنمية المجتمع اقتصاديًّا، وثقافيًّا، وعلميًّا... إلخ.

كما أن أنشطة المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات تعمل على تحقيق التميز ورفع القدرة المؤسسية لها؛ نظرًا لأن تلك الأنشطة تعمل على تعزيز قدراتها التنافسية، حيث يوجد ارتباط قوي بين تطبيقات المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعة وتعزيز القدرات التنافسية لها، وهذا ما أكدته دراسة (Bailout and Pirellis, 2014, p.349-364).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مبادئ المسؤوليَّة المجتمعيَّة:

اختلفت وجهات النظر في تحديد مبادئ المسؤوليَّة المجتمعيَّة، حيث اعتبرت مواصفات الأيزو ٢٦٠٠ هذه المبادئ أنها المبادئ الأساسية للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظرها وحددتها في سبعة مبادئ كما ذكرتها دراسة هاشم والسلامية (٢٠٢٠) وهي:

القابلية للمساءلة:

استجابة المؤسسة للمساءلة عن تأثيراتها تجاه البيئة والمجتمع من قِبَل السلطات القانونية فيما يتعلق بالقواعد والقوانين، وذلك من خلال الفحص والتدقيق وأنها تفرض على الإدارة الالتزام بأن تكون مستجيبة للمصالح والاهتمامات.

الشفافية:

تتحلَّى المؤسسة بالشفافية فيما يتعلق بالقرارات والأنشطة التي تؤثر على البيئة والمجتمع، وأن تتحمل المسؤوليَّة تجاه تأثيرات قراراتها المتحملة على البيئة والمجتمع.

السلوك الأخلاقي:

تُبني المؤسسة سلوكها بشكل أخلاقي في جميع الأوقات على أخلاقيات الأمانة والعدل والتكامل فيما يتعلق بالمجتمع والبيئة.

احترام مصالح الأطراف المعنيَّة:

إدراك وتفهم المؤسسة لمصالح واهتمامات أطرافها الشرعية، وتحترم تلك المصالح، وتعترف بحقوقها القانونية ومصالحها الشرعية وتستجيب لاهتماماتها المعلنة.

احترام سيادة القانون:

تلتزم المؤسسة باحترام سيادة القانون، والخضوع لسلطة القانون، والامتثال لجميع اللوائح والقوانين السارية المحلية والدولية المعمول بها في سياق المسؤوليَّة المجتمعيَّة.

احترام المعايير الدولية للسلوك:

التزام المؤسسة بالمعايير والأعراف الدولية وقواعد السلوك مع الالتزام بمبدأ احترام سيادة القانون، ويتطلب منها السعي جاهدة إلى احترام المعايير الدولية للسلوك في المواقف التي لا يتوفر فيها الحد الأدنى من حماية المجتمع والبيئة، وأن تبتعد عن التورط غير القانوني في أنشطة منشأة أخرى غير متوافقة مع معايير السلوك الدولية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

احترام حقوق الإنسان:

التزام المؤسسة باحترام حقوق الإنسان وأهمية تلك الحقوق، وإقرارها بهذه الحقوق تعد عالمية وعامة وبأنها جزء لا يتجزأ من الحقوق المعمول بها في كافة الدول والثقافات والمواقف.

وتأسيسًا على ما سبق تتضح أهمية تبني المؤسسات بشكل عام والجامعات بشكل خاص لتلك المبادئ واعتبارها من المتطلبات الأساسية لا التكميلية، ويجب على الجامعات وضعها ضمن سياساتها وتشريعاتها وقوانينها وتضمينها في الخطة الاستراتيجيَّة ووضع آليات تعزز من تطبيقها.

الجامعة والمسؤوليَّة المجتمعيَّة:

تُمثل الجامعات على مرّ العصور بما تحتويه من أقسام وكليات متنوعة من أهم مؤسسات المجتمع في إحداث التطور والنمو وأكثرها تأثيرًا في حياة المجتمعات، ويشهد عصرنا الحالي اهتمامًا متزايدًا بها لدورها في التكوين الفكري والثقافي للفرد والمجتمع بأكمله، وتحت سقفها نُخبة من العُلماء والبَاحثين والمُربِّين وطُلاب العِلم جميعهم لهم الدور الفعَّال في رُقي المجتمع والنهوض به، لذلك تستطيع الجامعة من خلال كوادرها تبني المسؤوليَّة المجتمعيَّة عن طريق تفعيل أنشطتها وبرامجها وتسخيرها لخدمة المجتمع.

لا تختلف المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات عن الإطار العام لبقية المؤسسات، إذ عُرّفت على أنها: "سياسة الجودة الأخلاقية لأداء المجتمع الجامعي (الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين) عن طريق الإدارة المسؤولة للآثار التربوية والمعرفية والبيئيَّة التي تنتجها الجامعة، في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز التنمية البشرية المستدامة" (Lo et.al, 2017,p 73-59). وعُرّفت أيضا بأنها: "سياسة ذات إطار أخلاقي لأداء الجامعة لمسؤولياتها تجاه الآثار التعليمية والمعرفية والبيئيَّة التي تنتجها الجامعة في حوار تفاعلي مع المجتمع لتعزيز تنمية إنسانية مستدامة"(Shu ell. all, 2015, p 165). كما عرفتها الخليوي والمنقاش (٢٠١٦) بأنها: "سياسة ذات إطار أخلاقي لأداء مجتمع الجامعة مبنية على مبادئ تلتزم بها الجامعة أمام المجتمع، لها تأثيرات ذات أبعاد تنظيمية وأكاديميَّة ومجتمعيَّة وبيئيَّة، ينعكس هذا الالتزام على جميع وظائف الجامعة من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمعيَّة وإسهام مهني وتنظيم إداري". ويلاحظ من خلال التعاريف السابقة أنها أشارت إلى أن المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات تمثل التزامًا أخلاقيًّا من قِبَل الجامعة تجاه المجتمع المحلي والخارجي، يسعى هذا الالتزام إلى تحقيق هدف التنمية المستدامة. ويمكن تنمية المبادئ الأخلاقية للمسؤوليَّة المجتمعيَّة كما تم ذكرها في دراسة عبد العظيم (٢٠٢٠) من خلال تشجيع الأقسام الأكاديميَّة والطلاب وأعضاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هيئة التدريس لتقديم الخدمات المجتمعيَّة للمجتمع المحلي والالتزام البيئي من أجل التنمية المستدامة المحلية والعالمية، كما ترى الدراسة أن المساهمة الفاعلة لمؤسسات التعليم العالي في المجتمع العالمي وتحديات العولمة تتوافق مع الغرض الرئيسي لأنشطة هذه المؤسسات الهادفة إلى المساهمة في التنمية الشاملة للمجتمع.

ولكي تصل الجامعة للدور الفعَّال في خدمة المجتمع يتحتم عليها ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة التي تعمل على تحقيق العديد من الفوائد لها كتحسين سمعة الجامعة؛ فبرامج المسؤوليَّة المجتمعيَّة تجذب دعم أفراد المجتمع لها ولأهدافها ورسالتها التنموية التي بدورها تعمل على استقطاب العاملين المميزين والاحتفاظ بهم، فهي تجعل من بيئة العمل بيئة آمنة، وتنشر التعاون بين أفراد العمل، وهذا بدوره يحقق التميز والنجاح لها، وذلك نتيجة الارتباط الإيجابي بين تطبيقات المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعة وتعزيز القدرات التنافسية لها إضافة إلى تلك الفوائد تعمل المسؤوليَّة المجتمعيَّة على تحسين الأداء المالي للجامعة، ودعم تكافؤ الفرص، وتحقيق المساواة، ومراعاة التوازن بين الحياة العملية والحياة الأسرية للعاملين، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم المهنية والذاتية، والارتقاء بالخدمات المقدَّمة للمجتمع وتحسينها (عزاوي وآخرون،٢٠١٢).

الوظائف الرئيسية للجامعات:

اتفقت دراسة الأحمدي (٢٠١٦) والخازم (٢٠٢٠) على ثلاث وظائف رئيسية للجامعات تتمثل في:

التدريس (التعليم):

التدريس من الوظائف المهمة للمؤسسات التعليمية المختلفة ومنها الجامعات، فمن خلال التدريس يتم نشر المعارف والثقافات والتي بدورها تنمي وتُعِد الطلاب لأعمال ونشاطات مختلفة ومتعددة تساهم في ولوج مجالات العمل المتعددة.

البحث العلمي:

يتساوى البحث العلمي في الأهمية مع وظيفة التدريس، فقد تبرز أهمية البحث العلمي كوظيفة من وظائف الجامعة في حل المشكلات وقضايا المجتمع؛ فالبحوث بأنواعها المختلفة تقوم بالكشف عن الحقائق والاستزادة بالمعارف التي تساعد في خدمة ورفاهية المجتمع ومعرفة المعوقات التي تعيق وتعترض تقدمه ورفاهيته.

خدمة المجتمع:

تسعى الجامعات من خلال هذه الوظيفة للرقي بالمجتمع، من خلال حل المشكلات التي تعيق مِن تقدُّمه وتطوُّره، وأيضًا من خلال الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويضيف الخازم (٢٠٢٠) وظيفتين أخريين:

تكوين مجتمع جامعي أو أكاديمي:

لا يقتصر دور الجامعات على تقديم الخدمات للمجتمع الخارجي، بل يمتد لتكوين بيئة داخلية ذات مميزات ثقافية، واجتماعيَّة، وأكاديميَّة وترفيهية، وقد تتجاهل الجامعات المحلية هذا الجانب؛ بسبب انشغالها بالتعليم، ويرى الخازم أهمية هذا المحور وهو تكوين مجتمع جامعي يتسم بالحرية في الفكر والنقاش والتجريب والإبداع، لأن التميز في التعليم والبحث والخدمة يصعب تحقيقه بدون ذلك، لذا يأتي على عاتق الجامعات توفير مناخ فكري يحتضن الاختلاف، ويسمح بتكوين مجموعات أكاديميَّة وطلابية وتدعم برامج المسؤوليَّة المجتمعيَّة التي تجعل الحياة الجامعية أسلوب حياة كريمة وجذابة، فالجامعة ليست مجرد فصل دراسي، ولكنها بيئة للإبداع والعلوم والمجتمع والعقل البشري.

التفاعل مع محيطها على المستويات المحلية والإقليمية والدولية:

ويظهر التفاعل من خلال المبادرة الفردية من تفاعل الأستاذ مع محيطه أو المؤسسة عبر أقسام وكليات ومراكز الجامعة المختلفة، وتفتخر الجامعات المشهورة بوجود موظفيها في اللجان الوطنية والمحلية ومشاركتهم في الفعاليات المحلية والوطنية والإقليمية، والمنتديات، ووسائل الإعلام، والحوار، والتعليم، والتنوير، في حين أن الجامعات التي تصطدم بموظفيها أثناء مشاركتهم في الحركات الاجتماعيَّة والثقافية والفكرية هي جامعات مغلقة فكريًّا تفتقر إلى الثقة في قدراتها وقدرات موظفيها.

واستنادًا إلى ما سبق يتضح لنا جليًّا دور الجامعات في تنمية المجتمع وصنع المستقبل، فلم يَعُد دورها مقتصرًا على نشر المعرفة والرسالة العلميَّة، بل تعدَّى ذلك إلى جوانب أخرى تنموية، فالجامعات الناجحة هي التي تشرع أبوابها لخدمة مجتمعها واستجابة لمتطلباته، لذا تبرز ضرورة تبني الجامعات للمسؤوليَّة المجتمعيَّة وإدراجها ضمن خططها الاستراتيجيَّة وأنشطتها المتعددة وذلك لتدعيم دورها في التنمية.

أبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات:

تتمثل أبعاد المسؤولية المجتمعيَّة للجامعات كما في دراسة حجازي (٢٠٢٠) في عشرة أبعاد، وهي:

البُعد الاقتصادي:

تظهر طبيعة وآلية الدور الاقتصادي والتنموي للجامعة؛ كبيت متخصص لتقديم المشورة والمساعدة والخبرات المختلفة؛ بناءً على كفاءتها العلميَّة وخبراتها الفكرية ومواردها البشرية المؤهلة. وتوظيف هذه القدرات في أماكنها التطبيقية المناسبة؛ من خلال إقامة شراكات وربط الجامعات بوحدات إنتاجية في الصناعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والزراعة والتجارة، وكذلك القطاعات الخدمية، ومؤسسات حماية المستهلك والمجتمع المدني.

ويقصد بالبُعد الاقتصادي الالتزام بالممارسات الأخلاقية داخل الجامعات والاستثمار في الأخلاق، وضمن هذا السياق فعلى الجامعات أن تلتزم بالممارسات الأخلاقية كتطبيق الحوكمة المؤسسية وتطوير دليل خاص بها وتبني مبادئ الشفافية والمساءلة ومحاربة الفساد والرشوة واحترام سيادة القانون في اتخاذ القرارات.

البُعد الاجتماعي (المشاركة المجتمعيَّة):

يُنظر إلى المسؤوليَّة المجتمعيَّة على أنها عقد بين الجامعة والمجتمع، وتلتزم الجامعة بإرضاء المجتمع وتحقيق الأهداف التي تتماشى مع المصلحة العامة، ولكن الوصول إلى تشخيص متكامل للمسؤولية المجتمعيَّة للجامعات ليس عملية سهلة ويرجع هذا إلى أمرين:

الأول: اختلاف أهداف أصحاب المصالح وتناقضها.

الثَّاني: وجود فجوة بين ما يتوقعه المجتمع من الجامعات وما تقدمه الجامعات بالفعل. فبدلًا من العمل بمعزل عن أفراد المجتمع، تسعى الجامعة للانخراط مع الفئات المجتمعيَّة المختلفة من خلال المشاركة المجتمعيَّة والبحوث التي تسهم في حل مشاكل المجتمع المحيط، وذلك من خلال تحويل الأبحاث إلى قيم ملموسة تخدم المجتمع وتزوِّده بأفضل الحلول للمشكلات، وهي بهذا تسهم في تحقيق التنمية والرفاهية للمجتمع الذي تعمل فيه.

- **البُعد البيئي:** وهي الممارسات التي تراعي من خلالها المؤسسة الآثار البيئيَّة المترتبة على عملياتها ومنتجاتها والقضاء على الانبعاثات السامة والنفايات وتحقيق أقصى قدر من الكفاءة والإنتاجية من الموارد المتاحة، وتقليل الممارسات التي تؤثر سلبًا في تمتع الأجيال المستقبلية بهذه الموارد، وعلى الجامعات أن تعي الجوانب البيئيَّة ذات الأثر المتميز وذلك من أجل التحسين الفعَّال لأدائها البيئي المباشر وغير المباشر ذات الصلة في تأدية نشاطاتها وتقديم خدماتها، وعليها استخدام معايير معينة لمعرفة تلك الجوانب البيئيَّة ذات الأثر، مع مراعاة أن تكون المعايير المحدَّدة من قِبَل المؤسسة نفسها، مثبتةً -ممكن إثباتها- وشاملة ومعمولًا بها.

- **البُعد الجغرافي:** ويطلق عليه أحيانًا التعليم الإرشادي خارج أسوار الجامعة ويتطلب ذلك وضع الخطط لاحتياجات المجتمع وترجمتها إلى نشاط تعليمي تقوم به الجامعات لخدمة المجتمع.

- **البُعد الوظيفي والخدمي:** ويتضمن هذا البُعد الخدمات التعليمية والبحوث التطبيقية، حيث تقدم الجامعات التدريب للأفراد في المجالات التنموية المختلفة، وتقديم الاستشارات، وتطوير الموارد الجامعية، واستغلالها لسد احتياجات الشباب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

غير الجامعي.

- **البُعد الزمني:** ويتم في هذا البُعد توفير فرص الدراسة للراغبين من المواطنين والشباب وكبار السن؛ بهدف زيادة كفاءتهم المهنية وتحسين مستواهم، وذلك من خلال مراكز خدمة المجتمع التي تحولت في بعض الجامعات إلى عمادات للتعليم المستمر وكليات للدراسات التطبيقية، وذلك في سبيل تعزيز العلاقة بين الجامعة والمجتمع وخدمته، ونشر المعرفة وتنميتها بين أفراد المجتمع، والتعرُّف على الاحتياجات الثقافية والمهنية والاجتماعيَّة للمجتمع من خلال إجراء البحوث والدراسات في المجال، كما تقوم هذه العمادات والمراكز بتقديم دورات تدريبية لكافة شرائح المجتمع، وذلك لرفع مستوى كفاءة العاملين، كما تهتم أيضًا بصقل وتنمية قدرات الشباب وتطوير مهاراتهم من خلال تقديم برامج ودروس لهم خلال فترة الإجازات.

- **البُعد القانوني:** يمثل هذا البُعد أحد جوانب المسؤوليات الإلزامية والتي تحددها عادةً الحكومات بقوانين ولوائح إلزامية تفرضها على الجامعات، ويندرج ضمن إطار هذا البُعد الالتزام الطوعي بالتشريعات المنظمة والقوانين واحترامها وعدم خرقها من قِبَل جميع جوانب المجتمع.

- **البُعد الأخلاقي:** وهي الضوابط والمعايير التي تستند عليها المؤسسات الجامعية بغرض التمييز بين ما هو صحيح وما هو خاطئ، ومسؤولية هذه المؤسسات تجاه احترام ثقافة المجتمع وقِيَمه وعاداته وأداء السلوك الأخلاقي المرتبط بالمهن والصناعات، والمسؤولية الأخلاقية هي التي تراعي من خلالها المؤسسات الأخلاق واحترامها في مجمل قراراتها، وبذلك فإنها تعمل ما هو صواب وعادل وتتجنب الإضرار بأي فئة من فئات المجتمع.

- **البُعد التقني:** يُعرف هذا البُعد أيضًا باسم نقل التقنية والابتكار؛ ويتمثل دور الجامعات في السعي المستمر لجعل المعرفة والعلوم في متناول الجميع، والاستثمار فيها لتوليد معرفة جديدة، كما تركز الجامعات أيضًا على تطوير البحث العلمي، لأنه من خلال البحث يمكن ابتكار وسائل تكنولوجيَّة مهمة تشجع على خلق فرص العمل للناس في المجتمع وتعزز النمو الاقتصادي والحد من المشاكل التي قد تواجه المجتمع أو القضاء عليها بنجاح.

- **البُعد الإنساني:** وهي مبادرات إنسانية طوعية تقوم بها الجامعة من أجل تحسين جوانب حياة المجتمع الذي توجد به، وحل مشكلاته.

وعلى ذلك، فالمسؤولية المجتمعيَّة للجامعات ليست مجرد أعمال خيرية وتطوعية؛ إنما تمتد لتشمل المسؤوليَّة تجاه المجتمع ككل وذلك من خلال العمل على جميع الأبعاد السابقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحديات التي أدت إلى ظهور المسؤوليَّة المجتمعيَّة للمؤسسات بشكل عام والجامعات بشكل خاص:

أشارت العديد من الدراسات كدراسة البدوي (٢٠٢١) والأحمدي (٢٠١٦) وحجازي (٢٠٢٠) إلى التحديات التي أدت إلى ظهور وتنامي المسؤوليَّة المجتمعيَّة في المؤسسات ومنها الجامعات، من أهمها:

- العولمة:

وهي من أهم العوامل التي دعت إلى تبني المسؤوليَّة المجتمعيَّة، واهتمام الكثير من الشركات بتطبيقها من حرصها على تطبيق حقوق الإنسان والاهتمام به وتوفير ظروف عمل آمنة للعاملين بالشركات واهتمامها بالقضايا المتعلقة بالبيئة.

- تزايُد الضغوط الحكوميَّة والشعبيَّة:

وذلك بسبب تزايد الأصوات التي تنادي بضرورة حماية المستهلكين والعاملين والبيئة، والتي يمكن أن تكلف المنظمة الكثير من المال إذا رغبت بتلبية تلك النداءات، الأمر الذي قد يؤدي إلى خروج المنظمة من السوق بشكل عام.

- الكوارث والمشاكل الأخلاقية:

قد تتعرَّض العديد من المؤسسات الدولية لقضايا أخلاقية تؤدي إلى تكبُّد مبالغ طائلة كتعويض للضحايا أو الخسائر بسبب المنتجات المعِيبة على سبيل المثال.

- التطورات التكنولوجيَّة المتسارعة:

وفي التطورات التي يشهدها العصر الحالي صَاحبت هذه التطورات تحديات تفرض على رواد الأعمال ضرورة الالتزام بتطوير منتجاهم وتطوير مهارات الموظفين، والاهتمام بتغيير أذواق المستهلكين، وتنمية مهارات صانعي السياسات وخاصة في حالة الانتقال من الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد القائم على رأس المال البشري القائم على المعلومات والمعرفة.

- التغيُّرات العلميَّة والتكنولوجيَّة السريعة:

والتي وضعت على عاتق الجامعات ضرورة مواكبة هذه التغيرات والعمل على تطويرها وتوجيهها لصالح البيئة والإنسان، وخاصة في مجال العلوم والصناعات وتقنيات المهن ووسائل الاتصال.

- ظهور التصنيفات العالمية للجامعات:

التصنيف الدولي للجامعات يتطلب منها التركيز على المسؤوليَّة المجتمعيَّة والبحث العلمي الجاد الذي يمكن أن يحل المشكلات الاجتماعيَّة ويعزز التنمية الاجتماعيَّة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تضاعف حجم المعرفة:

أدى التسارع في حجم المعرفة في شتى الميادين والتخصصات إلى ضرورة مواكبة الجامعة لهذا التسارع بتقديم برامج جديدة تساهم في حل المشكلات التي نتجت من تطور المعرفة خاصة في عالم الصناعة والتكنولوجيا.

- المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات السعوديَّة:

انطلاقًا من رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي ترتكز على ثلاثة محاور أساسية: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح. وبما تتضمنه هذه المحاور من التركيز على المسؤوليَّة المجتمعيَّة، ورغبةً من وزارة التعليم في تفعيل دور الجامعات والمساهمة في تحقيق هدف المسؤولية المجتمعيَّة بشكل مؤسسي مستدام من خلال التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، أطلقت الوزارة تزامنًا مع اليوم العالمي للمسؤولية المجتمعيَّة في الخامس والعشرين من سبتمبر عام ٢٠٢١م في الجامعات السعوديَّة يوم المسؤوليَّة المجتمعيَّة في المملكة والموافق الثالث والعشرين من مارس من عام ٢٠٢٣م. ليكون ذلك برؤية تسير بالجامعات إلى تحقيق ريادة في العطاء المجتمعي وبرسالة تمكن من نقل الخبرة وتبادل المعرفة وتعزيز التكامل بينها، وبهدف تحفيز دورها وأثرها التنموي المستدام، وبسعي يتحقق من خلاله مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠. وذلك لإبراز المسؤوليَّة المجتمعيَّة المماثلة في ممارساتها وبرامجها ومساهماتها أفضل الممارسات العالمية (وزارة التعليم - جامعي، ٢٠٢٣).

- المسؤولية المجتمعيَّة في جامعة الملك عبد العزيز:

وفقًا لما تم نشره في الموقع الرسمي لجامعة الملك عبد العزيز (٢٠٢٣)، اتخذت الجامعة اسمها نسبة لمؤسس المملكة العربيَّة السعوديَّة الملك عبد العزيز -طيَّب الله ثراه- وكان تأسيس هذه الجامعة في عام ١٣٨٧هـ / ١٩٦٧م، اتخذت جامعة المؤسس شعار (جامعة عالمية رائدة تسهم في تحقيق رؤية المملكة) رؤيةً لها، وكانت رسالتها تصبو إلى (الرقي بالمجتمع عبر تميز تعليمي وبحثي رائد)، تضم جامعة الملك عبد العزيز ٢٢ كلية ووضعت أربعة من الأهداف الاستراتيجيَّة التي تسعى لتحقيقها وهي:

- **البحث والابتكار وريادة الأعمال:** تحقيق الريادة البحثية.
- **التميز الأكاديمي:** تعزيز التميز الأكاديمي.
- **الأثر المجتمعي:** تعظيم الشراكة المجتمعيَّة.
- **الاستدامة المؤسسية:** تمكين الاستدامة المؤسسية.

التصنيفات العالمية لجامعة الملك عبد العزيز:

- المركز الأول عربيًّا ومحليًّا في تصنيف شانغهاي و١٠١ من أصل ١٥٠ عالميًّا.
- المركز الأول عربيًّا ومحليًّا في تصنيف الكيو إس QS للجامعات العالمية والمركز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٤٣ عالميًّا.

- المركز الأول عربيًّا ومحليًّا في تصنيف التايمز للجامعات العالمية لعام ٢٠٢١م والمركز ٢٠١ عالميًّا.
- المركز الأول عربيًّا ومحليًّا في تصنيف U.S. News لعام ٢٠٢١م والمركز ٤٢ عالميًّا.
- المركز ٤٢ حسب تصنيف جرين متريك (Green Metric) العالمي للجامعات الخضراء.
- المركز الثامن ضمن قائمة أفضل ١٠٠ جامعة؛ لتسجيل براءات الاختراع في المكتب الأمريكي للعام ٢٠٢٢م.

وجاءت الموافقة الكريمة على اعتماد تاريخ الثالث والعشرين من مارس يومًا للمسؤولية المجتمعيَّة، فأولت الجامعة اهتمامًا خاصًّا لخدمة المجتمع وتلمُّس احتياجاته، وإيجاد الحلول لبعض المشاكل التي تواجهها، وذلك من خلال أن يكون هناك محور خاص في الاستراتيجيَّة الرابعة للجامعة يُعنَى بخدمة المجتمع وإيجاد حلول للمشاكل والتفاعل مع المجتمع، وفي هذا الصدد عقدت الجامعة أكثر من خمس وأربعين شراكة مجتمعيَّة خدمت أكثر من عشرين ألف مستفيد، هذا من جانب، ومن جانب آخر أطلقت وزارة التعليم مبادرة مأسسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات السعوديَّة، وفي هذا الخصوص قامت الجامعة بعمل أكثر من خمسين ورشة عمل وتنفيذ أكثر من ستين مشروعًا وأكثر من ألف بحث يُعنَى بالمجتمع ومشاكله واحتياجاته، وهناك أكثر من مئة وتسعين منسقًا في الجامعة لتحقيق هذا الغرض، كما أن الجامعة تولي المجتمع أهمية خاصة لأنه جزء من رسالة الجامعة ورؤيتها لتقديم أفضل خدمات للمجتمع في المملكة العربيَّة السعوديَّة وفقًا لرؤية ٢٠٣٠ (مكتب نائب الرئيس للأعمال والإبداع المعرفي، ٢٠٢٣).

دور الأقسام العلميَّة في تفعيل المسؤوليَّة المجتمعيَّة:

وتُمثل الأقسام الأكاديميَّة الوحدة التشغيلية التي تُترجم السياسات العامة وتحقيق الأهداف بتحويلها إلى مبادرات تنفيذية، ويبرز دور الأقسام الأكاديميَّة في تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة كما ذكرها أبو عاشور وشنطاوي (٢٠١٤) بتحديدها لطابع المؤسسة الجامعية بما تحتويه من ثقافة تنظيمية وأنماط قيادية، وتنفيذ خطط الجامعة والكليات.

ويعدُّ رئيس القسم الأكاديمي المسؤول عن قيام القسم بالمهام والأدوار المنوطة به، ويمكن أن يحقق القسم الأكاديمي هذه الأدوار متى ما اتضحت لديه الرؤية المنشودة لتحقيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة، حيث حدد السويدي (٢٠١٧) في دراسته أبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة التي تمثل عددًا من الخطط والبرامج والمبادرات والممارسات،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يمكن لرئيس القسم الأكاديمي الأخذ بها لتفعيل دور المسؤوليَّة المجتمعيَّة وتمثل هذه الأبعاد:

- البُعد الإداري:

وهو مجموعة من الخطط والمبادرات والممارسات الإدارية التي يقوم بها القسم لدعم المسؤوليَّة المجتمعيَّة.

- بُعد البرامج الأكاديميَّة والتعليم المستمر:

ويمثل البرامج التعليمية والمبادرات الأكاديميَّة ورسم الخطط الدراسية التي يقوم بها القسم لتفعيل ودعم المسؤوليَّة المجتمعيَّة.

- البُعد البيئي والمجتمعي:

وهي مجموعة الممارسات والمبادرات المتعلقة بالبيئة والمجتمع، والتي يقوم بها القسم الأكاديمي وتدعم المسؤوليَّة المجتمعيَّة.

- البُعد البحثي والابتكاري:

وهي المبادرات البحثية والممارسات الابتكارية التي يقوم بها القسم وتدعم المسؤوليَّة المجتمعيَّة.

- البُعد الوطني والقيمي:

ويمثل المبادرات والممارسات الوطنية التي يقوم بها القسم الأكاديمي لدعم المسؤوليَّة المجتمعيَّة.

وتماشيًا مع ما تم ذكره تتضح أهمية ممارسة الأقسام الأكاديميَّة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من خلال تفعيل تلك الأبعاد، التي تعود بالنفع على المجتمع من إحداث تنمية اجتماعيَّة واقتصاديَّة وبيئيَّة من خلال الاستفادة من البحوث العلميَّة وما تنتجه من ابتكارات تصب في نمو وتطور الدولة وزيادة في نمو الإحساس بالمسؤوليَّة تجاه الوطن من خلال تفعيل المبادرات والممارسات الوطنية.

تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة:

أكدت توصيات المؤتمر الدولي للتعليم العالي عام ١٤٣٤ه دور الجامعات والكليات والأقسام الأكاديميَّة في تحقيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة من خلال التدريس والتعلم والبحث العلمي والشراكة المجتمعيَّة والاستدامة البيئيَّة (بوديل ومزياني، ٢٠٢٠).

فالمسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات أمر ليس بجديد في مضمونه، لكنه مطروح عالميًّا في هذا الوقت باعتباره أمرًا يجب إظهاره ومأسسته وتضمينه في مناهج الجامعات وأقسامها وكلياتها. ومن أهم الواجبات الواقعة على عاتق الأقسام الأكاديميَّة بالجامعات، فهي التزام مستمر من هذه الأقسام بتطوير أفراد المجتمع وخدمتهم وتعزيز علاقة الجامعة بمجتمعها المحيط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أخذت المسؤوليَّة المجتمعيَّة موقعها على صعيد الاهتمام بجامعة الملك عبد العزيز، وكانت محورًا رئيسًا في ورشة العمل التي عقدتها الجامعة بتاريخ ١٣ إبريل ٢٠٢٢ والتي تم تنظيمها بالشراكة ما بين ملتقى رؤساء ومشرفات الأقسام العلميَّة والإدارة العامة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة. وذلك لنشر الوعي لدى الأقسام الأكاديميَّة لتفعيل مبادرة وزارة التعليم لمأسسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة بالجامعات السعوديَّة والتي كانت محاورها: التعريف بالمبادرة وأهدافها، التعرُّف على المنافذ الجامعية للمسؤوليَّة المجتمعيَّة، مؤشرات الأداء لقياس تفعيل المبادرة (ملتقى رؤساء ومشرفات الأقسام العلميَّة، ٢٠٢٢).

الدراسات السابقة:

أوَّلًا: الدراسات العربيَّة:

هَدفت **دراسة الثبيتي (٢٠١٥)** إلى تحديد دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعوديَّة في تحقيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة ومعرفة الصعوبات التي تواجهها أقسام الإدارة التربوية في تحقيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة وطبقت على عيِّنة بلغ عددها (٧٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في أقسام الإدارة التربوية وقد أظهرت النتائج: أن أفراد عيِّنة الدراسة موافقون على أن أقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعوديَّة تحقق المسؤوليَّة المجتمعيَّة من خلال البرامج الأكاديميَّة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٣١) والبحث العلمي بمتوسِّط حسابي بلغ (٤،٢٨) والأنشطة بمتوسِّط حسابي (٤,٤٣) وأوصت بضرورة نشر ثقافة المسؤوليَّة المجتمعيَّة بين العاملين عن طريق الندوات وورش العمل ومحاولة التغلب على الصعوبات والمشاكل التي تعيق تحقيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة.

هَدفت **دراسة البلوشي وعطاري (٢٠١٧)** إلى التعرُّف على دور القيادات الجامعيَّة في ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات الخاصَّة في سلطنة عمان من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات. كما هدفت إلى التعرُّف على المشكلات التي تحول دون قيام الجامعات بمسؤوليَّاتها الاجتماعيَّة، والحلول المقترحة لها. ولتحقيق أهداف الدراسة، استُخدِم المنهج الوصفيُّ النوعيُّ، بالاعتماد على أداتي المقابلة والاستبانة. وطُبِّقت الدراسة على عيِّنة من القيادات الجامعيَّة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصَّة في سلطنة عمان. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: كان دور القيادات الجامعيَّة في ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات الخاصَّة في سلطنة عمان من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات (عاليًا) لجميع المجالات، باستثناء مجال المجتمع المحلِّيّ الذي جاء في المرتبة السادسة، وبدرجة تطبيق (متوسِّطة). كما كشفت الدراسة أنَّ هناك أربع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلات تحول دون قيام القيادات الجامعيَّة بدورها في ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة، مُرَتَّبةً تنازليًّا من حيث أكثرها تأثيرًا كما يلي: (قصور قدرات القيادات الجامعيَّة، وقصور سياسات الجامعة، ومحدوديَّة موارد الجامعة، وقصور أسس وأنظمة وتعليمات وقوانين الجامعة).

هَدفت **دراسة محمد (٢٠١٧)** إلى تقديم رؤية مقترحة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة لجامعة الملك فيصل، ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، بالاعتماد على الاستبانة كأداة للبحث، والتي طُبِّقت على عيِّنة مكوَّنة من (٤٢٨) من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أنَّ إجماليَّ درجة توافر أبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة كانت (٤٠,٤٥%)، بانحراف معياريٍّ (٦,٨٣٤)، وبلغت نسبة الأهمِّيَّة (٩٥,٣٦%)، بانحراف معياريٍّ (١١,٤٥١)، وبلغت الفجوة النسبيَّة (٥٤,٩١%)، بانحراف معياريٍّ (١٣,٦١٠). كما توصَّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة وفق متغيِّر الجنسيَّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة وفق متغيِّرات الدرجة العلميَّة، والجنس، والكلِّيَّة. وفي ضوء ذلك، وُضعَت رؤية مقترحة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة لجامعة الملك فيصل.

هَدفت **دراسة البهدهي والسعود (٢٠٢٠)** إلى تحديد درجة تطبيق جامعة الكويت لأبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة من منظور القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها وقادة المجتمع المحلي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت العيِّنة من (٤٠٤) وخلصَتِ النتائج إلى أن درجة تطبيق جامعة الكويت لأبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة بناءً على أسس الجامعة المنتجة من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها وقادة المجتمع المحلي جاءت بتقدير متوسِّط، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين المتوسِّطات الحسابيَّة لأفراد عيِّنة البحث تُعزَى لمتغيِّر الجنس لصالح الإناث ولمتغير سنوات الخبرة لصالح أكثر من ١٠ سنوات، ولمتغير المؤهل العلمي لفئة البكالوريوس، ولمتغير الموقع الوظيفي لصالح القائد الأكاديمي، وجاءت توصياتها بضرورة استثمار الموارد الداخلية للجامعة مثل المختبرات البحثية والأراضي الزراعية فيها بما يعود عليها بالنفع.

هَدفت **دراسة الحارثي (٢٠٢٠)** إلى بيان درجة تحقُّق أبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة في جامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيِّرات. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ معتمِدًا على الاستبانة كأداة للبحث. وطُبِّقت الدراسة على عيِّنة مكوَّنة من (١٦٠) طالبًا من طلبة الدراسات العليا في جامعة الباحة، و(٣٠) من أعضاء لجان التنمية الاجتماعيَّة واللجان الخيريَّة الأخرى في الباحة. وتوصّلت الدراسة إلى عدد من النتائج، منها: أنَّ تحقُّق أبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جامعة الباحة ككلٍّ قد جاء بدرجة (عالية)، حيث بلغ المتوسِّط الحسابيُّ الكلِّيُّ (٣,٥٦). وكذلك جاء تحقُّق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في البُعد الإداريِّ والإجرائيِّ، والمتعلِّق بالبُعد الأخلاقيِّ والقِيَميِّ بدرجة (عالية)، بمتوسِّط حسابيٍّ بلغ (٣,٦٥)، وكان أعلى متوسِّط حسابيٍّ. بينما جاء تحقُّق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في البُعد المجتمعيِّ (بدرجة عالية) في المرتبة السادسة، بمتوسِّط حسابيٍّ بلغ (٣٥)، وكان في المرتبة الأخيرة.

هَدفت **دراسة المنوفي (٢٠٢٠)** إلى التعرُّف على مفهوم المسؤوليَّة المجتمعيَّة، والوقوف على أبعادها، ودور المعلِّم في تنمية تلك الأبعاد، والتعرُّف على كيفيَّة تنمية المسؤوليَّة المجتمعيَّة لدى طلاب المرحلة الثانويَّة. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ القائم على التحليل. وتوصَّل البحث إلى أنَّ بلدنا يسعى لتحقيق خطوات كبيرة في البناء والتطوُّر مثله مثل بقيَّة البلدان، على الرغم من المعوقات التي فرضتها الحروب عليه. ومن عناصر هذا البناء المسؤوليَّة المجتمعيَّة التي تعدُّ الركيزة الأساسيَّة في بناء المجتمع. وتظهر أهمِّيَّة المسؤوليَّة المجتمعيَّة أكثر إذا ما درَّب المجتمع أبناءه عليها ليقوموا بأدوارهم في المجتمع كما ينبغي، ابتداءً من الأسرة، فالمجتمع المحلِّيِّ، فالأمَّة، وحتى المجتمع الإنسانيِّ الكبير، وذلك بوسائل متعدِّدة، منها البرامج التربويَّة التي تتعلَّق بالعلاقات المجتمعيَّة بين الفرد والمجتمع التي تنمِّي المسؤوليَّة عندهم.

هَدفت **دراسة شيخاوي (٢٠٢١)** إلى الوقوف على واقع ممارسة الجامعات في الوطن العربي لمسؤوليَّتها الاجتماعيَّة في ظلِّ التحدِّيات المختلفة، والسبل المتاحة لتنمية تلك الممارسات، ومدى مساهمتها في تعزيز دورها كقائدة للتنمية، وذلك على ضوء بعض التجارب الأجنبيَّة والعربيَّة، والتي يمكن أخذها كنماذج ناجحة في ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة والالتزام بها. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ. وقد توصَّلت الدراسة إلى وجود العديد من العراقيل التي تعيق معظم الجامعات العربيَّة في تبنِّيها لمسؤوليَّتها الاجتماعيَّة، وعلى رأسها غياب الرؤية المكتملة والواضحة لمفهوم خدمة المجتمع، وضآلة الاعتمادات الماليَّة المخصَّصة لها، إضافةً إلى غياب ثقافة المسؤوليَّة المجتمعيَّة لدى العديد من قيادات ومنتسبي المؤسَّسات الجامعيَّة.

هَدفت **دراسة شريف (٢٠٢٢)** إلى التحقُّق من درجة ممارسة الجامعات للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في المجتمع المصريّ. ولتحقيق هذا الهدف، أجرت الباحثة دراسة ميدانيَّة مقارنة بين جامعة حكوميَّة (جامعة المنوفية) وجامعة خاصَّة (جامعة ٦ أكتوبر). كما اعتمدت الباحثة على منهج المسح الاجتماعيِّ، واستخدمت أداة الاستبانة، وذلك على عيِّنة بلغت (٢١٢) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محلَّ البحث. خلصت نتائج الدراسة إلى أنَّ درجة ممارسة الجامعتين محلَّ البحث للمسؤوليَّة المجتمعيَّة قد جاءت متوسِّطة في أربعة أبعاد، وهي: المسؤوليَّة تجاه المجتمع، والمسؤوليَّة تجاه البيئة، والمسؤوليَّة تجاه الموارد البشريَّة، والمسؤوليَّة تجاه المستشفيات.

ثانيًا: الدراسات الأجنبيَّة:

هَدفت **دراسة (Cabrera, et al.,2018)** إلى تحليل المسؤوليَّة المجتمعيَّة من منظور أصحاب المصلحة (الطلاب، والخرِّيجين، والموظَّفين، ومجموعات المجتمع والصناعة والمهن، وكذلك الحكومات)؛ لتحديد ما إذا كانت الجامعات قد تقدَّمت في مفهومها، حيث استخدم الباحث منهج البحث الاستكشافيّ والوصفيّ، واعتمد على المقابلة والاستبانة كأداة للبحث. ومن أبرز نتائج الدراسة: ربط مديري الجامعات هذا المفهوم بإجراءات الارتباط بالمجتمع وأهمِّيَّة العرض الأكاديميّ والمساءلة. بينما يربط الطلاب هذا المفهوم بالتدريس في القيم والأنشطة الخيريَّة. أمَّا بالنسبة للموظَّفين الإداريِّين، فقد ربطوا المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعة بمزايا العمل. من ناحية أخرى، يربط قطاع الأعمال هذا المفهوم بالإجابة عن احتياجاتهم من الابتكار. وكما هو متوقَّع، يسلِّط ممثِّلو الهيئات الحكوميَّة الضوء على استجابات الجامعة الضروريَّة لتصبح محرّكًا للتحوُّل الاقتصاديّ والإنتاجيّ والاجتماعيّ للبلد.

هَدفت **دراسة (Gomez, L., 2018)** إلى تحليل وجهات نظر أصحاب المصلحة الداخليِّين في مبادرات وعمليَّات المسؤوليَّة المجتمعيَّة في إحدى الجامعات الخاصَّة في جزيرة بورتوريكو. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ، واعتمدت على الاستبانة والمقابلة كأداة لجمع البيانات. ومن أبرز نتائج الدراسة: كانت تصوُّرات أصحاب المصلحة الداخليِّين متَّسقة بين المجموعات الثلاث (أعضاء هيئة التدريس، الإداريِّين، الطلاب). يمكن ملاحظة أنَّ مختلف أصحاب المصلحة الداخليِّين على دراية بما يعنيه -من الناحية النظريَّة والعمليَّة- أن تكون جامعة مسؤولة اجتماعيًّا، على الرغم من أنَّهم يدركون أيضًا فرص التحسين والتحدِّيات المستقبليَّة المتعلِّقة بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة.

هَدفت **دراسة (García , 2020)** إلى عرض الحالة الراهنة لمساءلة الجامعات الحكوميَّة الكولومبيَّة من خلال تقاريرها المؤسَّسيَّة. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج الوصفيَّ، بالاعتماد على تقارير الإدارة، والتقارير الاجتماعيَّة، والبيانات الماليَّة، والمواقع الإلكترونيَّة، وقاعدة بيانات SNIES التابعة لوزارة التربية الوطنيَّة كأداة لجمع البيانات. وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٣١ جامعة حكوميَّة كولومبيَّة. ومن أبرز نتائج الدراسة: أنَّ لدى الجامعات ممارسات قويَّة لإعداد التقارير عن القضايا الناشئة، وخاصَّة القضايا ذات الطبيعة غير الماليَّة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هَدفت **دراسة (Rubio and Blandón,2020)** إلى تحديد الجوانب التي تؤثِّر على المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعة من وجهة نظر الطلاب والأساتذة والموظَّفين الإداريِّين في جامعة كولومبيا التعاونيَّة. استخدم الباحثان الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واختيرَت عيّنة مكوَّنة من ٢٩١ طالبًا، و٥٤ مدرّسًا، و٢٠ موظّفًا إداريًّا. ومن أبرز نتائج الدراسة: أنَّ عيّنة الدراسة تدرك أهمِّيَّة إقامة علاقة تقلِّل الفجوة بين الجامعة والبيئة الخارجيَّة التي تمكّنهم من الاهتمام باحتياجاتهم الاجتماعيَّة.

هَدفت **دراسة (Boçe and Kastrati 2021)** إلى استكشاف مدى تبنِّي الجامعات في البلدان النامية للمسؤوليَّة الاجتماعيَّة، وتتبُّع تنفيذها. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفيَّ (تحليل المحتوى). وتوصَّلت الدراسة إلى أنَّ المجال الذي حصل على أعلى الدرجات هو الحوكمة التنظيميَّة. بينما سجَّل مجال البيئة أدنى درجة. ولم تُحدَّد فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين الجامعات العامَّة والخاصَّة في الكشف عن مجالات المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعة.

هَدفت **دراسة (Reichel, et al,. 2022)** إلى تقصِّي الاختلافات والتشابهات في منهج فهم المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعة بين أعضاء هيئة التدريس والجامعة. ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحثون المنهج الكمِّيَّ. ومن أبرز نتائج الدراسة: أنَّ الطاقم الإداريَّ الأكاديميَّ والجامعيَّ يهتمُّ بجوانب مختلفة من المسؤوليَّة المجتمعيَّة للجامعات. كما تظهر الاختلافات في توقُّعات أعضاء هيئة التدريس عندما تُؤخَذ التخصُّصات العلميَّة في الاعتبار.

أوجُه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- استفاد هذا البحث من الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث المناسب وفي اختيار الأداة المناسبة لجمع المعلومات وكيفية صياغتها وتوزيعها والتعرُّف على الأساليب الإحصائيَّة المناسبة لمعالجة بيانات البحث.
- كما استفاد هذا البحث من الدراسات السابقة في إثراء خلفية الباحثتين والاستفادة من أدبياتِها، وما احتوت عليه من دراسات سابقة.

تميز البحث عن باقي الدراسات:

- تميز البحث الحالي عن باقي الدراسات في تسليط الضوء على درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما أنه جاء مواكبًا للتطورات التي يشهدها العصر الحالي وما تشهده المنطقة من نمو حضاري وثقافي حيث وضعت المجتمع ركيزة أساسية من ركائز رؤيتها واعتبرت اتصال الأقسام العلميَّة بمجتمعها المحيط هدفًا وضرورةً حتمية لصناعة المجتمع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهج وإجراءات الدراسة

منهج البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك بهدف الإحاطة بوصف الظواهر باستخدام الكثير من أدوات البحث العلمي قصد التمكن من جمع أكبر كم من المعلومات حول عينات الدراسة مثل: الاستقصاءات، والاستبانات، والمقابلات، والاستخبارات وبطاقات الملاحظة".

مجتمع البحث:

تكوَّن مجتمع البحث من جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديميَّة في كلِّيَّة التربية وكلِّيَّة العلوم في جامعة الملك عبد العزيز في جدّة، والبالغ عددهم (٧٥٣) عضوًا، وذلك حسب إحصاء الكلِّيَّات السنويّ في موقع جامعة الملك عبد العزيز لعام (١٤٤٤) هجريًّا.

عيِّنة البحث:

تم اختيار عيِّنة عشوائيَّة طبقيَّة ممثَّلة من مجتمع البحث بنسبة (٣٣,٨%) من كامل مجتمع البحث وعددهم (٢٥٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام الأكاديميَّة في كلِّيَّة التربية و كلِّيَّة العلوم وذلك باعتبارهم الأكثر دراية بكل ما يقدمه القسم من أنشطة وخدمات لخدمة المجتمع وتنمية البيئة، وعند توزيع الاستبانة لم نتمكن من الحصول على العدد المطلوب نظرًا لضِيق الوقت في المشاريع البحثية كمقرر دراسي لا يتحمل أكثر من الفصل الدراسي، لذا فقد اكتفت الباحثتان بما عاد لها من الاستبانات وكان عددها (٥١) استبانة، والتي تمثل نسبة ٦.٦% من مجتمع البحث.

الخصائص الديموغرافية لأفراد عيِّنة البحث:

لعل أول ما يمكن البدء به بعد تفريغ البيانات الواردة في قوائم الاستبانة المستلمة من عيِّنة البحث، ومن خلال استخدام الأساليب الإحصائيَّة المختلفة هو وصف عيِّنة البحث، وتحديد طبيعتها من خلال المعلومات العامة التي تضمَّنتها الاستبانة، والتي تمكن من تصنيف أفراد عيِّنة البحث، وذلك على النحو التالي:

توزيع أفراد عيِّنة البحث وفقًا للدرجة العلميَّة: تم حساب التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عيِّنة البحث وفقًا للدرجة العلميَّة كما تبينه النتائج بجدول (١) التالي:

جدول رقم (١) التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عيِّنة البحث وفقًا للدرجة العلميَّة

الدرجة العلميَّة	العدد	النسبة المئويَّة ٪
أستاذ مساعد	٢٤	٪٤٧.١
أستاذ مشارك	١٢	٪٢٣.٥
أستاذ	١٥	٪٢٩.٤
المجموع	٥١	٪١٠٠.٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول رقم (١) أن معظم أفراد عيّنة البحث هم من ذوي الدرجة العلميَّة أستاذ مساعد، حيث بلغت نسبتهم (٤٧.١٪) وبلغت نسبة ذوي الدرجة العلميَّة أستاذ (٢٩.٤٪) في حين بلغت نسبة ذوي الدرجة العلميَّة أستاذ مشارك (٢٣.٥٪).

توزيع أفراد عيّنة البحث وفقًا لنوع الكلية: تم حساب التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عيّنة البحث وفقًا لنوع الكلية كما تبينه النتائج بجدول (٢) التالي:

جدول رقم (٢)التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عيّنة البحث وفقًا لنوع الكلية

نوع الكلية	العدد	النسبة المئويَّة ٪
كلية التربية	٢٠	٣٩.٢٪
كلية العلوم	٣١	٦٠.٨٪
المجموع	٥١	١٠٠.٠٪

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن معظم أفراد عيّنة البحث هم من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم، حيث بلغت نسبتهم (٦٠.٨٪) في حين بلغت نسبة أعضاء هيئة التدريس من كلية التربية (٣٩.٢٪).

توزيع أفراد عيّنة البحث وفقًا للجنس: تمَّ حساب التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عيّنة البحث وفقًا للجنس كما تبينه النتائج بجدول (٣) التالي:

جدول رقم (٣) التكرارات والنِّسَب المئويَّة لأفراد عيّنة البحث وفقًا للجنس

الجنس	العدد	النسبة المئويَّة ٪
ذكر	١٥	٢٩.٤٪
أنثى	٣٦	٦٠.٦٪
المجموع	٥١	١٠٠.٠٪

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن معظم أفراد عيّنة البحث هم من الإناث، حيث بلغت نسبتهن (٦٠.٦٪) في حين كانت نسبة الذكور (٢٩.٤٪).

أداة البحث:

تمَّ تطوير استبانة دراسة محمد (٢٠١٧) بعنوان: "رؤية مقترحة لممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة لجامعة الملك فيصل" ودراسة الشمري (٢٠١٤) بعنوان: "تقدير القيادات الجامعية لدور الجامعة تجاه المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الجامعات الحكوميَّة في مدينة الرياض" كأداة لجمع المعلومات، وذلك لمناسبتها لمعرفة درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بجامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد مر تطوير الاستبانة بمرحلتين:

المرحلة الأولى: الاستبانة في صورتها المبدئية

تحديد أبعاد أداة البحث في صورتها الأولية، حيث تضمنت على محورين متمثلة في:

المحور الأول: البعد الاجتماعي.

المحور الثاني: البعد البيئي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صياغة عبارات أداة البحث: تم ذلك بعد مراجعة الأدبيات النظرية، والدراسات السابقة ذات العلاقة بالمسؤوليّة المجتمعيّة.

- الصورة الأولية لأداة البحث:

تكونت أداة البحث من جزئين هما:

- الجزء الأول: ويحتوي على بيانات أولية عن عينة البحث تتمثل في: الاسم، الدرجة العلمية، الكلية، الجنس.

- الجزء الثاني: ويتكون من محورين اثنين:

-المحور الأول: ويشمل البعد الاجتماعي للمسؤولية المجتمعية التي تناولتها الباحثتان، ويتكون من (١٠) عبارات

- المحور الثاني: ويشمل البعد البيئي للمسؤولية المجتمعية التي تناولتها الباحثتان، ويتكون من (١٠) عبارات.

وقد عرضت الباحثتان الأداة على المشرفة العلمية للبحث لإبداء رأيها وملحوظاتها حيال الصياغة الأولية وبناءً على توجيهاتها تم التعديل على بعض الفقرات وإعادة صياغتها والوقوف على مدى مناسبتها للبعد، ثم سمحت المشرفة بتحكيم الاستبانة للاستفادة من اراء المحكمين ولقد اعتمدت الاستبانة على مقياس ليكرت (Likert) الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

المرحلة الثانية: الاستبانة في صورتها النهائية

في هذه المرحلة تم اختبار صدق وثبات أداة البحث كالتالي:

اعتمدت الباحثتان للتحقق من صدق الأداة على طريقتين، الأولى: وتسمى الصدق الظاهري التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال. والثانية: وتسمى الاتساق الداخلي، وتقوم على حساب معامل الارتباط بين كل وحدة من وحدات الأداة والأداة ككل. وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة طبقًا لكل طريقة من الطريقتين:

أولًا: الصدق الظاهري للأداة: وهو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض أداة البحث في صورتها الأولية على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة طُلب منهم دراسة الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وُضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت البحث، وأثْرَت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة نهائية، وذلك بحذف عبارتين، وإعادة الصياغة لثلاث عبارات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لعيّنة استطلاعية كما توضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

البُعد الاجتماعي				البُعد البيئي			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٧٨٩	٦	*٠.٨٩٧	١	*٠.٩٣٨	٦	*٠.٩٢٠
٢	*٠.٩٢٩	٧	*٠.٨٢٩	٢	*٠.٨٨٠	٧	*٠.٩٠٣
٣	*٠.٨٤٤	٨	*٠.٨٤٠	٣	*٠.٨٧٢	٨	*٠.٩٣٧
٤	*٠.٣٩٢	٩	*٠.٩١٦	٤	*٠.٩٣١	٩	*٠.٥٩٦
٥	*٠.٩٣٨	١٠	*٠.٨١٣	٥	*٠.٩٣٨	١٠	*٠.٩١٨

* وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة البحث (الاستبانة) والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه جاءت جميعها دالَّة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على توافر درجة موافق من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

الصدق البنائي لمحاور أداة البحث: تم استخراج معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
البُعد الاجتماعي	*٠.٩٣٦
البُعد البيئي	*٠.٩٦٢

* وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط جاءت بقيم موافق حيث تراوحت بين (٠.٩٣٦– ٠.٩٦٢)، وكانت جميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يعني وجود درجة موافق من الصدق البنائي للاستبانة.

ثبات أداة البحث: للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ لعيّنة استطلاعية ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٦) معاملات ثبات أداة البحث

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
البُعد الاجتماعي	١٠	٠.٨٩١
البُعد البيئي	١٠	٠.٩٣١
الاستبانة ككل	٢٠	٠.٩٤٨

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن قيم معاملات الثبات للأبعاد جاءت بقيم موافق حيث تراوحت بين (٠.٨٩١-٠.٩٣١) وبلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠.٩٤٨) وهي قيمة موافق مما يدل على ثبات أداة البحث (الاستبانة).

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

السؤال الأول: ما واقع تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٧) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	المحور	المتوسِّط الحسابي	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	البُعد الاجتماعي	٣.٨٢	٧١٪	٠.٦١٣	موافق	١
٢	البُعد البيئي	٣.٥٨	٦٤٪	٠.٧٩٧	موافق	٢
تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة ككل		٣.٧٠	٦٨٪	٠.٦٧٠	موافق	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن **تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس** جاء بدرجة (موافق) حيث جاء المتوسِّط العام للمجموع الكلي (٣.٧٠) وهو متوسِّط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٤.١٩ إلى ٥.٠٠) وقد تُعزَى هذه النتيجة لوعي رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الكليات محل البحث بأهمية ممارسة المسؤوليَّة المجتمعيَّة في أقسامهم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الثبيتي (٢٠١٥) ودراسة البلوشي وعطاري (٢٠١٧) واختلفت مع البهدهي والسعود (٢٠٢٠) التي جاءت نتائجها بتقدير متوسِّط ودراسة الشمري (٢٠١٤) التي جاءت نتائجها بتقدير (جيِّد).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما يتضح من خلال الجدول السابق أن تطبيق البُعد الاجتماعي جاء في الترتيب الأول بمتوسِّط حسابي (٣.٨٢)، يليه في الترتيب الثاني والأخير تطبيق البُعد البيئي بمتوسِّط حسابي (٣.٥٨).

وقد يرجع حصول تطبيق البُعد الاجتماعي على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق) إلى تفعيل الأقسام الأكاديميَّة للبُعد الاجتماعي من خلال المشاركة بالمناسبات الاجتماعيَّة والوطنية وتوجيه بحوثها لحل قضايا ومشكلات المجتمع وهذا بدوره يعزز من سمعة القسم الأكاديمي داخل المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (٢٠٢٠) في تحقق أبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة وحصول البُعد الاجتماعي على درجة عالية، واختلفت مع دراسة شريف (٢٠٢٢) في حصول هذا البُعد على درجة متوسِّطة.

وجاء تطبيق البُعد البيئي في الترتيب الأخير بدرجة استجابة (موافق) وهذا يشير إلى أهمية تطبيق البُعد البيئي للأقسام الأكاديميَّة من خلال نشر ثقافة الوعي البيئي والمحافظة على الممتلكات وربط هذا البُعد بالبحوث العلميَّة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (٢٠٢٠) في تحقق أبعاد المسؤوليَّة المجتمعيَّة وحصول البُعد البيئي على درجة عالية ومع **(Boçe and Kastrati 2021)** في حصول مجال البيئة على الترتيب الأخير. واختلفت مع دراسة شريف (٢٠٢٢) في حصول البُعد البيئي على درجة متوسِّطة وقد يُعزَى حصول هذا البُعد على الترتيب الأخير لقلة الوعي بأهمية الثقافة البيئيَّة. ولمزيد من التفاصيل، قامت الباحثتان بحساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لعبارات كل بُعد على حدة.

السؤال الثاني: ما درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال والبحث عن درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس قامت الباحثتان بتخصيص (١٠) عبارات، وكانت النتائج كالتالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٨) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس.

م	العبارة	المتوسِّط الحسابي	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	يشارك القسم الأكاديمي في المناسبات الاجتماعيَّة كالمناسبات الوطنية	٤.٦٧	٩٢٪	٠.٤٧٦	موافق بشدة	١
٣	يعمل القسم الأكاديمي على تعزيز سمعته داخل المجتمع	٤.٢٤	٨١٪	٠.٧٣٧	موافق بشدة	٢
١	يهتم القسم الأكاديمي بالمعارض والندوات المرتبطة بالخدمات الاجتماعيَّة	٣.٨٨	٧٢٪	٠.٨٤٠	موافق	٣
٤	يشجع القسم الأكاديمي على إجراء الأبحاث العلميَّة المتعلقة بمشكلات المجتمع	٣.٨٨	٧٢٪	٠.٩٠٩	موافق	٤
٦	يشجع القسم الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس للمساعدة في المجال التطوعي العام لخدمة المجتمع	٣.٨٤	٧١٪	٠.٩٢٥	موافق	٥
٩	يعمل القسم الأكاديمي على تقصي احتياجات المجتمع وتلبيتها من خلال استحداث برامج تعليمية جديدة	٣.٧٦	٦٩٪	٠.٩٠٧	موافق	٦
٨	يهتم القسم الأكاديمي ببناء علاقات جيدة مع مؤسسات المجتمع	٣.٦٩	٦٧٪	٠.٩٢٧	موافق	٧
١٠	يقدم القسم الأكاديمي فرصًا أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في المشاركة الاجتماعيَّة لدمجهم في المجتمع	٣.٤٧	٦٢٪	٠.٩٦٦	موافق	٨
٥	يقدم القسم الأكاديمي نشاطات تساعد المستفيدين في حل مشكلاتهم الاجتماعيَّة	٣.٤٥	٦١٪	٠.٩٠١	موافق	٩
٧	يفعِّل القسم الأكاديمي تبادل الزيارات بينه وبين مؤسسات المجتمع المحلي	٣.٣٥	٥٩٪	٠.٩٣٤	محايد	١٠
تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) ككل		٣.٨٢	٧١٪	٠.٦١٣	موافق	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسِّط الحسابي لكافة استجابات أفراد العيِّنة لعبارات تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس بلغ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٣.٨٢) وهو متوسِّط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عيّنة البحث على عبارات تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس حيث تراوحت المتوسِّطات ما بين (٣.٣٥ إلى ٤.٦٧ من ٥) وهي متوسِّطات تقع ما بين الفئتين الثالثة والخامسة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (محايد، موافق، موافق بشدة) على الترتيب.

كما يوضح الجدول رقم (٨) ما يلي:

- جاءت العبارة (يشارك القسم الأكاديمي في المناسبات الاجتماعيَّة كالمناسبات الوطنية) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (موافق بشدة) بمتوسِّط حسابي (٤.٦٧) وبنسبة مئوية بلغت (٩٢٪).
- جاءت العبارة (يعمل القسم الأكاديمي على تعزيز سمعته داخل المجتمع) بالمرتبة الثانية بدرجة استجابة (موافق بشدة) بمتوسِّط حسابي (٤.٢٤) وبنسبة مئوية بلغت (٨١٪) وربما يرجع ذلك لتأثير أنشطة الأقسام على المجتمع في إطار رؤية واضحة تحدد أولويات الأقسام في التعامل مع قضايا المسؤوليَّة المجتمعيَّة المتعلقة بالمجتمع بالشكل الذي يعزز سمعتها داخله.
- جاءت العبارة (يهتم القسم الأكاديمي بالمعارض والندوات المرتبطة بالخدمات الاجتماعيَّة) بالمرتبة الثالثة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٨٨) وبنسبة مئوية بلغت (٧٢٪) وقد يرجع ذلك لتبنِّي الجامعة وأقسامها للمسؤوليَّة المجتمعيَّة حيث وضعت الجامعة محورًا خاصًّا في الاستراتيجيَّة الرابعة يُعنَى بخدمة المجتمع وحل مشكلاته، فهي جزء من رسالة الجامعة ورؤيتها.
- جاءت العبارة (يشجع القسم الأكاديمي على إجراء الأبحاث العلميَّة المتعلقة بمشكلات المجتمع) بالمرتبة الرابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٨٨) وبنسبة مئوية بلغت (٧٢٪).
- جاءت العبارة (يشجع القسم الأكاديمي أعضاء هيئة التدريس للمساعدة في المجال التطوعي العام لخدمة المجتمع) بالمرتبة الخامسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٨٤) وبنسبة مئوية بلغت (٧١٪).
- جاءت العبارة (يعمل القسم الأكاديمي على تقصِّي احتياجات المجتمع وتلبيتها من خلال استحداث برامج تعليمية جديدة) بالمرتبة السادسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٧٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩٪).
- جاءت العبارة (يهتم القسم الأكاديمي ببناء علاقات جيدة مع مؤسسات المجتمع)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالمرتبة السابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٦٩) وبنسبة مئوية بلغت (٦٧٪).

- جاءت العبارة (يقدم القسم الأكاديمي فرصًا أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في المشاركة الاجتماعيَّة لدمجهم في المجتمع) بالمرتبة الثامنة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٤٧) وبنسبة مئوية بلغت (٦٢٪).
- جاءت العبارة (يقدم القسم الأكاديمي نشاطات تساعد المستفيدين في حل مشكلاتهم الاجتماعيَّة) بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٤٥) وبنسبة مئوية بلغت (٦١٪).
- جاءت العبارة (يفعِّل القسم الأكاديمي تبادل الزيارات بينه وبين مؤسسات المجتمع المحلي) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (محايد) بمتوسِّط حسابي (٣.٣٥) وبنسبة مئوية بلغت (٥٩٪).

وقد يرجع حصول العبارة (يشارك القسم الأكاديمي في المناسبات الاجتماعيَّة كالمناسبات الوطنية) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق بشدة) إلى اهتمام القسم الأكاديمي بتعزيز الانتماء الوطني وتعميق القِيَم الإيجابية لأعضاء هيئة التدريس والطلاب من خلال المشاركة في المناسبات الاجتماعيَّة المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمري (٢٠١٤).

وربما يرجع حصول العبارة (يفعِّل القسم الأكاديمي تبادل الزيارات بينه وبين مؤسسات المجتمع المحلي) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد) إلى ضعف أداء الأقسام الأكاديميَّة في توثيق علاقتها بالمجتمع ومؤسساته المختلفة وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠١٧).

السؤال الثالث: ما درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس؟

لبحث درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس قامت الباحثتان بتخصيص (١٠) عبارات، وكانت النتائج كالتالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٩) المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لتطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسّط الحسابي	النسبة المئويَّة	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٣	يربط القسم الأكاديمي بين المادة العلميَّة للمقررات والبيئة المحيطة	٣.٧٨	٧٠٪	٠.٩٢٣	موافق	١
٨	يستخدم القسم الأكاديمي الموارد المتاحة له بشكل مستدام ومسؤول	٣.٧٦	٦٩٪	٠.٨٣٩	موافق	٢
٩	يسهم القسم الأكاديمي في تعزيز ثقافة الوعي البيئي للمحافظة على الممتلكات داخل الجامعة وخارجها	٣.٦٩	٦٧٪	٠.٩٩٠	موافق	٣
٢	يسهم القسم الأكاديمي لمواجهة الأزمات في تقليل الخسائر ما أمكن ذلك	٣.٦٣	٦٦٪	٠.٨٩٤	موافق	٤
٧	يسهم القسم الأكاديمي في حملات التشجير وزيادة المساحة الخضراء في المجتمع	٣.٦٣	٦٦٪	١.١٦٦	موافق	٥
١٠	يحرص القسم الأكاديمي على التخلص من النفايات بشكل يكفل حماية البيئة	٣.٥٩	٦٥٪	٠.٩٦٣	موافق	٦
٥	يشجع القسم الأكاديمي طلابه وطالباته على إجراء دراسات تتعلق بالبيئة	٣.٥١	٦٣٪	١.٠٦٥	موافق	٧
٤	ينفذ القسم الأكاديمي أنشطة طلابية لامنهجية متعلقة بحماية البيئة	٣.٤٥	٦١٪	١.٠٨٣	موافق	٨
١	يسهم القسم الأكاديمي في برنامج حماية البيئة من خلال برامج تثقيفية لمنسوبي القسم	٣.٣٧	٥٩٪	١.١٦٦	محايد	٩
٦	يدعم القسم الأكاديمي حملات التوعية لمكافحة التلوث البيئي بأشكاله المختلفة	٣.٣٧	٥٩٪	١.٠٣٨	محايد	١٠
تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) ككل		٣.٥٨	٦٤٪	٠.٧٩٧	موافق	

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسّط الحسابي لكافة استجابات أفراد العيّنة لعبارات تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس بلغ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٣.٥٨) وهو متوسِّط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهي الفئة التي تشير إلى درجة استجابة (موافق).

كما يتضح من خلال الجدول أن هناك تفاوتًا في استجابات أفراد عيّنة البحث على عبارات تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس حيث تراوحت المتوسِّطات ما بين (٣.٣٧ إلى ٣.٧٨ من ٥) وهي متوسِّطات ضمن الفئتين الثالثة والرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي وتشير إلى درجة استجابة (محايد، موافق) على الترتيب.

كما يوضح الجدول رقم (٩) ما يلي:

- جاءت العبارة (يربط القسم الأكاديمي بين المادة العلميَّة للمقررات والبيئة المحيطة) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (موافق بشدة) بمتوسِّط حسابي (٣.٧٨) وبنسبة مئوية بلغت (٧٠٪).
- جاءت العبارة (يستخدم القسم الأكاديمي الموارد المتاحة له بشكل مستدام ومسؤول) بالمرتبة الثانية بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٧٦) وبنسبة مئوية بلغت (٦٩٪) وربما يرجع ذلك بسبب التفكير المستدام في الأقسام الأكاديميَّة بالكليات.
- جاءت العبارة (يسهم القسم الأكاديمي في تعزيز ثقافة الوعي البيئي للمحافظة على الممتلكات داخل الجامعة وخارجها) بالمرتبة الثالثة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٦٩) وبنسبة مئوية بلغت (٦٧٪).
- جاءت العبارة (يسهم القسم الأكاديمي لمواجهة الأزمات في تقليل الخسائر ما أمكن ذلك) بالمرتبة الرابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٦٣) وبنسبة مئوية بلغت (٦٦٪).
- جاءت العبارة (يسهم القسم الأكاديمي في حملات التشجير وزيادة المساحة الخضراء في المجتمع) بالمرتبة الخامسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٦٣) وبنسبة مئوية بلغت (٦٦٪).
- جاءت العبارة (يحرص القسم الأكاديمي على التخلص من النفايات بشكل يكفل حماية البيئة) بالمرتبة السادسة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٥٩) وبنسبة مئوية بلغت (٦٥٪).
- جاءت العبارة يشجع القسم الأكاديمي طلابه وطالباته على إجراء دراسات تتعلق بالبيئة) بالمرتبة السابعة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٥١) وبنسبة مئوية بلغت (٦٣٪) وربما يرجع ذلك إلى حرص واهتمام القسم الأكاديمي باستثمار طاقات الباحثين من خلال البحث العلمي في رفع الوعي المجتمعي والحد من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلات البيئيَّة كالانبعاثات الكربونية، وقَطْع الأشجار، ورمي النفايات وغيرها من المشكلات وإيجاد الحلول لها لتحقيق رفاهية المجتمع.

- جاءت العبارة (ينفذ القسم الأكاديمي أنشطة طلابية لامنهجية متعلقة بحماية البيئة) بالمرتبة الثامنة بدرجة استجابة (موافق) بمتوسِّط حسابي (٣.٤٥) وبنسبة مئوية بلغت (٦١٪).
- جاءت العبارة (يسهم القسم الأكاديمي في برنامج حماية البيئة من خلال برامج تثقيفية لمنسوبي القسم) بالمرتبة التاسعة بدرجة استجابة (محايد) بمتوسِّط حسابي (٣.٣٧) وبنسبة مئوية بلغت (٥٩٪) وقد تُعزَى هذه النتيجة لقلة الاهتمام بالجانب التثقيف البيئي.
- جاءت العبارة (يدعم القسم الأكاديمي حملات التوعية لمكافحة التلوث البيئي بأشكاله المختلفة) بالمرتبة العاشرة بدرجة استجابة (محايد) بمتوسِّط حسابي (٣.٣٧) وبنسبة مئوية بلغت (٥٩٪).

وقد يرجع حصول العبارة (يربط القسم الأكاديمي بين المادة العلميَّة للمقررات والبيئة المحيطة) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق) إلى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتوظيف وربط المادة العلميَّة بالبيئة المحيطة وتنمية القيم البيئيَّة وترسيخ الشعور بالمسؤوليَّة تجاه البيئة لدى الطلاب من خلال إدراج الأنشطة اللامنهجية والمبادرات كالتشجير وزيادة المساحة الخضراء والأنشطة التي تهدف إلى تقليل التلوث البيئي، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (٢٠٢٠) في حصول هذه العبارة على درجة متوسِّط.

وربما يرجع حصول العبارة (يدعم القسم الأكاديمي حملات التوعية لمكافحة التلوث البيئي بأشكاله المختلفة) على الترتيب الأخير بدرجة استجابة (محايد) إلى ضعف الوعي بأهمية التوعية البيئيَّة، وإلى قلة التركيز على الجوانب المتعلقة بحماية البيئة والنظر إليها على أنها ليست من صميم عمل القسم وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شريف (٢٠٢٢) في حصول البُعد البيئي على درجة متوسِّط.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عيِّنة البحث لواقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس، والتي تتأثَّر بالمتغيِّرات التالية: (نوع الكلِّيَّة - الدرجة العلميَّة- الجنس)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بإجراء اختبار التباين الأحادي (أنوفا) واختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لواقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس، والتي تتأثَّر بالمتغيّرات التالية: (نوع الكلِّيَّة - الدرجة العلميَّة-الجنس)، وفيما يلي عرض لأهم النتائج المتصلة بالسؤال:

أولًا: نوع الكلية:

قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسِّطات استجابات عيّنة البحث لواقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيّر نوع الكلية ويوضح الجدول (١٠) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسِّطات.

جدول رقم (١٠) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسِّطات استجابات عيّنة البحث لواقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس والتي تُعزَى لمتغيّر نوع الكلية

المحور	نوع الكلية	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البُعد الاجتماعي	كلية التربية	٢٠	٣.٧٣	٠.٧١٤	-٠.٨٧٣	٠.٣٨٧
	كلية العلوم	٣١	٣.٨٨	٠.٥٤٢		
البُعد البيئي	كلية التربية	٢٠	٣.٢٩	٠.٨٨٢	-٢.١٩٢	*٠.٠٣٣
	كلية العلوم	٣١	٣.٧٧	٠.٦٨٦		
المسؤوليَّة المجتمعيَّة ككل	كلية التربية	٢٠	٣.٥١	٠.٧٦٥	-١.٦٨٧	٠.٠٩٨
	كلية العلوم	٣١	٣.٨٣	٠.٥٨٠		

*وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيّر نوع الكلية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٣٨٧) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيّر نوع الكلية لصالح أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٣٣) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥) وقد يُعزَى ذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى كثرة الاستجابات من كلية العلوم حيث إنها تحتوي على ٧ أقسام علمية مقارنة بقلة الاستجابات من كلية التربية التي تحتوي على ٦ أقسام نظرية، وربما يرجع ذلك أيضا لإدراك كلية العلوم لخطورة ومشكلات البيئة مما يجعلها تُقدِّر ضرورة التوعية البيئيَّة لتفادي هذه المخاطر، وكذلك لطبيعة الدراسة في الكليات العلميَّة والتي تتضمن جانبًا تطبيقيًّا مع مؤسسات أخرى كالمصانع والمزارع وغيرها أكثر من كلية التربية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة ككل من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر نوع الكلية حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٩٨) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).

ثانيًا: الدرجة العلميَّة:

قامت الباحثتان باستخدام اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لواقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الدرجة العلميَّة، ويوضح الجدول (١١) نتيجة اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسِّطات.

جدول رقم (١١) نتائج اختبار التباين الأحادي (أنوفا) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لواقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الدرجة العلميَّة

المحور	الدرجة العلميَّة	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
البُعد الاجتماعي	أستاذ مساعد	٢٤	٣.٩٨	٠.٥٣١	٢.٠٩٤	٠.١٣٤
	أستاذ مشارك	١٢	٣.٥٤	٠.٧٥١		
	أستاذ	١٥	٣.٨١	٠.٥٧٣		
البُعد البيئي	أستاذ مساعد	٢٤	٣.٨٢	٠.٦١٣	٠.٣٦٥	٠.٦٩٦
	أستاذ مشارك	١٢	٣.٦١	٠.٧٨٠		
	أستاذ	١٥	٣.٤١	٠.٨٧٢		
المسؤوليَّة المجتمعيَّة ككل	أستاذ مساعد	٢٤	٣.٦٦	٠.٧٩٦	٠.٩٢٧	٠.٤٠٣
	أستاذ مشارك	١٢	٣.٥٨	٠.٧٩٧		
	أستاذ	١٥	٣.٧٩	٠.٦٢٨		

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الدرجة العلميَّة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي (أنوفا) تساوي (٠.١٣٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الدرجة العلميَّة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي (أنوفا) تساوي (٠.٦٩٦) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة ككل من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الدرجة العلميَّة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار التباين الأحادي (أنوفا) تساوي (٠.٤٠٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).

ثالثًا: الجنس:

قامت الباحثتان باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لتحديد الفروق بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لواقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الجنس ويوضح الجدول (١١) نتيجة اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسِّطات.

جدول رقم (١١) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لواقع تطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة في الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز في بُعدَيْها (الاجتماعيّ والبيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البُعد الاجتماعي	ذكر	١٥	٣.٦٩	٠.٥٩٠	-١.٠٣٠	٠.٣٠٨
	أنثى	٣٦	٣.٨٨	٠.٦٢١		
البُعد البيئي	ذكر	١٥	٣.٤٣	٠.٧٢٨	-٠.٨٣٧	٠.٤٠٧
	أنثى	٣٦	٣.٦٤	٠.٨٢٦		
المسؤوليَّة المجتمعيَّة ككل	ذكر	١٥	٣.٥٦	٠.٥٩٥	-٠.٩٦٩	٠.٣٣٧
	أنثى	٣٦	٣.٧٦	٠.٦٩٨		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول رقم (١١) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (الاجتماعيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الجنس حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٣٠٨) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة في بُعدها (البيئيّ) من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الجنس حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٤٠٧) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين متوسِّطات استجابات عيِّنة البحث لدرجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة في جامعة الملك عبد العزيز للمسؤوليَّة المجتمعيَّة ككل من وجهة نظر عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس تُعزَى لمتغيِّر الجنس حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٣٣٧) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (٠.٠٥).

توصيات البحث:

بناء على النتائج السابقة التي توصل إليها البحث وحيث أن الجامعة تقوم بتعزيز ممارسة المسئولية المجتمعية عن طريق الأقسام الأكاديميّة، فقد وضعت الباحثتان عدداً من التوصيات التي تم استقاءها من نتائج البحث، وهي كما يلي:

١. فتح قنوات اتصال مباشر بين جميع رؤساء الأقسام الأكاديميَّة بالجامعة لتبادل الخبرات فيما بينهم حول المسؤوليَّة المجتمعيَّة.
٢. فتح قنوات التواصل بين الكليات في الجامعة وأفراد المجتمع وتوجيه الدعوات الرسمية لزيارة أعضاء المجتمع المحلي للكليات والاستفادة من مرافقها.
٣. تنظيم برنامج حماية البيئة وتنفيذه مع الاهتمام بالقضايا البيئيَّة العالمية والمحلية.
٤. دراسة الأقسام الأكاديميَّة احتياجات المجتمع ومشكلاته الاجتماعيَّة والبيئيَّة والقيام بالدراسات اللازمة للتعامل مع هذه المشكلات ومن ثَم تقديم الحلول لها.
٥. تزويد أعضاء هيئة التدريس بالتدريب والموارد اللازمة لتطبيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة.
٦. إشراك الطلاب في أنشطة التعلم الخدمي والتعاون مع ما يمكن من المنظمات المجتمعيَّة.
٧. تبني الأقسام الأكاديميَّة الأنشطة التوعويَّة والإرشاديَّة حول تثقيف منسوبي القسم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالمسؤوليَّة المجتمعيَّة، والعمل على تذليل الصعوبات والمشكلات التي تواجه تحقيق المسؤوليَّة المجتمعيَّة.

الدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها، تقترح الباحثتان إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة مقارنة بين درجة تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بالجامعات في المملكة العربيَّة السعوديَّة للمسؤوليَّة المجتمعيَّة والدول المتقدمة.
- إجراء دراسات حول معوقات تطبيق الأقسام الأكاديميَّة بالجامعات للمسؤوليَّة المجتمعيَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

إبراهيم، قدري. (٢٠١٥). *أثر المسؤولية الاجتماعية في الأداء: دارسة تطبيقية على الشركات المساهمة السورية*. [أطروحة دكتوراه، جامعة دمشق]، قاعدة معلومات دار المنظومة.

أبو عاشور، خليفة، وشطناوي، جميل. (٢٠١٤). فاعلية القرارات المتخذة في مجالس الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠(٣)، ٣٣٧-٣٤٩.

أحاندو، سيسي. (٢٠١٦). متطلبات جودة المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي لخدمة المجتمع.دراسات، ٢٠١٦(٤٢)، ٤٦-٦٣.

الأحمدي، وفاء ذياب. (٢٠١٦). دور الجامعات السعودية في الربط بين التعليم والمجتمع: دراسة تحليلية في ضوء المسؤولية الاجتماعية للجامعات. مجلة التربية، ١٦٨، ٦٣١-٦٨٤.

باكير، عايدة. (٢٠١١، سبتمبر ٢٦). تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة [عرض ورقة]. مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس.

البدوي، سمية محمد. (٢٠٢١). المسؤولية المجتمعية للمؤسسات في السودان بين النظرية والتطبيق. مجلة الدراسات السودانية، ٢٧، ١٢١-١٧٦.

بسيوني، أماني حسين، والبيطار، جيهان مصطفى. (٢٠١٤). المسؤولية المجتمعية لكليات الإعلام في مراحل التغير. المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال، (٤)، ١١٨-١٣٣.

البلوشي، صالحة أحمد، وعطاري، عارف توفيق. (٢٠١٧). دور القيادات الجامعية في ممارسة المسؤولية الاجتماعية للجامعات الخاصة في سلطنة عمان من وجهة نظر القيادات وأعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات: مشكلات وحلول. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة اليرموك.

البهدهي، غدير مقداد، والسعود، راتب سلامة. (٢٠٢٠). درجة تطبيق جامعة الكويت لأبعاد المسؤولية المجتمعية بناءً على أسس الجامعة المنتجة من وجهة نظر القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس فيها وقادة المجتمع المحلي. المجلة التربوية الأردنية، ٥(٣)١١٩-٩٣.

بوديل، لامية، ومزياني، لوناس. (٢٠٢٠). نحو تفعيل مستوى الأداء لدى الأستاذ الجامعي في ظل مسؤوليته الاجتماعية: دراسة استكشافية سطحية على عينة من أساتذة جامعة قاصدي مرباح بورقلة. مجلة الباحث، ١٢(٤)، ٣٧١-٣٨٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثبيتي، خالد عواض. (٢٠١٥). دور أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، ١٠(١)، ٥١-٦٨.

جامعة الملك عبد العزيز. (٢٠٢٢، أكتوبر ١٠). المسؤولية المجتمعية. موقع جامعة الملك عبد العزيز. استرجعت في يناير ٢٧، ٢٠٢٣، من:
https://www.kau.edu.sa//content-0-ar-285353

الحارثي، فهد محمد. (٢٠٢٠). أبعاد المسؤولية المجتمعية في التربية ودرجة تحقُّقها بجامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٠٢٠(٢٠)، ١-٣٣.

حجازي، هناء. (٢٠١٩). تصور مقترح لتفعيل المسؤولية المجتمعية للجامعات المصرية: جامعة بنها نموذجًا. مجلة كلية التربية، ٣٠(١٢٠)، ٢٣٧-٣٤٧.

الحكمي، حسين محمد، والبقمي، مبارك محمد. (٢٠١٨). وعي القيادات الإدارية في المنظمات بمفهوم المسؤولية المجتمعية: دراسة تطبيقية على القيادات بشركة الاتصالات السعودية. مجلة الخدمة الاجتماعية، ٦٠(٨)، ٣٩٥-٤٣١.

الحموري، صالح؛ والمعايطة، رولا. (٢٠١٥). المسؤولية المجتمعية للمؤسسات (من الألف إلى الياء). دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

الخازم، محمد عبد الله. (٢٠٢٠). وظائف الجامعة الخمس. صحفية الجزيرة
https://www.al-jazirah.com/2020/20200212/ln11.htm

خلف، أحمد محيي. (٢٠٢٠، أغسطس ١٠). المسؤولية المجتمعية ونشأتها في الفكر الوضعي. أكاديمية بالعقل نبدأ. https://2u.pw/Cv7aW3

خليل، مولاي، وطهرات، عمار. (٢٠٢٢). المسؤولية الاجتماعية للشركات العربية في مواجهة جائحة كورونا (Covid19): عرض تجارب لشركات إماراتية رائدة والدروس المستفادة منها. مجلة معهد العلوم الاقتصادية، ٥(٢)، ١٨٥-٢٠٤.

الخليوي، نوف؛ والمنقاش، سارة عبد الله (٢٠١٦).تفعيل المسؤولية المجتمعية لدى الجامعات الحكومية بمدينة الرياض: استراتيجية مقترحة. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الملك سعود، ١-٢٢٥.

الدليل الإرشادي حول المسؤولية المجتمعية. (٢٠١٠) الرقم المرجعيISO2600:2010، تم طبع الترجمة الرسمية في الأمانة المركزية جنيف، سويسرا. https://2u.pw/qYjiKtc

دليل مأسسة المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية. (٢٠٢٢) https://2u.pw/uh07Vot .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دويكات، بسام عبد الجليل. (٢٠٢١). أثر المسؤولية الاجتماعية للشركات المدرجة في بورصة فلسطين على التجنب الضريبي [أطروحة دكتوراه، جامعة النجاح الوطنية].ANNU Digital Library .
https://repository.najah.edu/items/a0fa3ad3-e9c7-4701-871e-3f73101b3ad5

الرمثى، سعد مبارك. (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير المسؤولية المجتمعية بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. دراسات في التعليم الجامعي، ٣٨، ٤٨٤-٥٦٨.

رؤية المملكة ٢٠٣٠، تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠٢٣/١/١، من خلال الموقع التالي: /http://vision2030.gov.s

زغب، أحمد. (٢٠١١) دور القطاعات الحكومي والأهلي والخاص الفلسطيني في تعزيز مبادرات المسؤولية المجتمعية [عرض ورقة]. مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة.

زيني، رنا. (٢٠١٩). المسؤولية المجتمعية ليست عملًا تطوعيًّا. صحفية الجزيرة https://www.al-jazirah.com/2019/20190506/ar4.htm

السويد، محمد ناصر. (٢٠١٧). تقدير القيادات الأكاديمية بالأقسام العلمية في جامعة شقراء لتحقيق أقسامهم للمسؤولية المجتمعية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤١(١)، ١٥-٧٨.

سيبوكر، إسماعيل الحاج، ونجاحي، نجلاء. (٢٠١٩). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم
الإنسانية. مجلة مقاليد، ١٦، ٤٣-٥٤.

شريف، عبير فؤاد. (٢٠٢٢). المسؤولية المجتمعية للجامعات في المجتمع المصري: دراسة ميدانية مقارنة بين جامعتين حكومية وخاصة. مجلة بحوث كلية الآداب، ٣٣(١٢٨)، ٣-٥٤.

الشمري، عادل عايد. (٢٠١٤). تقدير القيادات الجامعية لدور الجامعة تجاه المسؤولية المجتمعية في الجامعات الحكومية في مدينة الرياض. المجلة السعودية للتعليم العالي، ١٢، ٩٧-١٣٢.

شيخاوي، سهام. (٢٠٢١). أهمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات العربية في تدعيم دورها التنموي على ضوء تجارب عربية وعالمية. مجلة اقتصاد المال والأعمال، ٦(٢)، ٥٦٥-٥٨٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد العظيم، لبنى. (٢٠٢٠). أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية والمسؤولية الاجتماعية لدى الجامعات الخاصة. المجلة العلمية لبحوث العلاقات العامة والإعلان، ٢٠٢٠(١٩)، ٥٠٥ ـ ٥٤٠.

العبيد، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها. المجلة العلمية لكلية التربية، ٣٢(٤)، ٤٨٥-٥٥١.

عزاوي، عمر، وعبد الرزاق، مولاي لخضر، وسايح، بوزيد. (٢٠١٢). دوافع تبنّي منظمات الأعمال أبعاد المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية كمعيار لقياس الأداء الاجتماعي. [عرض ورقة]، المؤتمر الدولي "منظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية"، جامعة بشار، الجزائر.

عواد، يوسف. (٢٠١٠). دليل المسؤولية المجتمعية للجامعات. جامعة القدس المفتوحة.

عيران، رقية. (٢٠٠٧).المسؤولية الاجتماعية للشركات بين الواجب الوطني الاجتماعي والمبادرات الطوعية، منشورات منتدى إدارة عالم التطوع العربي.

فلاق، محمد. (٢٠١٦). المسؤولية الاجتماعية لمنظمات الأعمال. دار اليازوري العلمية.

قاسم، أمجد. (٢٠٢١). المسؤولية المجتمعية ودورها في التقدم والنهوض. آفاق علمية وتربوية. https://2u.pw/OYEoM

قاشي، خالد، وبودرجة، رمزي. (٢٠١٦). دراسة أبعاد المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات من منظور إسلامي. رماح للبحوث والدراسات، ٢٠١٦(٢٠)، ١٧٦-١٩٤.

محمد، سميرة حسن. (٢٠١٧). رؤية مقترحة لممارسة المسؤولية المجتمعية لجامعة الملك فيصل. مجلة كلية التربية، ٣٦(١٧٦)، ٥٢٣-٦١١.

محمد، مديحة فخري. (٢٠١٦). تصور مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية للجامعات المصرية على ضوء مجتمع المعرفة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٠)، ٤٣١-٤٠٥.

محمد، عادل مبروك. (٢٠١٨). دور مؤسسات الأعمال في تنمية المجتمع بالاستعانة بتجربة الدول الآسيوية. الكتب العربية للنشر والتوزيع.

مقدم، وهيبة، لطفي، بشر موفق. (٢٠٢٠). أهمية تعزيز ممارسات المسؤولية الاجتماعية للجامعات: حالة جامعة المملكة بالبحرين. مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال، ٦(٤)، ٢٣٣-٢٥٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مكتب نائب الرئيس للأعمال والإبداع المعرفي [@vpbkc]. (٢٠٢٣، مارس ٢٣). نائب رئيس الجامعة للأعمال والإبداع المعرفي. أ.د. توفيق بن عبد المحسن الخيال: * عقد ما يزيد عن ٤٥ شراكة مجتمعية بإجمالي عدد مستفيدين [فيديو مرفق] [تغريدة]. تويتر. استُرجع في: مارس ٢٩، ٢٠٢٣ من: https://twitter.com/vpbkc/status/1638833620390408192?s=46&t=PfjuEG2_zWHWXXIay_5vrA

ملتقى رؤساء ومشرفات الأقسام العلمية. (٢٠٢٢ إبريل ١٣). تفعيل مبادرة مأسسة المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية [فيديو]، يوتيوب. https://youtu.be/7jirbIlwYIU

المنوفي، محمد إبراهيم، وشاهين، محمود قطب، وغازي، رجاء فؤاد، والنجار، فاطمة رمضان. (٢٠٢٠). المسؤولية المجتمعية: مفهومها وأبعادها: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، ٢٠(٤)، ٢٦٧-٢٩٠.

ناصر الدين، يعقوب، والحيلة، محمد محمود، وشقوارة، سناء. (٢٠١٣). درجة تحمُّل الجامعات الأردنية الخاصة للمسؤولية المجتمعية من وجهة نظر قادة المجتمع المحلي. مجلة تطوير الأداء الجامعي، ٢(٢)، ١٠٥-١٢٢.

هاشم، نهلة عبد القادر، والسلامية، ليلى سالم. (٢٠٢٠). جدارات مقترحة لدعم المسؤولية المجتمعية لقادة الكليات التقنية بسلطنة عمان: دراسة تحليلية. مجلة التربية المقارنة والدولية،٦(١٣)، ١٤٣-٨٥.

الهذلي، نايف. (٢٠٢٢، ذو القعدة ٢٧) المسؤولية المجتمعية ورؤية المملكة ٢٠٣٠. جمعية المسؤولية المجتمعية. http://www.sra.org.sa/blank

هللو، إسلام عصام، والفرا، ماجد محمد. (٢٠١٣). دور الجامعات الفلسطينية في خدمة المجتمع في ضوء مسؤوليتها الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية: دراسة حالة جامعة الأقصى. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية (غزة).

الهيئة العامة للإحصاء بالمملكة العربية السعودية. (٢٠٢٠). الشباب السعودي بالأرقام: تقرير خاص بمناسبة اليوم العالمي للشباب ٢٠٢٠م. https://cutt.us/EblBs

وزارة التعليم - جامعي [@mohe_sa]. (٢٠٢٣، مارس ٢٤). #فيديو | وزارة التعليم تُعزّز دور المسؤولية الاجتماعية في #الجامعات السعودية بشكل علمي مستدام يُحقق #رؤيةالسعودية٢٠٣٠، ويدعم التكامل والريادة. #يوم المسؤولية_الاجتماعية [فيديو مرفق] [تغريدة]. تويتر. استُرجع في مارس ٢٩، ٢٠٢٣ من:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://twitter.com/mohe_sa/status/1639042470158671872?s=46&t=PfjuEG2_zWHWXXIay_5vrA

وهيبة، سليماني. (٢٠١٨). المسؤولية الاجتماعية في البنوك الإسلامية. مجلة البشائر الاقتصادية، ٤(٢)، ٢٧٠-٢٧٩.

Agus, H., and Salas, J. (2017). Strategic and institutional sustainability: Corporate social responsibility, brand value and Interbrand listing. *Journal of Product & Brand* Management, 26(6), 545-558.

Boçe, M., and Kastrati, S. (2022). Social responsibility approach among universities' community. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy, 16*(3), 384-401.

Boulouta, l., and Pitelis, C. (2014). Who needs CSR? The impact of corporate social responsibility on national competitiveness. *Journal of Business Ethics, 119*(3), 349-364.

Cabrera, J., and Mera, B., and Espinos, K. (2018). University Social Responsibility from the Perspective of the Different Stakeholders. *Journal of Modern Accounting and Auditing, 14*(4), 220-230.

Carrol, A. B. (2016) Carrolls pyramid of CSR: taking another look. International Journal of Corporate Social Responsibility, 1(1).

Dhar, B., and Sarkar, S., and Ayittey, F. (2021). Impact of social responsibility disclosure between implementation of green accounting and sustainable development: A study on heavily polluting companies in Bangladesh. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 28*(3), 1-8.

Drucker, P. (1997). *An Introductory view of Management*. Harper s' College Press.

García, D., and Arias, C., and García, J. (2020). University reports in Colombia: a contribution to accountability. *Administration Notebooks (valley University), 36*(68), 28-43.

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

Gómez, L., and Alvarado, Y., and Pujols, A. (2018). Implementing University Social Responsibility in the Caribbean: Perspectives of Internal Stakeholders.*Digital Journal of Research in University Teaching, 12*(1), 101-120.

Holmes, S. (1985). Corporate Social: Performance and Present Areas of Commitment. *Academy of Management Journal. 20*(3).

Lo, C. W. H., Pang, R. X., Egri, C. P., & Li, P. H. Y. (2017). University Social Responsibility: Conceptualization and an Assessment Framework. *In University Social Responsibility and Quality of Life*, 37-59.

Reichel, J., and Rudnicka, A, and Socha, B. (2022). Perspectives of the academic employees on university social responsibility: a survey study. *Social Responsibility Journal, 19*(3), 486-503.

Rubio, G., and Blandón, A. (2020). University social responsibility from the perspective of students, teachers and administrators. *Electronic Scientific Journal of Human Sciences, 16,* 60-71.

Sánchez, I., and Sánchez, A. (2020). Corporate Social Responsibility during COVID-19 Pandemic. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 6*(4), 126.

Setó-Pamies, D., and Papaoikonomou, E. (2016). A Multi-level Perspective for the Integration of Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability (ECSRS) in Management Education. *Journal of Business Ethics*, *136*(3), 523–538.

ShuHsiang, C. H. E. N., Nasongkhla, J., & Donaldson, J. A. (2015). University social responsibility (USR): Identifying an ethical foundation within higher education institutions. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(4)

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

دور مشرفات الإدارة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الخرج

The Role of School Administration Supervisors in the Professional Development of Secondary School Principals in Al-Kharj Governorate

إعداد

خلود بنت محمد القحطاني

Kholod Muhamad Al Qahtani

تخصص الإدارة والتخطيط التربوي- كلية التربية بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

أ.د/ عبدالعزيز بن محمد الصقر

Prof. Abdulaziz Mohammed Al-saqr

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.435265

استلام البحث: ١٧ / ١ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٦ / ٣ / ٢٠٢٥

القحطاني، خلود بنت محمد و الصقر، عبدالعزيز بن محمد (٢٠٢٥). دور مشرفات الإدارة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الخرج. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٢٢٥ – ٢٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور مشرفات الإدارة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الخرج

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور مشرفات الإدارة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الخرج، والكشف عن دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهه نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج، والتعرف على مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج. اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤١) مديرة من مديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج، استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة وتوصلت الى النتائج التالية: وجود صعوبات كبيرة تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهه نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج فجاء محور الصعوبات بوزن نسبي (٧٩%) وبانحراف معياري (٠.٤٨٩) وبمتوسط حسابي (٤.١٠). وجود دور كبير للمشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهه نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج فجاءت بوزن نسبي (٨٢.٨%) وبانحراف معياري (٠.٥٦٣) وبمتوسط حسابي (٤.١٤). وجود مقترحات فعالة للتغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج، من وجهة نظر مديرات المدراس الثانوية بمحافظه الخرج فجاءت عبارات المحور بوزن نسبي (٨٣.٠%) وبانحراف معياري (٠.٥٥١) وبمتوسط حسابي (٤.١٥). واستنادا الى ما توصلت اليه الدراسة توصي الباحثة بعقد ورش عمل ودورات تدريبية تستهدف تشجيع المديريات على تقبل التغيير وتبني أساليب العمل الحديثة، مع التركيز على دور التغيير في تحسين الأداء التعليمي، وتطوير وسائل اتصال فعالة بين المديرات والمشرفات، مثل إنشاء منصات إلكترونية أو مجموعات تواصل فورية، لضمان توجيه ومتابعة فعالة ومستمرة

الكلمات المفتاحية: المشرفات التربويات - الإدارة المدرسية – التنمية المهنية - مديرات المدارس - مدارس المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to identify the role of school administration supervisors in the professional development of high school principals in Al-Kharj Governorate. It explored the role of educational supervisors in achieving professional development

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

from the perspective of high school principals in Al-Kharj Governorate in terms of training and development. Additionally, it sought to identify suggestions for overcoming challenges in achieving professional development for high school principals in public schools in Al-Kharj Governorate. The study employed a descriptive methodology, with a sample of (41) high school principals from public schools in Al-Kharj Governorate. A questionnaire was used to collect quantitative data. The study concluded with the following findings: There are great difficulties facing educational supervisors in achieving professional development from the point of view of secondary school principals in Al-Kharj Governorate. The difficulty axis came with a relative weight of (79%), a standard deviation of (0.489), and an arithmetic mean of (4.10). There is a major role for educational supervisors in achieving professional development from the point of view of secondary school principals in Al-Kharj Governorate in training and development. It came with a relative weight of (82.8%), a standard deviation of (0.563), and an arithmetic mean of (4.14). There are effective proposals to overcome the difficulties in achieving professional development for secondary school principals in government schools in Al-Kharj Governorate, from the point of view of secondary school principals in Al-Kharj Governorate. The axis statements came with a relative weight (83.0%), a standard deviation (0.551), and an arithmetic mean (4.15), the study recommends holding workshops and training courses aimed at encouraging principals to embrace change and adopt modern work methods, with an emphasis on the role of change in improving educational performance. It also suggests developing effective communication methods between principals and supervisors, such as creating electronic platforms or instant

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

communication groups, to ensure continuous and effective guidance and follow-up.

Keywords: Educational Supervisors - School Administration - Professional Development - School Principals - High Schools.

المقدمة

يعتبر الإشراف على العملية التعليمية من أهم العمليات لأي مجتمع يريد أن يتقدم ويتطور، كما تقع منظومة التعليم وتطويرها على عاتق المعلم والمشرف والإدارة، فهي عملية متكاملة، ومستمرة ومن المعروف أن التعليم لا يحدث من فراغ، وإنما يتم في مجتمع له ثقافة، وهذا المجتمع بثقافته، وتاريخه ومكانته يشكل النظام التعليمي الذي يوجد منه، ويحدده فنظام التعليم في أي مجتمع يعكس الأوضاع والخصائص التي تميزه عن غيره من المجتمعات.

كما أن التغيير وعدم الاستقرار من أهم سمات الألفية الثالثة، فالنظام العالمي الجديد يستوجب ذلك لذا لابد من التخلص من بعض القوالب القديمة التي سادت لسنوات فقد أصبحنا - الآن - أمام متغيرات هائلة لا ترتبط بالانتقال من قرن إلى قرن والحقيقة أن ما نشهده ليس نهاية وبداية قرن أو ألفية (عدس، ٢٠١٤)

ومن الطبيعي أن التغيرات المعاصرة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بصفة عامة من ناحية والتطور الذي لحق بالفكر والممارسات التربوية من ناحية أخرى؛ حيث ينعكس بكل صوره وأبعاده المختلفة على دور القائمين على العملية التعلمية ، الخطأ المتصور أن هناك محتوى ثابت لدور المعلم صالح لكل تحديث واستيفاء معارفهم ومهاراتهم، واعتبار ما تلقونه من إعداد قبل الخدمة ليس إلا مقدمة لسلسلة متلاحقة من فعاليات وأنشطة التنمية المهنية التي لابد أن تستمر مع المعلم مادامت الحياة، وما دام هناك معارف وعلوم وتكنولوجيا جيدة (حسيني، ٢٠١٥م)

كما تعتبر قضية إعداد القائمين على العملية التعلمية وتدريبهم من أهم القضايا التي شغلت الباحثين، والمهتمين بالعملية التعليمية حيث اتخذت مساحة واسعة من الاهتمام من قبل المعينين في التربية على مر العصور، وذلك انطلاقاً من الإيمان بدوره الحيوي في تنفيذ العملية التعليمية ونجاحها، ولذلك فإن إصلاح التربية يرتبط مباشرة بجودة المعلم.

فالتنمية المهنية للمعلمين من القضايا الحيوية والهامة في ميدان التربية حيث أنها تكتسب حيويتها المتجددة على مر العصور إذا ما شعر المجتمع بضرورة تطوير التعليم وتجويده وتحسنه، ومن ثم زاد الاهتمام بتطوير وتحديث إعداد المعلمين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأصبح تحليل كفايات قدرات المعلمين ذا أهمية متزايدة لواضعي السياسية التدريبية على المستوى القومي والمحلي. (حسيني. ٢٠١٥)

وتوجد حاجة ملحة لعملية التنمية المهنية للمعلمين داخل المدرسة، وذلك بغرض الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التعليم على كافة المستويات وتطوير وتحسين أداء المعلمين من خلال برامج التدريب المستمرة والتي تهدف إلى تنمية مهاراتهم، والتي سوف تساعدهم على مواكبة التغيرات الحادثة داخل وخارج المدرسة (عرندس، ٢٠٠٠)

التنمية المهنية ينبغي أن تستند على قاعدتين هامتين وهما مهنية العمل، وثقافة العاملين، بحيث يكون أداء المدرسة ومهنية المعلم لها تأثير واضح على ثقافة العاملين داخل المدارس، وكذلك يتأثر العمل بثقافة المعلمين داخل المدارس والحاجة إلى برامج التنمية المهنية للأفراد العاملين داخل المدرسة أصبحت أمراً ضرورياً وذلك لضعف برامج التدريب، وعدم كفاءتها في إكساب الأفراد المهارات اللازمة التي تساعد على تحسين أداء المدرسة؛ وكذلك فشلها في إشباع حاجاتهم، واعتمادها على موضوعات تم اختيارها من قديم الزمن، ولم تساير تطورات العصر.

مشكلة الدراسة

تعد منظومة التعليم من أهم المنظومات التي يحرص المجتمع على تطويرها، والارتقاء بها بشكل مستمر؛ خاصة في ظل التغيرات المستمرة، والمتسارعة التي يعيشها العالم بشكل كبير، والتي تقتضي ضرورة الاهتمام بشكل واضح بتلك المنظومة لدورها الواضح في تكوين معلومة لدورها البارز في تكوين مختلف الكوادر البشرية التي تؤدي إلى تحقيق الرقي والتقدم المجتمعي.

ويعتبر الإشراف التربوي وسيلة أساسية لتحسين التعليم وتطويره من خلال تنمية كفايات المعلم التعليمية والمهنية. ويسعى الإشراف التربوي من خلال أدواره والمهام الموكلة له إلى غاية أساسية تتمثل في تحقيق التنمية المهنية وتحقيق جودة التعلم وتحسين نوعيته، كونه من العمليات التربوية الحيوية المصاحبة لعلميتي التعليم والتعلم في المدرسة، إلى جانب كونه حلقة اتصال فاعلة بين المدرسة والأجهزة الإدارية والفنية في مديريات التربية ووزارة التربية والتعليم، ويعد المشرف التربوي والمشرفة التربوية الحلقة الأقوى لتنمية المعلم مهنياً وتربوياً، إذ يعتبر المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً على تعلم الطلاب، باعتباره الدعامة الأساسية التي يقوم عليها كلاً من الإصلاح والتجديد التربوي. فأي عملية تطوير في العملية التربوية لا بد من وجود المشرف التربوي والمعلم معاً لأنهما يعتبران عاملان رئيسان في تحديد نوعية التعليم واتجاهه، كما أن مشاركتهما الفاعلة تعمل على تحديد نوعية المستقبل وجميع مدخلات ومخرجات العملية التعليمية ومن خلال بعض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة كدراسة الأحمد والصليهم (٢٠١٧) حيث أشارت وجود قصور في دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية، وذلك من خلال انعدام الإشراف التربوي للأهداف المحددة الواضحة والأساليب الإشراقية التربوية التقليدية التي تركز على تصيد العيوب والأخطاء في أداء مديرات المدارس في محافظة الخرج وأيضاً قصور دور المشرفات التربويات في الاهتمام بمتابعة الاحتياجات التدريبية والتنمية المستمرة للمديرات كدراسة ألطراونة (٢٠١٧)، ودراسة السريحين (٢٠١٩) حيث توصلوا إلى وجود علاقة بين المشرف التربوي والمدير تدع إلى التفاهم والتعاون فيما بينهم. ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن هناك تفاوت في الأدوار التي تمارسها المشرفات التربويات وقصور في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج، بالإضافة إلى عدم استمرارية البرامج التدريبية للمعلمات لترسيخ مفهوم التنمية المهنية للمديرات، مع تباعد الفترات الزمنية بين البرنامج التدريبي والآخر الذي يلتحقن به، والتي قد تصل إلى عدة سنوات. ونظراً لأهمية دور المشرفات التربويات في الميدان التربوي، كان لا بد من تسليط الضوء على واقع الدور الذي يقمن به في مجال الاهتمام بجانب التنمية المهنية المستدامة من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج، ومن هنا تتضح مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: **ما واقع دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج؟**

أسئلة الدراسة:

استناداً للتساؤل الرئيسي للدراسة، يمكن صياغة الأسئلة الثانوية للدراسة على النحو التالي:

١. ما واقع دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج؟
٢. ما الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج؟
٣. ما مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج؟

أهداف الدراسة

١. التعرف على دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج.
٢. التعرف على الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدارسة في النقاط التالية:

١. التأكيد على أهمية تحقيق التنمية المهنية لدى لمديرات مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج.

٢. يمكن أن تقدم إطار معرفي يستفيد منه الخبراء والمدربين الذين يقومون بإجراء التدريب.

٣. تقدم رؤى مقترحة لعلاج المشكلات المهنية والفنية التي تعيق تحقيق التنمية المهنية بالتعليم الثانوي بمحافظة الخرج.

مصطلحات الدراسة

الإشراف التربوي

اصطلاحاً: تعني النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون، ومديرو، والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى العملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي يشكل عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة، غايتها تقويم العملي تعليمية والتربوية بكافة محاورها (السعود، ٢٠٠٢)

التعريف الإجرائي: يعرف الإشراف التربوي بأنه: العمليات التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها، لتحقيق الأهداف التربوية وهو ما يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة تدريبية كانت أم إدارية تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي المدرسة، أو خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة بينها.

التنمية المهنية:

اصطلاحاً: تعني إمداد المعلم باستراتيجيات صفية جديدة وخبرات؛ لمساعدة التلاميذ على التحصيل، وتشتق التنمية المهنية من خلال مطالب المعلم والأدبيات التي تحدد الاحتياجات، والملاحظات المقننة للمعلم (نصر، ٢٠٠٧).

وعرفها الجمال بأنها عملية نمو مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم؛ من خلال الأنشطة والبرامج المتاحة لتطوير وتحديد مستوى أدائهم المهني والإداري؛ بما يؤدي إلى تنمية في الجوانب المعرفية، والمهارية، والسلوكية للمعلمين، ويزيد من طاقاتهم الإنتاجية، بالإضافة إلى إثراء التواصل الفعال بينهم وبين كافة العاملين في الحقل التعليمي (مصطفى، ٢٠٠٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعريف الإجرائي: تعرفها الباحثة، بأنها الحلقات الدراسية والنشاطات التدريسية التي يشترك فيها المعلم بهدف زيادة معلوماته وتطوير قدراته لتحقيق تقدمه المهني ورفع كفايته وحل مشكلاته التي تمكنه المساهمة في تحسين العملية التعليمية، وتستهدف إضافة معارف وتنمية مهارات، وقيم مهنية لتحقيق تربية فاء وتحقيق نواتج تعلم إيجابية.

- مديرة المدرسة:

هي القائدة التربوية التي تشرف على أوجه النشاط التعليمي والتربوي في المدرسة والمسئولة عن العمل فيها وعن الأنشطة وعن جميع ما يدور داخلها بوصفها مشرفاً تربوياً مقيماً ويفترض أن تكون مدركة لكافة الأساليب والطرق التي يمكن أن تساعد المعلمات على التغيير والتطوير والسير نحو الأفضل وأن تكون منطلق اختيار الأسلوب المعين ما يستلزمها الموقف الإداري والإشرافي بكل أبعاده (إسماعيل ٢٠٠٩).

التعريف الاجرائي: تعرفه الباحثة بانها هي الشخص المسؤول عن القيادة التربوية الإدارية للمؤسسة التعليمية, وتسعى دائما لتحسين جودة العملية التعليمية. وتحسين أداء الكادر التعليمي لتحقيق الأهداف المرجوة.

المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تشغل قمة سلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويلتحق بها الطلبة الذين أتموا الدراسة المتوسطة بنجاح وتمتد الدراسة بها على مدى سنوات ثلاث، ويدرس الطلبة في هذه المرحلة دراسة أكثر تخصصا تتيح لهم قدرا أوفى من التثقيف العام وتؤهلهم للالتحاق بالجامعات (وزارة المعارف، ١٤١٥ه)

حدود الدراسة

ومن أبرز حدود الدراسة ما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت حدود الدراسة الموضوعية على دور مشرفات الإدارة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الخرج.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بنات بمحافظة الخرج .

الحدود البشرية: نظراً لقله العدد فقد تم تطبيق المسح الشامل على جميع مديرات مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية ١٤٤٦ هـ.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: إشراف الإدارة المدرسية

تعتبر المدرسة قاعدة الهرم العريض لأي نظام تربوي، وتمثل الإدارة المدرسية في هذا النظام الإدارة التنفيذية، لوضع أهداف التعليم واستراتيجياته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وخططه موضع التطبيق الفعال، فهي المسؤولة مباشرة عن مساعدة وتنظيم العناصر البشرية العاملة في المدرسة، والمنتسبة إليها من موظفين إداريين ومعلمين وطلبة ومستخدمين بهدف تحقيق الأهداف العامة، والخاصة لعمليتي التعلم والتعليم (حمدان، ٢٠٠٧).

تعد القيادة المدرسية محور أساسي في تحقيق الأهداف التربوية كما أن نجاحها في ترجمة وتنفيذ السياسات التعليمية بكل أهدافها ومراميها مؤشر لنجاح مشرف القيادة المدرسية في مهامه الموكلة إليها، كما يعتبر إشراف القيادة المدرسية أداة لتحسين وتطوير العملية الإدارية والفنية والتعليمية وسيتم في هذا المبحث تناول مفهوم القيادة المدرسية وأهميتها وأدوارها ومهامها، ومفهوم إشراف القيادة المدرسية وأهميته وأدوار ومهام مشرفات الإدارة المدرسية، بالإضافة إلى الأساليب الإشرافية لمشرفات الإدارة المدرسية، وأخيراً أساليب مشرفات القيادة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات المدرسة في المرحلة الثانوية.

مفهوم الإدارة المدرسية:

تعد القيادة المدرسية ركيزة أساسية لنجاح المؤسسة التعليمية، ووسيلة من وسائل تنظيم الجهود الفردية والجماعية في المدرسة من أجل تحقيق الأهداف مما يعطيها مكانة كبيرة من الناحية الإدارية. ولقد تطور مفهوم القيادة المدرسية ليشمل عملية التنمية الشاملة للفرد في مختلف الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية والعقلية والاجتماعية والجسمية بما يحقق أهداف المجتمع ومتطلباته، كما تغير مفهومها ليشمل الجوانب الإدارية والجوانب الفنية في صورة متكاملة تهدف إلى توفير وتوظيف الإمكانات المادية والبشرية، وتهيئة ظروف العمل المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية التي أنشئت المدرسة من أجلها. (ابوخطاب ٢٠٠٨)

وهناك العديد من المفاهيم التي تناولت القيادة ومنها ما يأتي: تعرف القيادة بأنها "قوة التأثير التي يمارسها القائد في إحداث تغيير هادف في سلوك الأفراد وتعتبر مؤشراً مهما للحكم على قيادته بالفعالية" (الموسى، ٢٠١١، ص٣٣٠).

وهي قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة من الأشخاص وتوجيههم وإرشادهم من أجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة" (الآغا، ٢٠٠٣) وتعرف القيادة التربوية بأنها كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرى مصالحها ويقدر أمورها ويهتم بأفرادها ويسعى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتحقيق مصالحها عن طريق التفكير والتعاون في رسم الخطط وتوزيع المسئوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانيات المادية المتاحة (المدهون، ٢٠١٢).

ومع تعدد التعريفات التي تناولت القيادة إلا أنها جميعاً تتفق على أن للقيادة دوراً بارزاً في تحفيز العاملين في المؤسسات ومنها التربوية للقيام بواجباتهم وتشجيعهم على الإبداع وتقديم أدوار فعالة في المؤسسة وتعاون أفراد فريق العمل لتحقيق الأهداف المنشودة بنجاح. وقد أصدرت وزارة التعليم مؤخراً بناءً على التوجهات الحديثة للوزارة وفي ضوء توصيات الملتقى الذي نظمته الوزارة تحت مسمى "القيادة المدرسية رؤى مستقبلية بمحافظة جدة في جمادى الأولى ١٤٣٦ هـ تعميماً ينص على تعديل مسمى الإدارة المدرسية إلى القيادة المدرسية وتعديل مسمى مديرة لمدرسة إلى قائدة المدرسة وذلك في التعميم رقم ١١٠١٨٨ و تاريخ ١٤٣٧/٨/٨/١هـ وبناءً عليه تم تعديل المسميات في كافة المعاملات والخطابات الرسمية وفي الإصدار الثالث من الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام وكذلك في الدليل التنظيمي للإشراف التربوي ويعد هذا التوجه الحديث لوزارة التعليم خطوة إيجابية ورائدة تهدف إلى تطوير العملية الإدارية، أن القيادة مفهوم أكثر تأثيراً وفاعلية من الإدارة، فهي تركز على بناء الرؤية المستقبلية، وتحفيز العاملين والتأثير في اهتماماتهم وعلاقاتهم وتجعلهم يتعاونون لتحقيق الأهداف المنشودة بنجاح، مما ينعكس على جودة الأداء في كافة جوانب العملية التربوية والتعليمية.

وتعد الإدارة المدرسية أصغر تشكيل إداري في النظام التعليمي، ولكنها من أهم التشكيلات فيه؛ لأنها هي التي تقوم بتنفيذ السياسة التعليمية بكل أهدافها ومراميها (إسماعيل، ٢٠٠٩م). وهي وسيلة لتنظيم العمليات التربوية على وجه ميسور، فضلاً عن كونها الأداة التي يتم بواسطتها خلق التعاون وتبسيط الإجراءات، ووضع الإمكانات المادية والبشرية في مكانها السليم، وتخطيط العمليات اللازمة لوضع السياسات التعليمية موضع التطبيق، وتقييم عوائد العمل التربوي للوقوف على مقدار اقترابه من تحقيق الأهداف المرسومة بصورة فعالة (Chapman, 2008).

وتعد وظيفة مدير المدرسة من أهم وظائف الإدارة المدرسية؛ فمدير المدرسة هو الإداري الأول فيها يتحمل المسؤولية كاملة أمام السلطات التعليمية عن حسن سير العملية التعليمية والتربوية بمدرسته، ومدى مسايرة الخطط والمناهج الدراسية للوائح والقواعد التعليمية الصادرة عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هذه السلطات. ولمدير المدرسة السلطة التنفيذية في مدرسته في حدود اختصاصه وصلاحياته، وله سلطة إدارية على جميع العاملين بالمدرسة (Clark et al., 2009).

ويمكن تصنيف مسؤوليات وواجبات مدير المدرسة وما ينبثق عنها من مهام وظيفية في خمسة محاور:

١. تحسين البرامج التعليمية: ويشتمل هذا المحور على مهام تحديد البرامج التعليمية التي تقدمها المدرسية والتخطيط لتطوير تقويم هذه البرامج.

٢. خدمات هيئة التدريس: ويشتمل هذا المحور على مهام توجيه وتقويم هيئة التدريس في المدرسية وإتاحة فرص النمو المهني لهم (عبد الرسول، ٢٠٠٨).

٣. خدمات شؤون الطلبة: ويشتمل هذا المحور على مهام الإرشاد النفسي للطلبة وتوجيههم ومساعدتهم في التصدي للمشكلات التي تواجههم (Moorman & Hale, 2003).

٤. الموارد المالية والمادية: ويشتمل هذا المحور على مهام الإشراف على الموارد المالية وإدارة المبنى المدرسي وتجهيزاته (إبراهيم، ٢٠٠٨).

٥. علاقة المدرسة بالمجتمع ويشتمل هذا المحور على مهام الاتصال بالمجتمع والاستفادة من موارده في تحسين العمل المدرسي.

ويوجز حسين وأبو الوفا (٢٠٠٨) أدوار ومسؤوليات مدير المدرسة فيما يلي:

١. التخطيط المدرسي: ويبدأ دوره التخطيطي بدراسة الأهداف العامة للتعليم وأهداف المرحلة التعليمية التي تنطوي تحتها مدرسته، وكيفية تحقيقها.

٢. التنظيم المدرسي: وهو يقوم بعملية التنظيم من خلال تحديد المسئوليات والسلطات ونواحي الإشراف وعملية الاتصال وكذلك الأنشطة المدرسية بطريقة منطقية، فهو يحدد المهام والموارد التي يحتاجها ويقيم الأداء ويختار الأفراد ويحدد العلاقات ويضع محكات التقويم، ثم يأتي دوره في تفويض سلطاته ومتابعة إنجاز المهام.

٣. النمو المهني للمعلمين: فهو يعمل على تنميتهم مهنياً وتخصيصاً وثقافياً ويتحقق ذلك من خلال الاجتماعات واللقاءات والزيارات الصفية وتنفيذ الأنشطة، كما يساعدهم على فهم أهداف المرحلة، ودراسة المناهج الدراسية بمفهومها الواسع كما يساعد المعلمين على معرفة أحدث الطرق التربوية والأساليب التربوية في مجال التدريس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. في العلاقات الإنسانية: تعزيز العلاقات الإنسانية بين العاملين، وإيجاد روح معنوية عالية بينهم، ويتطلب ذلك ثقتهم فيه وفي إدارته عن طريق تحسين ظروف العمل وإشعارهم بالأمان والاحترام وتقدير عملهم الذي يقومون به بالإضافة إلى تحقيق مبدأ العدل بين الجميع، طلاب ومعلمين، وأن يعمق الشعور بالانتماء وحب المدرسة والتفاني في خدمة العملية التربوية.

٥. التقويم: وهو وسيلة تمكن مدير المدرسة من الوقوف على حسن سير العملية التعليمية، ومدى تحقيقها لأهدافها ومدى نجاح جهود تحسينها وتطويرها. ومدير المدرسة يقوم المعلمين والعاملين والطلاب، ويقوم المنهاج، وهو بالتالي يقوم العملية التعليمية ككل.

وإذا كان على مدير المدرسة أن يقوم بمعظم هذه المسؤوليات والأدوار إن لم يكن جميعها؛ فإنه يجب ألا نتوقع أن كل مدير قادر على القيام بهذه المسؤوليات على أكمل وجه في وقت واحد، ولكن المهم أن يؤدي معظمها. وكلما تم ذلك اقترب مدير المدرسة من النجاح في مهنته. ومن هنا يبرز دور الإشراف التربوي بكافة تخصصاته في مساعدة مدير المدرسة على أداء أدواره التربوية والإدارية على وجه يسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال تطبيق توجيهات وزارة المعارف الحديثة والتي تهدف إلى الارتقاء بالإدارة المدرسية (العجمي، ٢٠٠٧).

أهمية الإدارة المدرسية

يحقق التعليم أهدافه إذا توفرت له القيادة الناجحة التي تؤدي وظائفها بكفاءة وفعالية، وتشكل القيادة المدرسية عنصراً هاماً من عناصر العملية التربوية والتعليمية وهي جزء لا يتجزأ من القيادة التعليمية والتربوية، حيث أنها المسئولة عن تنفيذ سياساتها وتحقيق أهدافها وحدد المدهون (٢٠١٢م: ص.٢٥) أهمية القيادة التربوية إجمالاً في النقاط التالية:

- أنها حلقة الوصل بين العاملين وبين الخطط والتصورات المستقبلية.
- أنها تقود المؤسسة من أجل تحقيق الأهداف المرسومة.
- السيطرة على مشكلات العمل ورسم الخطط اللازمة لعملها.
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد حيث إنهم رأس المال الأهم والمورد الأعلى.
- دعم القوى العاملة الايجابية وتقليل أثر الجوانب السلبية لدى العاملين.
- تنمية وتدريب ورعاية الأفراد باعتبارهم موارد هامة.
- التشجيع المستمر والدافعية العالية للعاملين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأما أهمية القيادة المدرسية فقد عدد العابسي (٢٠٠٥) بعضاً منها فيما يأتي: أهمية وجود من يضع الأهداف المراد تحقيقها، ويقرر من يقوم بكل دور من أدوار الا وتوجيه وإرشاد العاملين، وتنسيق التعاون بينهم، ورفع روحهم المعنوية، وتنمية التعاون الاختياري بينهم، وتقويم هذه الأعمال.

الإشراف التربوي:

لقد تطور الإشراف التربوي تطوراً ملموساً نتيجة للبحوث والدراسات التربوية التي أجريت حوله، فقد مر بعددٍ من المراحل المختلفة ابتداء بمرحلة التفتيش ثم مرحلة التوجيه وصولاً إلى مرحلة الإشراف التي ينصب الاهتمام فيها على مساعدة العاملين بالمدرسة من أجل تحسين العملية التربوية واستمرار تطورها.

وقد عرفته سنقر (٢٠٠٨) بعملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تعنى بالموقف التعليمي التعلمي بجميع عناصره، من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب وإدارة، وتهدف لدراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها بالعمل على تحسينها وتنظيمها من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

ويعمل الإشراف التربوي على النهوض بعمليتي التعليم والتعلم كليهما، فالإشراف التربوي هو عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية التي تساعد الطلبة على التعلم بأسهل الطرق، وأفضلها بحيث تتفق وحاجاتهم، وبهذا يصبح المشرف التربوي قائداً تربوياً، كما أن الإشراف نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في أكمل صورة، كما أنه يعتمد على دراسة الوضع الراهن، ويهدف إلى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم، لانطلاق قدراتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها (Hismanoglu & Hismanoglu, 2010).

وقد دمج الإشراف التربوي في فلسطين بين التجربة العالمية، والخصوصية الفلسطينية، والتجارب السابقة، ليؤكد على عمل المشرف التربوي، ضمان جودة الإشراف التربوي، وذلك من خلال (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٠):

١) تأكيد جانب الدعم في عمل المشرف بحيث لا يكون الهدف كتابة التقارير، وتقييم أداء المعلمين فقط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢) التمييز بين المعلم الجديد والمعلم القديم والمعلم الخبير، مما يتطلب من المشرف التعامل مع هذه الفئات بطرق مختلفة.
٣) عدم الفصل بين الإشراف الفني والإداري اعتماداً على تجارب الدول السابقة.
٤) استثمار لجان المباحث، ومراكز المصادر بإشراف ومسؤولية المشرف لتنظيمها من أجل خدمة المعلم.
٥) تكامل دور المدير كمشرف مقيم في المدرسة مع دور المشرف التربوي فنياً وإدارياً.

أهداف الإشراف التربوي:

ترى أبو غربية (٢٠٠٩) أن الإشراف التربوي يهدف بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومن أهدافه مساعدة المعلمين على إدراك أهداف التربية الحقيقية ودور المدرسة المتميز في تحقيق هذه الأهداف، وتحسين المواقف التعليمية لصالح الطلبة، ويجب أن يبنى هذا التحسين على التخطيط والتقويم والمتابعة السليمة، والاهتمام بمساعدة الطلبة على التعلم في حدود إمكانياتهم بحيث ينمو كل واحد منهم نمواً متكاملاً إلى أقصى ما يستطيع، ومساعدة المعلمين على إدراك مشكلات النشء، وحاجاتهم إدراكاً واضحاً، لبذل قصارى الجهود لإشباع هذه الحاجات، وحل تلك المشكلات، وتوجيه المعلمين إلى ما لديهم من قدرات ومهارات تفيدهم في التدريس، وفي تحسين العملية التعليمية، ومساعدتهم على إظهارها، واستخدامها، ومساعدة المعلمين على التعرف ما يلقاه الطلاب من صعوبات في عملية التعلم، وفي رسم الخطط للتغلب على هذه الصعوبات، ومساعدة المعلمين على تحديد أهداف عملهم، ووضع خطة لتحقيق هذه الأهداف وتقويمها، وتوجيه المعلمين لاستكمال نموهم المهني، وسد النقص في تدريبهم، والعمل على تشجيعهم على تحمل مسئوليات التدريس، ومساعدة المعلمين على تتبع البحوث النفسية والتربوية، ودراستها معهم، ومعرفة الأساليب الجديدة الناتجة عن البحوث، وتشجيع المعلمين على القيام بالتجريب والتفكير الناقد البناء لأساليب التدريس، وتدريب المعلمين على عملية التقويم الذاتي، وتقويم النتائج التي أدت إليها جهود المعلمين بخصوص نمو الطلاب في اتجاه المبادئ والمثل العليا المطلوبة.

مجالات عمل الإشراف التربوي

تعددت مجالات عمل المشرف التربوي وتنوعت لتعمل متعاونة مع جميع عناصر المجتمع المدرسي لتحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويخطط المشرف التربوي لعمله تخطيطًا متوازناً ودقيقًا، فيحدد أهدافًا واضحةً قابلة للقياس، ووسائل معينة حديثة ومؤثرة، وأساليب وأنشطة وأدوات تقويم تمتد وتتسع لتشمل جميع مجالات العملية التربوية (عبيدات، ٢٠٠٧).

ومن أهم هذه المجالات ما يلي:

١. التخطيط: يعد التخطيط العلمي الذي يتسم بالتجديد والابتكار من أبرز مجالات عمل المشرف التربوي، وذلك لأن جميع المجالات الأخرى تتصل به وترتكز عليه.

٢. الطالب: هو غاية العملية التربوية والتعليمية، والعنصر الأكثر أهمية في المنظومة التربوية؛ حيث أن جميع الأنشطة في جميع المجالات مسخرة لخدمته معرفيًا ومهاريًا ووجدانيًا؛ لتحقيق النمو المتكامل له، ولإكسابه قيمًا وعادات حميدة، وبالتالي إحداث تغيير مرغوب في سلوكه وفي طرائق تفكيره (البدري، ٢٠٠٨).

٣. المعلم: إذا كان الطالب هو محور العملية التربوية، فإن المعلم هو محركها وقائدها، ولا يمكن أن يتم تحقق الأغراض السامية بدونه، واهتمام المشرف التربوي بالمعلم مبني على اهتمامه بالتلميذ، والمعلم مصلح اجتماعي وقائد عظيم لمسيرة الأمة الحضارية، لذلك فقد أولته الأمم المتقدمة عنايتها، وعملت على تلبية متطلباته (Alarcao, 2009).

٤. المنهج المدرسي: لقد وجد المنهج بوجود المدرسة، ونما استجابةً للتطورات التي استجدت في وظيفتها الاجتماعية، وهو ليس مجرد مواد دراسية نظرية وحسب، وإنما هو فكر الأمة وعقيدتها وتاريخها وتراثها، ومتغيرات الحضارة فيها، وهو يمتد ليشمل الأمم الأخرى وثقافاتها ودياناتها، وأوجه النشاط الاجتماعي فيها (Homana, 2007).

٥. طرائق التدريس: يتطلب الاختيار السليم الواعي لطرائق التدريس مهارة خاصة ينبغي تدريب المعلمين عليها لتأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب، ولتلائم أعمارهم الزمنية والعقلية، ومستوياتهم العلمية، ومراحل نموهم، والمعلم الناجح هو الذي يختار الطريقة المناسبة التي تعينه على تحقيق أهدافه، وهنا يجب على المشرف التربوي تشجيع المعلمين على تبني الطرق المناسبة في التدريس (عايش، ٢٠٠٨).

٦. الأنشطة: إن الأنشطة المدرسية لا تقل أهمية عن المادة الدراسية، وهي مكملة لها، لأنها تلبي حاجات الطلاب، وتثير اهتماماتهم، وتساعد على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوكهم وفي طرائق تفكيرهم، لذلك فهي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ركن هام من أركان العملية التربوية، وقد اتجهت بعض وزارات التربية والتعليم في العالم العربي لإدخال الأنشطة في الخطة المدرسية، شأنها شأن سائر المواد الأخرى، وأصبحت تمارس تحت إشراف المعلمين والمشرفين التربويين في داخل المدرسة وخارجها، ويتابع المشرف التربوي الأنشطة التي تخص مبحثه، ويعمل على تطويرها وتعزيزها، وتحسين فرص الاستفادة منها.

٧. الوسائل التعليمية: تعد الوسائل التعليمية إحدى المدخلات الأساسية للعملية التعليمية التعلمية، التي تفيد في رفع مستوى الطلاب عن طريق تحسين نوعية التعليم بتهيئة التفاعل الخلاق بين المعلم وطلابه من أجل تحقيق الأهداف السلوكية المخطط لها، والمشرف التربوي يتعاون مع المعلمين في اختيار وتوفير التقنيات الحديثة لتخدم استراتيجية وفنيات التدريس (حسين، ٢٠٠٦).

٨. الأبنية المدرسية: هي الأماكن التي تمارس فيها العملية التعليمية التعلمية، ويجري فيها التفاعل الصفي، وتحرص الإدارات التعليمية الواعية على توفير الأبنية المدرسية التي تساعد على تنفيذ مختلف أنشطة التفاعل التربوي من حيث هدوئها واتساعها وتكامل مرافقها. وللإشراف التربوي دور في المحافظة على سلامة المبنى المدرسي ليبقى صالحًا لتحقيق الأغراض التي أنشأ من أجلها.

٩. القياس والتقويم: يعنى الإشراف التربوي بأدوات القياس والتقويم، ويتعاون مع المعلمين في إبراز أهميتها وتوضيح أنواعها وأساليب بنائها (العجمي، ٢٠٠٨).

والمشرف التربوي يدرك خطورة وأهمية عملية القياس والتقويم، والتي يجب أن تتصف بالصدق والشمولية والثبات والموضوعية، ويعلم أن هذه الأدوات إذا لم تستخدم بدقة فإنها ستكون مضللة وستكون نتائجها خاطئة.

الكفايات الإدارية للمشرف التربوي:

بالإضافة إلى عمله الفني، فإن العمل الإداري للمشرف التربوي يتطلب منه كفايات في مجال الإدارة، ومن هذه الكفايات

أ. الكفاية التخطيطية:

يقصد بها الإلمام الكافي بمبادئ وأساليب وأسس التخطيط التربوي والقدرة على وضع الخطط المستقبلة، وإعداد برنامج الزيارات ومتابعة المدارس بالإضافة إلى التخطيط للبرامج التدريبية (الرشايدة، ٢٠٠٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب -الكفاية العلمية:

ويقصد بها الإحاطة الواسعة بمجالات الإدارة التربوية والإدارة المدرسية والقدرة على متابعة كل جديد في هذا المجال (Claiborne & Cornforth, 2008).

ج -الكفاية الإشرافية:

تتمثل الكفاية الإشرافية في قدرة المشرف التربوي على فهم جانب العمل المدرسي في ضوء ظروف كل مدرسة، وتتطلب الكفاية الإشرافية القدرة على المرونة في التعامل مع الآخرين، وعدم التمسك بالرأي، وطرح الإيجابيات تمهيدًا لمناقشة السلبيات إن وجدت، وإعطاء الوقت الكافي دون تسرع، والسماح لإبداء وجهات النظر.

د -الكفاية التدريبية:

ويقصد بها قدرة المشرف التربوي بالإشراف على الدورات التدريبية الخاصة بمديري المدارس إداريًا وفنيًا، وقيادة الندوات وورش العمل التربوية، والاهتمام بالنمو المهني، وتدريب العاملين في الإدارة المدرسية، والقدرة على إعداد المواد التدريبية واستخدام التقنيات الحديثة (أبو شرار، ٢٠٠٩).

هـ -الكفاية التقويمية:

ويقصد بها قدرة المشرف التربوي على التقويم وفق أسس مقننة يتوفر فيها الصدق والموضوعية والاستمرارية، بما في ذلك تقويم الخطط والبرامج، وكذلك القدرة على قياس كفاءة الإداريين حيث أن المشرف التربوي هو المقوم الرئيس لأداء مدير المدرسة (Bailey, 2006).

و -الكفاية الشخصية:

ويعبر عنها بالاستقامة في السلوك وحسن السيرة والخلق والاتزان النفسي والاتصاف بالحكمة والثقة بالنفس والآخرين، واحترام القيم الأخلاقية، والانتماء إلى المهنة، والقدرة على القيادة الديمقراطية، واتخاذ القرار السليم في الوقت المناسب (مدانات، ٢٠٠٢).

المحور الثاني: التنمية المهنية

مفهوم التنمية المهنية

عرفها الدريج والجمل (٢٠٠٥) بأنها مجموعة الخبرات التعليمية (الكفايات والمهارات التي يكتسبها الفرد والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته، وهي كل نشاط يزاوله الفرد، أو يتلقاه أو يشارك فيه، وتتجلى نتائجه بشكل إيجابي في اكتسابه لخبرة جديدة، أو تعديل سلوك، وتحديث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خبـرة سـابقة لديـه، وتطـوير معارفـه وعرفتهـا علـي (٢٠٠٨) أنهـا مجهـود ونشـاط مـنظم ومخطـط لإكسـاب أو تطـوير أو تغييـر المعـارف والمهـارات والاتجاهـات الخاصـة بالمسـتهدفين للوصـول إلـى صـور الأداء الإنسـاني فـي ظـل الأهداف المطلوبة.

وعرفتهـا مصـطفى وعبـد النبـي (٢٠١٣) بأنهـا عمـل مطـور؛ يهـدف إلـى تزويـد الأفـراد (المـديرين) بقـدر كبيـر مـن المعرفـة والإبـداع مـن خـلال تعلـيم وتـدريب ودعـم مهنـي مسـتمر، يمكـنهم مـن اكتسـاب رؤى وأسـاليب جديـدة فـي العمـل، ويسـاعدهم علـى أداء أعمـالهم بكفـاءة، ممـا يـنعكس علـى تحقيـق المسـتوى الأكاديمي المرغوب فيه للطلاب.

وعرفهـا رفـاعي (٢٠٠٩) بأنهـا عمليـة مخططـة ومسـتمرة ومنظمـة وهادفـة تـزود العـاملين بالمعـارف والمعلومـات الحديثـة والاتجاهـات والقـيم والسـلوكيات والمهـارات التـي تسـاعد علـى الإنجـاز، وتحقيـق جـودة الأداء والمنـتج وبالتـالي تحسـين مسـتواهم الـوظيفي والحيـاتي. وفـي مجـال الإدارة التعليميـة؛ عـرف الشـمري (٢٠٠٦) التنميـة المهنيـة بأنهـا جهـود منظمـة ومسـتمرة لتحسـين قـدرات الأفـراد المعرفيـة والمهاريـة والإداريـة، والفنيـة، وإحـداث تغيـرات إيجابيـة فـي اتجاهـاتهم وسـلوكياتهم وتحسـين ثقافـة العمـل مـن أجل تحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية.

وعـرف عطـوي (٢٠١٦: ص ٦٧) التنميـة المهنيـة لمـديري المـدارس بأنهـا مجموعـة مـن العمليـات والأنشـطة المثمـرة التـي يمكـن مـن خلالهـا إحـداث التغييـرات والتحسـينات المطلوبـة فـي اتجاهـات مـديري المـدارس وسـلوكياتهم ومهـاراتهم إكسـابهم كافـة الخبـراء والمعلومـات التـي يحتاجونهـا للقيـام بعملهـم بكفاءة وفاعلية.

وتعرفهـا جمـال الـدين وآخـرون (١٤١٢) التنميـة المهنيـة بأنهـا عمليـة تكامليـة يـتم مـن خلالهـا وضـع بـرامج منظمـة ودقيقـة وبنائيـة تكوينيـة مسـتمرة تسـتهدف فئـة مـديري المـدارس مـن أجـل تمكيـنهم مـن تحسـين كفايـاتهم الفكريـة والمهنية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

وعرفهـا أبـو علـي (٢٠١٤) بأنهـا عمليـة تغييـر إيجـابي ومخطـط وهـادف إلـى إحـداث تحـولات جذريـة فـي سـلوك العـاملين فـي مجـال الإدارة التعليميـة ومحدداتـه مـن مفـاهيم وقـيم واتجاهـات ودوافـع ومـدركات حتـى يتمكنـوا مـن امـتلاك المهـارات وإجـادة الأسـاليب التـي تجعلهـم قـادرين علـى تحقيـق الإنجـازات والوصـول إلـى مسـتويات أعلـى مـن الفعاليـة فـي اسـتخدام المـوارد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتاحة واستثمارها الاستثمار الأمثل لقيادة المؤسسات التعليمية نحو تحقيق أهدافها.

وترى الباحثة أن مفهوم التنمية المهنية لمديري المدارس بصفة عامة يتبلور في: أنها عملية مخططة ومنظمة تستهدف تطوير مهارات وخبرات هؤلاء المديرين المهنية، لأجل تحسين الأداء المهني لتحقيق الأهداف المطلوبة في المؤسسات التعليمية.

أهداف التنمية المهنية

ينظر إلى التنمية المهنية على أنها وسيلة تساهم بشكل رئيس في تطوير القطاع التعليمي كأداة تطويرية للسلوكيات والقيم المهنية لدى جميع العاملين بالقطاع التعليمي، ب، وهذا حدد لها أهدافا ينبغي أن تسعى لتحقيقها في هذا القطاع. حيث حدد بلاندفورد (Blandford, 2000) أهداف التنمية المهنية في الآتي:

- تطوير أداء القيادات في ضوء خبراتهم وتعزيز قيم المشاركة وتكافؤ الفرص.
- متابعة الفكر التربوي المعاصر لتعزيز الممارسات الجيدة.
- زيادة معرفة القيادات في مجال التقنيات الحديثة ونظم المعلومات والاتصالات.
- تعزيز أداء الأفراد وتصحيح الممارسات غير الفعالة.
- تجديد التدريب وتعزيز الممارسة الجيدة وتحسين مهارات الاتصال مع الآخرين.
- تسهيل عملية التغيير وإقامة القاعدة اللازمة لتحديد الأهداف وتنفيذ السياسات.
- التفاعل مع المجتمع المحلي والمؤسسات الأخرى.

وفي المجال التعليمي؛ فقد أشار عبد العليم (٢٠٠٨) إلى أن أهداف التنمية المهنية لمديري المدارس تتركز في:

- تبصير مدير المدرسة بالرؤية المستقبلية والدور المتوقع من العاملين بالمدرسة. زيادة معارف ومهارات مدير المدرسة في مجال التقنيات الحديثة، ونظم المعلومات والاتصالات والاتصال مع الآخرين والمسؤوليات المهنية.
- توفير فرص المشاركة في صنع القرار، وتوزيع أدوار القيادة تفويض السلطة). إحداث تأثير إيجابي في عمل القيادات التربوية، حيث إن زيادة الوعي والإكثار من التوجيه والإرشاد يؤدي إلى تحسين عملها مستقبلا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأضافت (نصر ٢٠٠٧) أهدافاً أخرى للتنمية المهنية في المجال التعليمي؛ منها:

- توليد وجهات نظر إيجابية باتجاه جودة التعليم.
- تنمية ثقافة العاملين بالقطاع التعليمي بقدراتهم.
- تطوير مهارات العاملين بالقطاع التعليمي وخبراتهم المهنية.
- تعزيز معاني المسؤولية والولاء والانتماء للمهنة لدى العاملين في القطاع التعليمي.
- نشر مفاهيم التعاون والعمل الجماعي في القطاع التعليمي.
- تحسين المستوى الوظيفي للعاملين في القطاع التعليمي وتطوير قدراتهم.
- تطوير كفايات العاملين بالقطاع التعليمي لمواكبة التطور في باقي قطاعات الدولة وبنفس الوقت المحافظة على تحقيق معايير الجودة التعليمية.

وتضيف الشتيحي (٢٠١٠) إلى ذلك: مساعدة العاملين بالقطاع التعليمي ودعمهم بغية إعطائهم القدرة على الوصول إلى درجة مرتفعة وعالية من الأداء الذي يتميز بموافقته لمعايير الجودة العامة.

١. أهمية التنمية المهنية

تبرز أهمية التنمية المهنية لمديري المدارس من حيث إسهامها فيما يلي:

- تمكين الإداريين من مسايرة التقدم العلمي والتكنولوجي والإلمام بأساليب العمل الحديثة.
- تنمية مهارات وقدرات المديرين في مجال عملهم علمياً وعملياً مما يؤدي إلى تحسين طرائقهم وأساليبهم في العمل وبالتالي زيادة إنتاجيتهم وقدرتهم على قيادة العملية التعليمية نحو الأهداف المرجوة.
- الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال الإدارة والقيادة، مما يمكنهم من تحقيق التنمية المهنية للمعلمين وكافة العاملين في المدرسة والذي ينعكس على الإنجاز الأكاديمي المطلوب للطلاب.
- تحسين عمليات الاتصال والتفاعل الجيد مع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي والمعلمين والطلبة.
- تهيئة المناخ المدرسي الملائم الذي يشجع على الشعور بالانتماء، وتحسين إنتاجية العاملين من خلال تشجيع الثقة المتبادلة بينهم (عطوي، ٢٠١٦).

كما ترجع أهمية التنمية المهنية لمديري المدارس في أنها:

- تساعد على قيادة العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تسهل عملية اختيار نمط القيادة الذي يمكن من خلاله التأثير على الآخرين.
- تساعد في التدريب على قيادة العمل الجماعي من خلال فرق تقوم باتخاذ القرارات المشتركة.
- تهيئ مناخ جديد لإحداث تغييرات عميقة في الأعمال المدرسية وفي العلاقات التي تربط المدير بالمدرسين والإداريين وأعضاء المجتمع وأولياء الأمور.
- تعمل على تحسين عمليات تعلم التلاميذ وذلك من خلال وضع معايير معينة لإنجاز الطلاب وإشراكه مع المعلمين لتوضيح الطرق والأساليب التي يتمكن بها التلاميذ من الوصول إلى هذه المعايير مما يساعد على تطوير خطط التحسين المدرسية (مصطفى وعبد النبي، ٢٠١٣).

وتبرز أهمية التنمية المهنية بالنسبة لمديري المدارس الثانوية على وجه خاص، فيما تسهم به في تحسين "الدور المهني" المنوط بمدير المدرسة، وهذا الدور ذو جوانب وأبعاد متعددة، نشير إلى أهمها فيما يلي:

- **الدور القيادي**؛ المتمثل في: إدارة العملية التعليمية وإدارة الخدمات المدرسية وإدارة الأزمات والقدرة على حل المشكلات وإدارة العلاقات مع الأسرة والمجتمع المحلي، وأيضا قيادة الاجتماعات (جابر، ٢٠٠٩).
- **الدور التخطيطي**؛ وأهم جوانب هذا الدور تتمثل في: وضع الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، ووضع رؤية ورسالة المدرسة، وتحديد الموارد المادية والفيزيقية والمالية والبشرية ومصادرها وتحديد الإطارات الزمنية اللازمة لتنفيذ الأهداف (جابر، ٢٠٠٩) وتتمثل الكفايات التخطيطية في صياغة الخطة الأسبوعية في السنوية، وصياغة الخطط السنوية للمدرسة، ووضع مخطط لمشروعات تربوية في مجالات الخطة السنوية للمدرسة، وتحديد الاحتياجات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذ الأنشطة التعليمية والتعلمية ومتابعة تأمينها واستخدامها الاستخدام الأمثل، ومساعدة المعلمين في وضع الخطة السنوية للمناهج الدراسية، وتخطيط دورات تدريبية قصيرة وطويلة تساعد على النمو المهني لمعلمي المدرسة وإدارتها، فضلاً عن استخدام التقنيات الحديثة الحاسب الآلي في تخطيط الأعمال ونشاط المدرسة (مصطفى،١٩٩٢).
- **الدور التنظيمي**؛ وأهم جوانب هذا الدور: تنظيم العمل التربوي من خلال اللجان المختلفة، وتحديد معايير اختيار العاملين وتحديد أدوات ونظم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاتصال وتشخيص المهارات المطلوبة لتسيير الأعمال المختلفة (جابر، ٢٠٠٩).

وتتمثل الكفايات التنظيمية في توزيع المهام والمسئوليات على المرؤوسين توزيعاً مناسباً لقدراتهم واهتماماتهم، والتنسيق بين مهام المرؤوسين بالمدرسة بما يحقق التعاون والتكامل، والتنسيق بين متطلبات المدرسة والمنطقة التعليمية والمجتمع المحلي، وتنظيم استخدام لسجلات والملفات المدرسية، وتشكيل اللجان والمجالس المدرسية بطريقة تحقق لها فاعلية الأداء (مصطفى، ١٩٩٢).

- **الدور التدريبي؛** وأهم جوانب هذا الدور تتمثل في: العناية بتنمية كفايات العاملين والمساعدة في تصميم البرامج التدريبية، وتوفير مناخ مناسب لتبادل المعرفة والخبرات، وتوفير فرص التعلم الذاتي لكافة العاملين، وكذلك استخدام الأساليب الحديثة في تدريب العاملين.

- **الدور الإبداعي؛** وأهم جوانب هذا الدور تتمثل في: تشجيع الابتكارات والآراء الجديدة في المؤسسة وتنمية المواهب ورعايتها واحترام الحريات وصيانة الحقوق، وإعلاء قيم التفكير العلمي والتغلب على البيروقراطي التي تعوق الفكر الإبداعي (جابر، ٢٠٠٩: ص. ٥٧).

- **الدور التقويمي؛** وأهم جوانب هذا الدور: قياس أداء العاملين، وإقرار نظم الثواب والعقاب والشفافية، وتحديد أساليب التقويم والمراقبة للأداءات، ووضع طرق علاجية لأوجه النقص والقصور في المنظومة المدرسية (جابر، ٢٠٠٩).

وتتمثل الكفايات التقويمية في: تصميم الأدوات المناسبة لتقويم أداء المرؤوسين ومساعدة المعلمين على تقويم طلابهم بأساليب متنوعة، وإدراك قيمة استمرارية التقويم وملازمته لمختلف جوانب العملية التربوية، وتنوع أساليب التقويم بالشكل الذي يتضمن تقديرا موضوعيا لمستوى أداء المرؤوسين للاستجابات الصحيحة (مصطفى، ١٩٩٢).

-**الدور التوجيهي؛** وأهم جوانب هذا الدور تتمثل في: مساعدة المعلمين على اكتساب الكفايات التدريبية اللازمة، وتطوير وإثراء الموارد التعليمية المناسبة، واستخدام أساليب التوجيه التربوي بطرية فعالة، وتحليل أساليب القصور في العمل المدرسي واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة (نصار،١٩٩٧).

يتضح مما سبق أن أهمية التنمية المهنية للقيادات التربوية ومنهم مديري المدارس، تبرز من حيث كونها تعمل على الارتقاء بمستوى الأداء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتطوير العمل، بما يسهم في تحقيق الجودة في المدرسة، وإدارة التغيير واستخدامها بشكل فعال من خلال تحقيق التنمية المهنية المستمرة التي تسهم في تطور القدرات والمهارات التي تمكن مدير المدرسة من مواكبة التغيرات والمستجدات المعاصرة واستثمارها في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التربوية. وحتى تصبح التنمية المهنية أكثر فعالية فإنها بحاجة إلى أن تكون جزءا من الخطة التنظيمية الشاملة والمتكاملة التي تقودها وتقرها وزارة التربية.

وأن تتناول برامج التنمية المهنية لمدير المدرسة كافة جوانب الدور المنوط به بشكل فعال؛ حتى تسهم التنمية المهنية في المساعدة على الاستجابة لمطالب العصر والتفاعل معها؛ خاصة ما يرتبط بالثورة العلمية التكنولوجية التي يشهدها العالم، التي فرضت أدواراً ومسئوليات جديدة على العاملين في مجال التربوي شأنهم ذلك شأن غيرهم في باقي المجالات.

مبررات ودواعي التنمية المهنية لمديري المدارس

يمكن تلخيص أهم مبررات ودواعي التنمية المهنية لمديري المدارس في الآتي:

- تطور وتنامي المعرفة الإنسانية حيث أدى ذلك إلى ظهور مهارات وظيفية متخصصة تتطلب تأهيلاً معرفياً وفنياً ومتجدداً.
- تنامي ظاهرة التحول من نظم العمل التقليدية إلى النظم الالكترونية خاصةً في العمل الإداري، وهذا يتطلب تدريب المديرين على استخدام الحاسوب والإنترنت والبريد الإلكتروني وغيرها من أنظمة المعلومات الحديثة.
- ظهور المنافسة العالمية التي فرضتها التغيرات المعاصرة، ونظم المعايير والمواصفات الدولية كالأيزو، التي فرضت الاهتمام بالإعداد والتأهيل المهني والإداري حتى تستطيع المؤسسات التعليمية تأمين استمرارها وبقائها.
- تعدد المشاكل التي يواجهها أعضاء الإدارة في أعمالهم، الأمر الذي أصبح يحتاج إلى كثير من الخبرة والممارسة والمعلومات لدى المديرين، وأن هذه الخبرة والممارسة يتم اكتسابها من خلال برامج التنمية المهنية المعدة لهم.
- وجود عدد كبير من مديري المدارس لا يحملون تخصصات إدارية، وإنما يحملون تخصصات فنية مختلفة، يعزز أهمية التأهيل المهني الإداري لهم (عطوي، ٢٠١٦)
- التطور الذي تشهده الدول المتقدمة والنامية على السواء في الآونة الأخيرة والموجات المتتالية من حركات الإصلاح والتطوير التربوي. وهذا يتطلب توفير إدارة مدرسية واعية ومتطورة تسعى إلى تطوير الأداء بصفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستمرة من خلال مديرين جيدين معدين بصورة ملائمة لمواكبة التطور والمدير الجيد هو الذي يكتسب المهارات الإدارية بالممارسة، والعامل الرئيس في الإدارة الجيدة هو شخصية المديرالتي تظهر في سلوك وانطباعات الأفراد الذين يديرهم (الشرقاوي، ١٩٩٢).

تعدد مجالات عمل مدير المدرسة في ضوء الإدارة الحديثة؛ إذ أصبح يمارس مهاماً كثيرة لتحقيق أهداف المدرسة التي تعتمد على قدرته وتفهمه للمسئوليات والمهام الجسام داخل المدرسة ومساندته لوكلاء المدرسة والمعلمين، وذلك لإدارة المدرسة بحكمة وكفاءة تكسوها العلاقات الإنسانية الجيدة بين الإدارة والمعلمين والتلاميذ (شافي، ٢٠١٠).

مجالات التنمية المهنية

تركز التنمية المهنية على تطوير قدرات الأفراد، وتزويدهم بالمعارف والمعلومات التي يتطلبها مجال عملهم، كما تركز على حل المشكلات التي تتعلق بصورة مباشرة وغير مباشرة بالأفراد العاملين بالمؤسسة وعملياتها، ومستوى أدائها، ومعوقات تطويرها، وارتقائها كما تتعلق بالتنظيم الإداري (السعود وحسنين، ٢٠١٦).

وتدور محاور برامج التنمية المهنية عادة حول تطوير المهارات والقيم المهنية للعاملين في قطاع التعليم كل حسب مجاله وطبيعة عمله. وبالنسبة لمديري المدرس فإن التنمية المهنية تتركز على تنمية مهارات وقيم المدير المهنية من الناحية الوظيفية؛ وخاصة في مجالات التخطيط والتنظيم الإداري والتوجيه والتقويم والعلاقات الإنسانية والاتصال الإداري الفعال واستخدام التقنيات، وتنمية قدرات المدير المهنية على تطوير وتنمية العاملين في المدرسة مهنياً. وفي هذا السياق تسعى برامج التنمية المهنية إلى تزويد القيادات التربوية بالمعارف والمعلومات والمهارات اللازمة لهم في مجالات العمل المختلفة من أجل رفع مستوى كفاءاتهم وقدراتهم والارتقاء بمستوى أدائهم لتحقيق أهداف المؤسسة. وحيث إن الوظائف الرئيسة التي تقوم بها القيادات المدرسية هي: التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم، فقد أصبحت هذه الوظائف أهم المجالات التي ينبغي أن تركز عليها التنمية المهنية للقيادات التربوية.

مداخل التنمية المهنية

تتعدد مداخل التنمية المهنية في لمديري المدارس وإن كانت جميعها تدور حول فكرة واحدة وهي أن يتحول الأفراد إلى متعلمين دائمي التعلم، فيتعلم الأفراد من خلال الدورات والندوات والمحاضرات التي تخصص

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لذلك، كما يتعلمون من أنفسهم حيث يفكرون في المواقف والمشكلات من خلال ممارسة البحوث الإجرائية، ويتعلمون من أولياء الأمور حين يناقشونهم ويستمعون لملاحظاتهم، ويتعلمون من الدوريات المحكمة التي تنشر الخبرات التربوية وأدبيات البحث المختلفة، ويتعلمون من شبكة المعلومات محلية كانت أو عالمية، وهكذا تكون فكرة التعلم المحورية التي تدور حولها كافة مداخل المهنية (مدبولي، ٢٠٠٢).

وقد أشار السعود، وحسنين (٢٠١٦م) إلى يمكن تحقيق التنمية المهنية خلال عدة مداخل؛ منها: مداخل التعليم المهني، ومدخل التدريب المهني (الوظيفي) ومدخل الدعم المهني ومدخل التدريب المهني في موقع العمل، ومدخل الثقافة التنظيمية. ويضيف (العجمي، ٢٠١٧ م) مدخل التنظيم المتكيف المبني على بناء وقيادة فريق العمل، ومدخل التكنولوجيا، ومدخل الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس، ومدخل تقويم أداء القيادات التربوية، ومدخل الإدارة بالأهداف والرقابة الذاتية، ومدخل الكفايات الإدارية والقيادية. ويضيف أبو علي (٢٠١٤) المدخل القانوني (التشريعي) والمدخل الهيكلي (التنظيمي) والمدخل السلوكي (الإنساني).

المحور الثالث: العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في التنمية المهنية

يمكن النظر إلى الإشراف التربوي على أنه نظام فرعي من نظام كلي هو الإدارة التربوية. لذا فإنه يحدث تفاعل مستمر بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية يتمثل في محاولة كل منهما بلوغ أهداف معينة تهم الإشراف والإدارة المدرسية في الوقت نفسه (National Policy Board for Educational Administration, 2002).

فالمشرف التربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية وكذلك مدير المدرسة، لذلك فكل منهما يهتم بإعداد المعلمين، وتطوير كفاياتهم وتحسين تحصيل الطلبة، وتوفير الإمكانيات المادية والبشرية من أجل تحقيق هذه الأهداف. ويمكن تحديد أنماط التفاعل بين المشرف التربوي ومدير المدرسة فيما يلي:

- زيارة الصفوف زيارات مشتركة بقدر الإمكان.
- تحديد معايير التقويم التي تستخدم في الزيارة الصفية، ومن ثم الاتفاق على طريقة التقويم.
- متابعة مدير المدرسة لملاحظات المشرف التربوي، ويتم ذلك بزيارة المعلم للوقوف على ما إذا كان المعلم قد أخذ بالملاحظات في الزيارة السابقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- بحث مستويات التحصيل لدى الطلاب وتشخيص جوانب القوة والضعف.
- وضع خطط علاجية لمواجهة مشكلات التحصيل، ومشكلات الغياب والتسرب.
- العمل على توفير الأجهزة والأدوات والوسائل التعليمية.
- تقديم العون والمشورة لمدير المدرسة في الجوانب الإدارية المتصلة بالعمل التربوي في المدرسة.
- تطوير كفاية مدير المدرسة الجديد في للمساهمة في تنفيذ البرامج الإشرافية.
- يقوم المشرف التربوي ومدير المدرسة بتنظيم برامج تبادل الخبرات بين المدارس للاستفادة من تجارب بعضهم البعض.
- يمكن أن ينظم المشرف التربوي لقاءات دورية بين مديري المدارس في قطاعه من أجل تبني مشروعات تربوية معينة تكون مشتركة بين هذه المدارس، وتسهم في إثراء الجهود الفردية (ربيع، ٢٠٠٦).

وقد أوردت وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠١٠) توضيحاً لعلاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة، وذلك من خلال:

- دعم المدير في تحقيق المتابعة الفاعلة، من خلال:
- تفعيل لجان المباحث المدرسية، وتشكيلها، وتحديد أهداف واقعية لها، وتوثيق محاضر اجتماعاتها، وتنفيذ نشاطات لجانها.
- تشجيع الزيارات التبادلية (وهي ليست الخيار الوحيد في دعم المعلمين).
- وجود برنامج للزيارات.
- توثيق التغذية الراجعة من الزيارات.
- وجود زيارات مع مدارس أخرى.
- الدورات والأيام الدراسية.
- وجود سجل لدى المدير يحوي كتب التكليف.
- تفريغ مواعيد الدورات والأيام الدراسية في مكان بارز.
- وجود ملف يحوي تغذية راجعة عن الدورات بعد الانتهاء منها واطلاع المعلمين عليها أثناء الاجتماعات.
- تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وتزويد المديرية بها.
- مدى اهتمام المدرسة بعمل دورات على مستوى المدرسة، ووفق الاحتياجات.

- دعم المدير في تحسين الانضباط المدرسي، وذلك بالإجراءات الآتية:
- احترام النظام والالتزام بالقوانين والتعليمات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التعاون بين الإدارة والهيئة التدريسية لتحقيق أهداف موحدة.
- توعية أولياء الأمور بالأنظمة المدرسية، وإشراكهم في حل مشاكل أبنائهم.
- العدالة في تنفيذ القوانين والعقوبات.
- تحسين طرائق تواصل المعلمين مع الطلبة.
- توقع سلوكيات الطلبة لكل فئة عمرية.
- وجود استراتيجيات للتعامل مع مثيري المشاكل من الطلبة.
- تفعيل دور المرشد الاجتماعي في المدرسة.
- دعم مدير المدرسة في آلية الكشف عن أداء المعلم:
- الإفادة من زيارات المشرفين من خلال حضور جلسات النقاش، ومن التقارير الإشرافية.
- زيارات مدير المدرسة الإشرافية للمعلمين.
- مناقشة نتائج الطلبة.
- لقاءات مدير المدرسة مع الطلبة وأولياء الأمور.
- مدى استخدام الوسائل التعليمية وتفعيلها.

مما سبق يتضح أن العلاقة بين المشرف التربوي ومدير المدرسة علاقة خاصة وحيوية، وأنه يوجد ارتباط وثيق بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية وتداخل في الوظائف التي يقوم بها كل منهما، وأن دور مدير المدرسة متمم ومكمل لدور المشرف التربوي، إذ أن مدير المدرسة أقرب إلى المعلمين والطلبة، وبالتالي فهو أكثر قدرة على تحديد حاجاتهم ومتابعة تلبية هذه الحاجات، والمشرف التربوي أكثر قدرة على تقديم المساعدة المتخصصة في المجال المحدد.

ولكي يتحقق التكامل في مستويات التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة لا بد من اتخاذ إجراءات التنسيق والتعاون وبناء الثقة والعلاقات الإنسانية بين كل من مدير المدرسة والمشرف التربوي. ومن الإجراءات التي تساعد على تحقيق التكامل بينهما ما يلي:

- إطلاع المشرف التربوي على أوضاع المدرسة، والمشاركة في دراسة مشكلاتها لغرض تشخيصها وتحديد دوره في مجال المساعدة الممكنة التي يستطيع أن يقدمها ويوفرها.
- دراسة المشرف التربوي لخطة مدير المدرسة ومشاركته في تخطيطها لتحديد دوره في تنفيذها.
- استعداد المشرف التربوي لتقديم أي مساعدة فنية يطلبها مدير المدرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الاشتراك بالأعمال الإشرافية المدرسية كاشتراك المشرف التربوي مع مدير المدرسة في ندوة أو ورشة عمل أو زيارة صفية أو مشروع ما.
- تحديد العلاقات المهنية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة بوضوح تام؛ لأن مجالات العمل بينهما كثيرة. ومن هذه المجالات: النمو المهني للمعلمين، وربط المدرسة بالمجتمع، ومساعدة المعلم المبتدئ، والاهتمام بتدريب المعلمين القدامى، وبمستوى الطلبة التحصيلي والسلوكي، ودراسة مشكلات الطلبة، والإفادة من نتائج الأبحاث العلمية لتطوير المناهج والإشراف التربوي (علي، ٢٠٠٦).

أدوار المشرف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية:

يساهم المشرفون التربويون في كثير من الأنشطة الإدارية المدرسية، والتي تستطيع الإدارة المدرسية من خلالها، تحسين جودة العمل المدرسي الإداري والفني، وفيما يلي عرض لهذه الأدوار:

أ. مجال التخطيط والتنظيم الإداري:

ومن أهم عناصر التخطيط والتنظيم الإداري التي يمارسها مشرف التربوي بما يلي:

- إعداد خطة للنشاطات الإشرافية التي سوف ينفذها وتشمل الزيارات للمدارس، تبادل الزيارات بين مديري المدارس، وورش العمل.
- مراعاة البدء بزيارات المدارس الجديدة والمديرين المكلفين حديثًا.
- وضع أهداف معينة لأنشطته الإشرافية (Holland, 2005).
- العناية بتنظيم اللقاءات بين مدير التعليم ومديري المدارس وتحديد الموضوعات المراد طرحها للمناقشة وتعميمها على مديري المدارس للاستعداد لها وإبداء الرأي حولها، ولإشعارهم بأهمية أدوارهم في اللقاءات وفاعليتها (سنقر، ٢٠٠٨).
- الإسهام في معالجة تذمر بعض المعلمين من عدم معرفة استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية، وذلك بالتنسيق مع قسمي الوسائل والتدريب في مديرية التربية والتعليم، وبالتعاون مع باقي المشرفين، كلٌ في مجال تخصصه لوضع خطة لاطلاع جميع مديري المدارس على كيفية استخدام الوسائل، وتشغيل الأجهزة التعليمية المتوفرة في المدارس (Balaban, 2010).
- ترشيح مديري المدارس للدورات التدريبية بناء على مدى حاجتهم إليها من واقع تقارير المشرفين لعلاقتهم المباشرة بتقدير حاجة المدير إلى التدريب، وتقويم أثره فيهم، ومدى استفادتهم منه وتطبيقهم له، ويتم ذلك بالتنسيق مع المسؤول عن التدريب في الإدارة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- توفير معلومات كافية عن مديري المدارس ونوابه متحفظ في شعبة الإدارة المدرسية بمديرية التعليم، وذلك عن طريق تصميم ملفات تشمل المعلومات الشخصية عن المدير ونائبه ومؤهلاتهم والوظائف التي شغلوها وتقديراته الفنية خلال فترة عملهم (عيدة، ٢٠٠٧).
- الاستمرار في انتقاء أفضل الكفاءات لإدارات المدارس وإجراء حركة النقل الداخلية لهم حسب المصلحة التعليمية.

ب. مجال العلاقات الإنسانية والاتصال الإداري الفعال:

ويكون ذلك من خلال ما يلي:

- التعامل مع مديري المدارس في إطار من التعاون والاحترام المتبادل والرغبة في الإفادة والاستفادة لصالح العمل مع المحافظة على الأنظمة والتعليمات.
- التعامل مع مديري المدارس بالأساليب الملائمة للميدان التربوي وتوجيه خطابات الشكر والثناء لمن يستحقها، وإبراز الجهود المتميزة وتقدير أصحابها بتعميمها للاقتداء بها.
- تعميق العلاقة الجيدة بين المشرف ومدير المدرسة لأن الإشراف يقوم على أساس المشاركة والتعاون بينهما، والإشراف التربوي الناجح هو الذي يقوم على بناء جسور متينة من العلاقات الإنسانية بين المشرف ومن يعمل معهم، وكلما توطدت تلك العلاقة، يبرز أثر الإشراف بشكل أقوى، ومن هنا فإن من واجب مدير المدرسة تمكين المشرف من أداء عمله داخل المدرسة.
- الطريقة التي تخدم العملية التربوية، ليسود التفاهم وتبادل وجهات النظر بينهما وعلى المدير أيضاً تهيئة كافة السبل للتعاون مع المشرف، وتسخير إمكانيات المدرسة له وتسهيل مهمته.
- إعداد نشرات تربوية تثقيفية تعين مدير المدرسة في تأدية عمله، وتوسيع أفقه، وتساعده على فهم النواحي التربوية المتعلقة بصميم عمله، وتمده بما يطرأ على التربية من نظريات حديثة تلائم ظروف المجتمع (Glanz & Sullivan, 2009).
- عقد اجتماعات دورية مع مديري المدارس لتداول أوضاع الإدارة المدرسية وتبادل الخبرات، والتجارب ومناقشة عوائق العمل للخروج بتوصيات واقتراحات بناءة.
- الاتصال بالجهات المختصة بالإدارة التعليمية وإشعارها بالمرئيات والملاحظات التي تتكون من خلال متابعة المشرف للمدارس وزيارتها (صليوو، ٢٠٠٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تشجيع مديري المدارس ذوي الجهود المتميزة على المشاركة في اللقاءات التربوية، والدورات التنشيطية التي تعقدها مديرية التربية والتعليم، ودعوتهم لإلقاء المحاضرات والمشاركة في الندوات وتعزيز مبادراتهم والإشادة بجهودهم (سنقر، ٢٠٠٨).

ج. التنمية المهنية:

يحرص المشرف على تلمس الحاجات التربوية التي قد يحتاج إليها مديري المدارس، واقتراح الوسائل والبرامج الكفيلة بإشباعها، وكذلك اقتراح البرامج التدريبية التي تهدف إلى تطوير الإدارة المدرسية، والمشاركة في إعداد البرامج التدريبية لمديري المدارس، وتنفيذها بالتنسيق والتعاون مع جهات الاختصاص الأخرى، كما يقوم المشرف التربوي بالتعرف على أثر البرامج التدريبية التي التحق بها مدير المدرسة في عمله، ومدى حرصه على الاستفادة من المتدربين من منسوبي مدرسته، وحثهم على إفادة زملائهم في العمل وتشجيع العاملين معهم على الاستفادة من فرص التدريب المتاحة (Clifford&Condon, 2010).

وقد حدد سيرجوفاني وستارات (Starrat&Sergiovanni, ١٩٩٣) عدداً من الأسس والمنطلقات التي تقوم عليها الممارسات الإشرافية في ضوء حركة التنمية المهنية:

- إن معظم المعلمين قادرون على ممارسة المسؤولية والمبادأة والإبداع بشكل افضل ما يؤدون به أعمالهم حالياً.
- يساعد المشرف التربوي جميع المعلمين على كيفية استثمار طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة في سبيل تحقق الأهداف المنشودة
- يشجع المشرف التربوي جميع المعلمين على كيفية استثمار طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.
- يشجع المشرف التربوي جميع المعلمين على المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات المهمة و "الروتينية البسيطة" على حد سواء.
- إن جودة مستوى اتخاذ القرارات تسهم في تحسين مستوى المشرفين التربويين والمعلمين معاً إلى أعلى درجة ممكنة خاصة في الجوانب التالية: التفكير الإبداعي والخبرة وتنمية القدرات الخلاقة.
- يشجع المشرف التربوي زملاءه المعلمين على تحمل المسؤولية الكاملة في التوجيه الذاتي وضبط النفس من أجل تحقيق الأهداف التي أسهم الجميع في صنعها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إن المشرف يقوم بدور نشط في تنمية ثقافة مديري المدارس المهنية، واطلاعهم على ما يستجد في مجال عملهم، والاستفادة من تجارب الآخرين وخبراتهم ,والاطلاع على كل ما هو نافع ومفيد في حقل التربية، والعمل بالتعاون مع مديري المدارس على تحقق اللقاءات التربوية، مع التأكيد على أهميه دور المديرين في هذه اللقاءات، وتقدير مشاركاتهم ومبادراتهم، وتوسيع قاعدة الاستفادة من خبراتهم، ومضاعفه إتاحة الفرصة أمامهم؛ لتقديم ما لديهم من أفكار وتجارب تثري الميدان، والسعي بالتعاون مع الأقسام المعنية بالإدارة للاستفادة من المتدربين والعائدين من البعثات، وتهيئه السبل أمامهم للاستفادة مما اكتسبوا من علوم ومهارات، ووضعها موضع التطبيق، وتوجيههم وتقويمهم ومساعدتهم على تحقيق الأهداف التي دربوا من أجلها (طافش، ٢٠٠٤).

كذلك يحرص المشرف التربوي على تنمية ثقافة مديري المدارس في مجال عملهم، وتزويدهم بما يحتاجون إليه من نصوص سياسة التعليم، واللوائح المنظمة للعمل في المدارس، وإمدادهم بين حين وآخر بنسخ من الكتب التي تعنى بمجال عملهم مما يراه المشرف، وحثهم على القراءة ومتابعه البحوث والإصدارات التربوية بصفه عامه، وما له علاقة بالإدارة المدرسية بصفه خاصة (Memduhoglu et.al, 2007).

وبالإضافة إلى ما سبق ذكره، يقوم المشرف التربوي بتوجيه المديرين إلى إعداد البحوث والدراسات والتجارب، والأخذ بالأساليب العلمية والطرق الحديثة للتربية؛ بغرض إثراء الميدان التربوي والتعليمي بما فيه منفعة للطالب والمعلم، وبما يساعد على تحقيق أهداف المناهج، باعتبار أن هذا الجانب على أهميته لا يزال يحتاج إلى مضاعفه الجهد من المعلمين والمشرفين ومديري المدارس، وتقديم برنامج تهيئه للمكلفين حديثا بإدارة المدارس، لإدراك أهداف العمل ومسؤولياته قبل الشروع فيه، ويتضمن عرض نماذج من الوسائل والأجهزة التعليمية المتوفرة في المدارس، وبيان أغراضها وكيفيه تشغيلها واستخدامها، واطلاعه على جميع السجلات المستخدمة في المدارس، والتأكد من معرفته لأغراضها و طرق استخدامها (الأسدي، ٢٠٠٧).

ويجب كذلك أن يقوم المشرف التربوي بتبصير مدير المدرسة بأساليب وأدوات متابعة المعلمين وتقويمهم بما في ذلك (سجل متابعه المدير للمعلم وتقويمه) ودفاتر تحضير الدروس، وسجل زيارات المشرفين التربويين، وإعطاء فكرة واضحة عن إعداد جداول الحصص الأسبوعية وتوزيعه وفق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأسس الفنية، مع الإشارة إلى البدائل التي قد يضطر لها المدير لظروف يمكن أن تستجد بالمدرسة كالعجز في المعلمين أو ضم الصفوف، وتعريفه بأقسام إدارة التعليم ذات العلاقة المباشرة بالمدارس وتزويده بالأهداف الخاصة بالمرحلة المكلف بإدارتها، واللائحة الداخلية لتنظيم مدارس المرحلة، ولائحة الاختبارات والتعاميم الملحقة بها (Goldring et al., 2007).

الدراسات السابقة

أولا الدراسات العربية:

١. دراسة: (السريحين، ٢٠١٩) بعنوان: دور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر مديري المدارس. هدفت الدراسة إلى: تعرف دور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر مديري المدارس. استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت الاستبانة أداة الدراسة. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة قصدية، تكونت من (٥٧) مديرا ومديرة طبقت عليهم استبانة مكونة (٣٦) فقرة، موزعة على أربع مجالات متمثلة بـ التدريب والتطوير، والاتصال والتواصل، وتكنولوجيا المعلومات والعمل ضمن الفريق بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها ما يلي: أن دور المشرفين التربويين بمجالات الدراسة الأربع في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر مديري المدارس قد جاءت ضمن مستوى (متوسط). وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لدور المشرفين التربويين في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المدارس الحكومية في لواء الرمثا من وجهة نظر مديري المدارس تعزى سنوات الخبرة وللمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي، وفي ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بتعزيز مفهوم ٤٠ المشرف، وبيان أهميته ودوره في تحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وإجراء دراسات تربوية مشابهة لهذه الدراسة وبمتغيرات أخرى، تسهم في تحقيق الاستفادة منها في الجهات التربوية الأخرى.

٢. دراسة (الطراونة (٢٠١٧) بعنوان درجة توافر الكفايات الإشرافية لدى المشرفين التربويين في المواد العلمية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر الكفايات الإشراقية لدى المشرفين التربويين في المواد العلمية في الخاصة في محافظة العاصمة عمان، وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج التحليلي, تكونت عينة الدراسة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلمي المواد العلمية في المدارس الخاصة في محافظة عمان تم اختيارها بالطريقة العنقودية العشوائية النسبية، وبلغ عددهم ١٢٦ معلماً ومعلمة بنسبة ١١% واستخدمت استبانتان لجمع البيانات بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان من أهمها ما يلي: أن توافر الكفايات الإشرافية لدى المشرفين التربويين في المواد العلمية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وجود فروق ذات دالة إحصائية (في درجة توافر الكفايات الإشرافية لدى المشرفين التربويين في المواد العلمية) تعزى لمتغير (الجنس) ولصالح (الذكور) ولم تكن هناك فروق إحصائية، تعزى لمتغيري: (الخبرة، والمؤهل العلمي).

٣. دراسة (إلهام حمد، ٢٠١٤م) بعنوان درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها . هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المدير بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها. وكذلك هدفت التعرف إلى أثر متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة، المرحلة التعليمية للمدرسة، المحافظة) على درجة ممارسة المدير بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها. وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤) البالغ عددهم (٥٦٠٦) معلماً ومعلمة، وقد اختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية، إذ بلغ عدد أفراد العينة (٥٤٨) معلماً ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونة من (٥٥) فقرة.

٤. دراسة (موسى، ٢٠١٤) بعنوان: مشكلات التنمية المهنية المستدامة لمعلمي المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية دراسة ميدانية

هدفت الدراسة الحالية رصد أهداف، ومبررات التنمية المهنية المستدامة لمعلم المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت الاستبانة أداة الدراسة. هدفت الدراسة على التعرف على أهم المعوقات والتصورات، والمقترحات لمواجهة، وعلاج تلك المعوقات وذلك من خلال التعرف على آراء عينة من معلمي تلك المرحلة، بلغ عددهم ٢١١ معلماً. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها ما يلي: اتفاق عينة الدراسة على وجود مجموعة من مشكلات التنمية المهنية المستدامة مرتبطة بدافعية معلم المرحلة المتوسطة وأخرى مرتبطة بالتخطيط، بالإضافة إلى وجود مشكلات مرتبطة بالمدرسة، وإدارة التدريب بمدارس الرياض بالمملكة العربية السعودية، واتفاق عينة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة، طبقاً للتخصص: (علمي، أدبي) في المحورين الثاني، والثالث، بينما اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) في الاستبانة في المحور الأول المرتبط بدافعية المعلم، واتفاق عينة الدراسة على عدم وجود للتخصص (علمي، أدبي) وذلك عند مستوى دلالة فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات التنمية المهنية المستدامة بين آراء معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض طبقاً لمتغير المؤهل والوظيفة) بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية طبقاً لمتغير الخبرة، لصالح: (مستوى الخبرة من ١٠ - إلى أقل من (١٥).

٥.دراسة (صبرة، ٢٠٠٣) بعنوان: التنمية المهنية لمدير المدرسة في ضوء متطلبات عولمة الإدارة. هدفت الدراسة إلى: تعرف مفهوم التنمية المهنية وأهم مبادئها، والأساليب المتبعة، والركائز الأساسية التي تقوم عليها، وكذلك تعرف واقع أسس ومعايير اختيار وإعداد مدير المدرسة في مصر، وأهم الكفايات المهنية اللازمة له لشغل هذه الوظيفة كل ذلك من أجل التوافق مع متطلبات عولمة الإدارة واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي إلى جانب بعض الأساليب الإحصائية. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها ما يلي: أن البرامج لا تكفي لإعداد المتدربين لتولي مسئولية إدارة المدرسة وأن مدة البرامج التدريبية الزمنية غير كافية وأن أساليب التدريب تعتمد على المحاضرات النظرية بدرجة كبيرة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية طويلة المدى لإعداد المديرين، وضرورة تنوع أساليب وإجراءات وأنشطة وبرامج التدريب، والتنمية المهنية، وتنوعها.

٦. دراسة (الأصمعي، ٢٠٠٢) بعنوان: أبعاد التنمية المهنية لمعلمي التعليم قبل الجامعي بين النظرية والممارسة. هدفت الدراسة إلى تعرف أبعاد التنمية المهنية للمعلم في التعليم قبل الجامعي من حيث النظرية والممارسة، كما هدفت الدراسة إلى: الكشف عن معوقات تحقيق التنمية المهنية للمعلم، وسيل دراسة إلى: تلك المشكلات لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين. واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي لرصد واقع التنمية المهنية للمعلمين في التعليم الجامعي. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: هناك فرق كبير جداً بين واقع التنمية المهنية والأسس النظرية التي تقوم عليها، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تحقيق التنمية المهنية للمعلمين من خلال التدريب المستمر لمعالجة أوجه القصور في أداء المعلمين لرفع مستوى العملية التعليمية من خلال العمل على تحقيق أمس ومبادئ التنمية المهنية في تلك البرامج والدورات التدريبية.

٧. دراسة (عرندس، ٢٠٠٠) بعنوان: فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت الدراسة التوصل إلى زيادة فاعلية الدورة التدريبية التي تقدم إلى العاملين بالمدارس الابتدائية والإعدادية بمحافظة الغربية، واستخدمت الدراسة: المنهج الوصفي، وذلك لرصد واقع التنمية المهنية للعاملين والتعرف على المعوقات التي تواجهها وتحد من فاعلية هذه الدورات التدريبية التي تقدم لهم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها ما يلي: أن هناك حاجة ماسة إلى سياسة عامة تؤكد على تنمية العاملين بهذه المدارس باستمرار، وذلك بغية رفع مستوى العملية التعليمية، والعمل على التقويم المستمر لهذه الدورات والكشف على الإيجابيات وتدعيمها، ومواجهة السلبيات التي تعوق العمل في استمرار التنمية المهنية للمعلمين.

الدراسات الأجنبية:

١. دراسة ادادا (Adada, 2007) بعنوان "دور التكنولوجيا في التنمية المهنية للمعلمين" هدفت هذه الدراسة البحثية إلى تحديد مواقف المعلمين نحو التنمية المهنية التقليدية والتطوير المهني على الأنترنت علاوة على ذلك درست مواقف المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا كأداة تعليمية في صفوفهم قبل وبعد أن شارك في التطوير المهني على الإنترنت. بلغت عينة الدراسة (١٠٠٠) من المعلمين في المدارس العامة في تسع مقاطعات من مقاطعات ميسيسيبي، وتم جمع المعلومات الكمية والنوعية باستخدام استبانة أعدت للدارسة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها ما يلي: كشفت البيانات الكمية فرقاً كبير بين مواقف المدرسين نحو التنمية المهنية التقليدية والتطوير المهني على الأنترنت وكانت مواقف المعلمين أكثر إيجابية تجاه التدريب المهني، كشفت البيانات الكمية المتعلقة بمواقف المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا كأداة تعليمية في صفوفهم أفرق كبيراً في التدريس بعد المشاركة في التدريب المهني على الأنترنت، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن غالبية المعلمين مستعدون للمشاركة في برامج التطوير المهني على الأنترنت، أشارت البيانات النوعية أن هناك حاجة إلى مشاركة المعلمين في دعم التطوير المهني على الأنترنت لتكون أكثر فعالية.

٢. دراسة كاتشنجز (Catching, 2000) بعنوان "بعض أساليب التطوير المهني للمعلم". هدفت الدراسة إلى اكتشاف العوامل التي تساعد في تطبيق التقنيات الحديثة في التدريب المهني في بعض المدارس الابتدائية بولاية لويزيانا الأمريكية وقد ركزت الدراسة على أربع مدارس ابتدائية فقط من الولاية (كدراسة حالة). وقد استخدم الباحث الاستبانة والملاحظة ٤٤ المباشرة كأدوات واستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها ما يلي: ضرورة استخدام التقنية والتكنولوجيا الحديثة في تدريب المعلمين داخل المدارس في أثناء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخدمـة، ضـرورة استخدام التقنية التكنولوجيا الحديثة في تدريب الإدارة المدرسية الاستعانة بخبراء لتدريب المعلمين على الأجهزة التكنولوجية الحديثة

٣. دراسـة سـان (San, 1999) بعنوانهـا: رؤى معلمـي اليابـان المبتـدئين فـي إعـدادهم وتنميتـهم المهنيـة. هدفت الدراسة إلى بيان نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والثانوية والدنيا للتدريب الأولى الذي يتلقونه وإلى أي مدى يؤمن هؤلاء المعلمين به، خلال عملهم معلمين واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج أداة دراسته والتي تكونت من (٣١) فقرة منها (١٤) فقرة تقيس منهاج التطوير المهني و(١٧) فقرة لقياس التقييم الذاتي وبلغت عينة الدراسة (٦٥٧) معلماً ومعلمة منهم (٣٠٥) معلماً ابتدائياً و(٣٥٢) معلماً ثانوياً. توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أن الخبرة التعليمية وطبيعتها في مراحل ومستويات المدرسة المختلفة تعد عاملاً مهماً في تطوير مهارات تتعلق بتدريس المادة وإدارة الصف وأوصت الدراسة بان يتم التعاون بين معاهد تدريب المعلمين والمدارس بهدف تحسين التدريب الاستهلالي حتى يتمكن المعلمون من مقابلة التغيرات.

التعليق على الدراسات السابقة

استخلصت الدراسة العديد من المؤشرات والدلائل من الدراسات:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث عينة الدارسة. وامتازت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تطرقها إلى دور مشرفات الإدارة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الخرج.

ما يستفاد من الدراسات السابقة في الدارسة الحالية:

- تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث أهدافها، وأهميتها ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة، من حيث المجالات والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية.
- الوقوف على إطار الدراسة الذي احتوته الدراسات لتحديد إطار الدراسة للدراسة الحالية عن النمو المهني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج (أسلوب) الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف على أنه "المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً حيث يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث" (العساف، ٢٠١٢).

ثانياً: مصادر جمع البيانات:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مصادر أولية وثانوية لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، وهي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **المصادر الأولية:** تم استخدام أداة الدراسة الرئيسية (الأولية) وهي استمارة استبيان، وتوزيعها على عينة الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي.
- **المصادر الثانوية:** وتتمثل في الكتب العلمية، والمجلات العلمية، والدراسات، والأبحاث، والبحث الإلكتروني في قواعد البيانات التي تتناول موضوع الدراسة.

ثالثاً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات المدارس الثانوية بمحافظة الخرج من (٤١) مدرسة. حسب اخر إحصاءيه قامت بها ادارة التخطيط والتطوير بإدارة التعليم لمدارس الثانوية بنات عام ١٤٤٤ه.

رابعاً: عينة الدراسة (مسح شامل)

نظراً لصغر مجتمع الدراسة، ولزيادة دقة التمثيل، تم تطبيق الدراسة على جميع مديرات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة الخرج، والبالغ عددهن (٤١) مديرة، والجداول التالية تبين توزيع المشاركين بالدراسة حسب البيانات الشخصية.

جدول (١) توزيع مديرات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة الخرج حسب المرحلة العمرية

المرحلة العمرية	العدد	النسبة المئوية
من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة	5	12.2
من ٢٦ إلى أقل من ٣٠ سنة	6	14.6
من ٣١ إلى أقل من ٣٥ سنة	8	19.5
من ٤٠ سنة فأكثر	22	53.7
الإجمالي	**41**	**100.0**

يتضح من خلال الجدول السابق أن ٥٣.٧% من مديرات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة الخرج أعمارهن من ٤٠ سنة فأكثر، ١٩.٥% أعمارهن من ٣١ إلى أقل من ٣٥ سنة، ١٤.٦% أعمارهن من ٢٦ إلى أقل من ٣٠ سنة، و١٢.٢% أعمارهن من ٢٠ إلى أقل من ٢٥ سنة.

جدول (٢) توزيع مديرات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة الخرج حسب المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	النسبة المئوية
بكالوريوس	30	73.2
ماجستير	11	26.8
الإجمالي	**41**	**100.0**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أن ٧٣.٢% من مديرات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة الخرج مؤهلهم العلمي بكالوريوس، بينما ٢٦.٨% منهن لديهن مؤهل علمي ماجستير.

جدول (٣) توزيع مديرات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة الخرج حسب مدة العمل كمشرفة في إدارة التعليم

مدة العمل كمشرفة في إدارة التعليم	العدد	النسبة المئوية
٤ سنوات واقل	12	29.3
من٥ إلى ١٠ سنوات	17	41.5
من ١١ إلى ١٥ سنة	8	19.5
من ١٥ سنة فأكثر	4	9.8
الإجمالي	**41**	**100.0**

يتضح من الجدول السابق أن ٤١.٥% من مديرات المدارس الثانوية للبنات بمحافظة الخرج لديهن مدة عمل من ٥ إلى ١٠ سنوات، ٢٩.٣% لديهن مدة عمل ٤ سنوات وأقل، ١٩.٥% لديهن مدة عمل من ١١ إلى ١٥ سنة، و٩.٨% لديهن مدة عمل من ١٥ سنة فأكثر.

خامساً: محتويات أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أقسام رئيسية، يتكون **القسم الأول** من مقدمة تعريفية للدراسة وأداتها، ومحتواها، وضمان سرية وحماية البيانات وتخزينها، وتعليمات الاستخدام. بينما **القسم الثاني** (البيانات الشخصية): ويعبر عن المتغيرات الديموغرافية لأفراد الدراسة والمتمثلة في (المرحلة العمرية، المؤهل العلمي، ومدة العمل كمشرفة في إدارة التعلم). أما **القسم الثالث**: يعبر عن متغيرات الدراسة من خلال المحاور والفقرات التي تقيسها، ويتكون هذا القسم من (٣) محاور، وهي:

- المحور الأول: دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج، ويتكون هذا المحور من (٩) فقرات تعبر عنه
- المحور الثاني الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج، ويتكون هذا المحور من (٨) فقرات تعبر عنه.
- المحور الثالث: مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج، ويتكون هذا المحور من (٨) فقرات تعبر عنه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سادساً: تصحيح أداة الدراسة

تم تصميم أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، بحيث تعرض فقرات المقياس على عينة الدراسة ومقابل كل فقرة خمس إجابات تحدد مستوى موافقتهم عليها وتعطى الإجابات أوزان رقمية تمثل درجة الاجابة على الفقرة يستفاد منها في التعبير عن مستوى انخفاض أو ارتفاع الموافقة على فقرات وبنود المقياس، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) تصحيح أداة الدراسة بخمس درجات وفق مقياس ليكرت للموافقة

الإجابة	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

يتضح من الجدول السابق أنه كلما انخفضت الدرجة الممنوحة للإجابة كلما زادت درجة الرفض عليها، حيث نجد أن الفقرة التي يتم الإجابة عليها بـ "موافق بشدة" تأخذ الدرجة (٥)، والفقرة التي يتم الإجابة عليها بـ "موافق" تأخذ الدرجة (٤)، أما الفقرة التي تكون نتيجة الإجابة عليها بـ "لا أعلم" تأخذ الدرجة (٣)، في حين أن الفقرة التي تكون الإجابة عليها بـ "غير موافق" تأخذ الدرجة (٢)، وأخيراً الفقرة التي يتم الإجابة عليها بـ "غير موافق بشدة" تأخذ الدرجة (١)، ولتحديد مستوى الموافقة على كل فقرة من الفقرات الدراسة، تم الاعتماد على قيمة الوسط الحسابي وقيمة الوزن النسبي والجدول رقم (٥) التالي يوضح مستويات الموافقة استناداً لخمسة مستويات (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً).

جدول (٥) مستويات الموافقة على فقرات ومحاور الدراسة

مستوى الموافقة	حدود الفئة	
	من	إلى
قليلة جداً	1.00	1.79
قليلة	1.80	2.59
متوسطة	2.60	3.39
كبيرة	3.40	4.19
كبيرة جداً	4.20	5.00

وهذا يعطي دلالة واضحة على أن المتوسطات التي تقل عن (١.٨) تدل على وجود درجة قليلة جداً من الموافقة على الفقرة أو المحور بمعنى وجود درجة مرتفعة جداً من الرفض، أما المتوسطات التي تتراوح بين (١.٨-٢.٥٩) فهي تدل على وجود درجة قليلة من الموافقة بمعنى درجة مرتفعة من الرفض على الفقرات أو المحاور، بينما المتوسطات التي تتراوح بين (٢.٦-٣.٣٩) فهي تدل على وجود درجة متوسطة من الموافقة أو وجود درجة حيادية تجاه الفقرة أو المحور المقصود، كما أن المتوسطات التي تتراوح بين (٣.٤-٤.١٩) تدل على وجود درجة كبيرة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الموافقة، في حين أن المتوسطات التي تزيد عن (٤.٢٠) تدل على وجود درجة كبيرة جداً من الموافقة، وهذا التقسيم تم تحديده وفق مقياس ليكرت الخماسي الذي تم اعتماده في تصحيح أداة الدراسة.

سابعاً: صدق أداة الدراسة (الاستبانة)

١. صدق المحكمين:

تم استخدام أسلوب الصدق الظاهري، بهدف التأكد من مدى صلاحية الاستبانة وملاءمتها لأغراض البحث، وذلك من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من الأكاديميين والمختصين، والطلب منهم إبداء الرأي فيما يتعلق بمدى صدق وصلاحية كل فقرة من فقرات الاستبانة ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسيه، وإدخال التعديلات اللازمة سواء بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة. حيث تم عرض أداة الدراسة الأولية على عدد من المحكمين المختصين، من ذوي الكفاءة والخبرة، وذلك لإبداء رأيهم من حيث مدى مناسبة العبارات للمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح العبارات، وكذلك الحكم على دقة وسلامة الصياغة اللغوية لكل عبارة، وأيضاً كتابة أية إضافات أو ملاحظات يرونها مناسبة حتى يتم تقدير مدى صدق وشمولية الفقرات للغرض الذي أعدت من أجله. وقدم السادة المحكمين تعديلات مقترحة على أداة الدراسة، ومن ثم قامت الباحثة بالأخذ بتلك الملاحظات، وإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

٢. صدق الاتساق الداخلي:

ويتم من خلال الاتساق الداخلي معرفة مدى اتساق كل فقرة من فقرات الأداة مع المحور الذي تنتمي إليه هذه الفقرة. ولحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، والذي من خلاله تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجداول التالية توضح صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (٦) صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	عدم توفر استراتيجية متكاملة تعنى بعملية التنمية المهنية لمديرات المدراس الثانوية.	.402**	.009
2	عدم توافر مراكز تدريب متخصصة لتنفيذ برامج التنمية المهنية لمديرات المدراس الثانوية.	.807**	.000
3	ضعف الحوافز المعنوية والمادية للمشرفات والمديرات.	.687**	.000
4	اتساع وتباعد الرقعة الجغرافية التي تتواجد بها المدارس الثانوية.	.625**	.000

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
5	الازدواجية وتداخل الصلاحيات بين الإشراف التربوي وبين إشراف الإدارة المدرسية.	.493**	.001
6	مركزية الأنظمة الإدارية والتعليمية التي تحد من دور المشرف في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المدارس الثانوية.	.570**	.000
7	ضعف التعاون والاتصال بين المشرفين وبين الإدارة المدرسية.	.651**	.000
8	ضيق الوقت الكافي لعملية التنمية المهنية لمديرات المدارس الثانوية.	.577**	.000

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل ,يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٠٢) كحد أدنى إلى (٠.٨٠٧) كحد أعلى، ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

جدول (٧) صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	تساعد المشرفات المديرات على تحديد العوامل المؤثرة في المشكلات المدرسية و ترتيب الأولويات عند التعامل معها.	.758**	.000
2	ترشد المشرفات المديرات للاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة عند وضع حلول للمشكلات المدرسية.	.786**	.000
3	توجه المشرفات المديرات لإجراء تغييرات شمولية إذا لزم الأمر لتحقيق الأهداف المدرسية.	.739**	.000
4	تساعد المشرفات المديرات في تنمية مهارة شفافية المناقشة والحوار .	.807**	.000
5	تحرص المشرفات التربويات على تنمية الرقابة الذاتية وتعميق المسؤولية لدي مديرات المدارس.	.848**	.000
6	تحث المشرفات مديرات المدارس على ضرورة بذل الجهود لتطوير قدراتهم ومهاراتهم الذاتية.	.895**	.000
7	ترشد المشرفات المديرات لتجنب القفز إلى النتائج دون دراسة متأنية.	.779**	.000
8	تساعد المشرفات المديرات في تنمية مهارات التفكير لحل المشكلات	.766**	.000
9	تساعد المشرفات المديرات في قبول التحديات وابتكار الحلول الإبداعية.	.845**	.000

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل ويتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٧٣٩) كحد أدنى إلى (٠.٨٩٥) كحد أعلى، ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

جدول (٨) صدق الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	حث مديرات المدارس الثانوية على متابعة المستجدات الحديثة في علم الإدارة.	.807**	.000
2	تطوير العمل المهني لمديرات المدراس الثانوية من خلال الاستعانة بالتقنية الحديثة	.642**	.000
3	استخدام المشرفات لأساليب التفكير الحديثة لتحفيز مديرات المدراس الثانوية.	.769**	.000
4	تسهيل الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة في المدرسة.	.882**	.000
5	حث المشرفات مديرات المدارس الثانوية على استخدام سياسة الباب المفتوح مع العاملين والمراجعين.	.646**	.000
6	توفير وسائل اتصال فعالة بين الإدارة المدرسية والمشرفات.	.826**	.000
7	قيام المشرفات بتوجيه مديرات المدارس الثانوية لسرعة توصيل المعلومات للعاملين في المدرسة.	.793**	.000
8	تشجيع المشرفات لمديرات المدراس الثانوية على تقبل التغيير وممارسته في العمل.	.847**	.000

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٤٢) كحد أدنى إلى (٠.٨٨٢) كحد أعلى، ويشير ذلك لوجود صدق اتساق داخلي في عبارات المحور الثالث، ومناسبتها لقياس ما أعدت لقياسه.

ثامناً: ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)

المقصود بثبات الاستبانة أنها تعطي النتائج نفسها تقريباً لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة. وتم حساب ثبات الاستبانة بطريقتين الأولى باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والثانية باستخدام طريقة التجزئة النصفية لسبيرمان- براون Spearman-Brown (Coefficient).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

جدول (٩) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	8	0.744
المحور الثاني	9	0.927
المحور الثالث	8	0.902
الاستبانة ككل	**25**	**0.939**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ تراوحت ما بين (٠.٧٤٤) إلى (٠.٩٢٧)، في حين بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٩٣٩)، وهو يعتبر قيمة عالية لألفا كرونباخ.

٢. الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول (١٠) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المحور	معامل الارتباط بين النصفين	معامل سبيرمان براون للتجزئة النصفية
المحور الأول	0.766	0.867
المحور الثاني	0.861	0.926
المحور الثالث	0.903	0.949
الاستبانة ككل	**0.909**	**0.952**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بين (٠.٨٦٧) إلى (٠.٩٤٩)، في حين بلغ معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٩٥٢)، وهو يعتبر قيمة عالية لثبات الاستبانة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، كما يعد مؤشراً مهماً على أن الفقرات المكونة للاستبانة تعطي نتائج مستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها على أفراد الدراسة مرة أخرى؛ وبالتالي توجد طمأنينة تجاه تحليل بيانات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الرئيسي: ما واقع دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج؟

للإجابة عن هذا التساؤل، قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل محور من محاور استبانة "واقع عمل مشرفات الإدارة المدرسية في التنمية المهنية لمديرات مدارس المرحلة الثانوية في محافظة الخرج" كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على هذه المحاور؛

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (١١) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١١) تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الرئيسي

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
١	المحور الأول: ما واقع دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج؟	4.14	.563	82.8%	12.91	.000	كبيرة	2
٢	المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج.	4.10	.489	82.0%	14.36	.000	كبيرة	3
٣	المحور الثالث: مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج.	4.15	.551	83.0%	13.39	.000	كبيرة	1
	الاستبانة ككل	**4.13**	**.477**	**82.6%**	**15.17**	**.000**	**كبيرة**	

قيمة "ت" عند درجات حرية ٤٠ ومستوى دلالة ٠.٠٥ تساوي ٢.٠٢

تراوحت متوسطات استجابات مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج نحو "واقع عمل المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية" بين (٤.١ من ٥) كحد أدنى، وبوزن نسبي ٨٢%، ودرجة موافقة "كبيرة" لمحور "الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية"، إلى (٤.١٤ من ٥) كحد متوسط "دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية" بدرجة موافقة كبيرة ، وبوزن نسبي ٨٢.٨%، إلى (٤.١٥ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٣%، ودرجة موافقة "كبيرة" لمحور "مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية"، المحور المتوسط "دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية" بدرجة موافقة كبيرة ، وبوزن نسبي ٨٢.٨% ، هذا وبلغ متوسط الإجابات على الاستبانة ككل (٤.١٣ من ٥) وبوزن نسبي ٨٢.٦%، ودرجة موافقة "كبيرة".

وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت جميع قيمة اختبار "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لمديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج تجاه واقع عمل المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية.

ويمكن تفسير النتائج أعلاه إلى أن العاملين في مجال عملهم يأملون بالتغلب على الصعوبات التي تواجههم في عملهم وهذا ما حصل مع المشرفات حيث دائماً يأملن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بوضع حلول للصعوبات التي تقابلهم من الإدارة أو النظام الإداري المتبع في الإشراف، وخاصة أن الفقرات لاقت ارتياح لديهن وأجبن عليها بكل ارتياح، أما محور الصعوبات دائماً فيه خلاف من قبل الأفراد حيث ترى الباحثة أن هذه الفقرة تمثل إحدى الصعوبات بينما الآخرين يرونها غير ذلك ولهذا أخذت فقرات الصعوبات أدنى متوسط حسابي.

تحليل ومناقشة نتائج الأسئلة الفرعية

وفيما يلي نستعرض تحليل نتائج الأسئلة الفرعية:

١. تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الفرعي الأول: **ما واقع دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج؟** للإجابة عن هذا التساؤل، قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثاني "دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (١٢) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٢) تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	تساعد المشرفات المديرات على تحديد العوامل المؤثرة في المشكلات المدرسية وترتيب الأولويات عند التعامل معها.	4.12	.872	82.4%	8.242	.000	كبيرة	5
2	ترشد المشرفات المديرات للاستفادة من الخبرات والتجارب السابقة عند وضع حلول للمشكلات المدرسية.	4.10	.735	82.0%	9.561	.000	كبيرة	6
3	توجه المشرفات المديرات لإجراء تغييرات شمولية إذا لزم الأمر لتحقيق الأهداف المدرسية.	4.10	.735	82.0%	9.561	.000	كبيرة	6
4	تساعد المشرفات المديرات في تنمية مهارة شفافية المناقشة والحوار .	4.20	.601	84.0%	12.737	.000	كبيرة جداً	1
5	تحرص المشرفات التربويات على تنمية الرقابة الذاتية وتعميق المسؤولية لدي	4.20	.641	84.0%	11.937	.000	كبيرة جداً	1

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	مديرات المدارس.							
6	تحث المشرفات مديرات المدارس على ضرورة بذل الجهود لتطوير قدراتهم ومهاراتهم الذاتية.	4.15	.654	83.0%	11.219	.000	كبيرة	4
7	ترشد المشرفات المديرات لتجنب القفز إلى النتائج دون دراسة متأنية.	4.20	.679	84.0%	11.271	.000	كبيرة جداً	1
8	تساعد المشرفات المديرات في تنمية مهارات التفكير لحل المشكلات	4.10	.735	82.0%	9.561	.000	كبيرة	6
9	تساعد المشرفات المديرات في قبول التحديات وابتكار الحلول الإبداعية.	4.07	.685	81.4%	10.029	.000	كبيرة	9
	المحور ككل	**4.14**	**.563**	**82.8%**	**12.91**	**.000**	**كبيرة**	

قيمة "ت" عند درجات حرية ٤٠ ومستوى دلالة ٠.٠٥ تساوي ٢.٠٢

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الثاني "دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج" بين (٤.٠٧ من ٥) كحد أدنى، وبوزن نسبي ٨١.٤%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على " تساعد المشرفات المديرات في قبول التحديات وابتكار الحلول الإبداعية"، إلى (٤.٢ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٤%، ودرجة موافقة "كبيرة جداً" لكل من الفقرة التي تنص على "تساعد المشرفات المديرات في تنمية مهارة شفافية المناقشة والحوار"، والفقرة التي تنص على "تحرص المشرفات التربويات على تنمية الرقابة الذاتية وتعميق المسؤولية لدي مديرات المدارس"، والفقرة التي تنص على " ترشد المشرفات المديرات لتجنب القفز إلى النتائج دون دراسة متأنية".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد الدراسة على محو "دور المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظه الخرج" ككل (٤.١٤ من ٥) وبوزن نسبي ٨٢.٨%، ودرجة موافقة "كبيرة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (١٢.٩١) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور.

لقد أشارت نتائج المحور ككل الى الايجابية من خلال قيمة ت المحسوبة والتي بلغت ١٢.٩١، مما يدل على أن دور المشرفات كان إيجابياً في التنمية المهنية، ومن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خلال النظر في نتائج الفقرات، نجد أنها جميعا أخذت درجة موافقة كبيرة، ومتوسط حسابي مرتفع، ووزن نسبي مرتفع وهذا يدل على أن الفقرات تلقت وجهة نظر إيجابية من قبل المشرفات، وهذا أيدته دراسة (حمد، ٢٠١٤م)، حيث كانت وجهة نظر المعلمين في المدراء كمشرفين مقيمين إيجابية بدرجة كبيرة، بينما اشارت كلاً من دراسة (الطراونة، ٢٠١٩)، ودراسة (السريحين، ٢٠١٩) إلى وجهة نظر متوسطة من قبل المعلمين تجاه المشرفين نحو ممارستهم للتنمية المهنية.

ومن خلال النظر إلى الفقرات التي نالت درجة عالية كانت "تساعد المشرفات المديرات في تنمية مهارة شفافية المناقشة والحوار" و"تحرص المشرفات التربويات على تنمية الرقابة الذاتية وتعميق المسؤولية لدي مديرات المدارس"، "ترشد المشرفات المديرات لتجنب القفز إلى النتائج دون دراسة متأنية" حيث تعد من الممارسات المهمة التي يجب أن تمتلكها المديرات أثناء قيامهن بإدارة مدارسهن، لأنه يقع على كاهلهم استيعاب المعلمات وإعطائهن القدوة الحسنة في موضوع الوازع الداخلي وعدم التسرع في اتخاذ القرارات التي تمس المعلمات أو تؤثر على مستقبلهم المهني، وهذا أشار إليه كلاً من دراسة (السريحين ٢٠١٩)، ودراسة (حمد ٢٠١٤)، حيث أكدوا على مهام المدير في الأدوار القيادية والتوجيهية والتنظيمية، بينما نالت الفقرة "تساعد المشرفات المديرات في قبول التحديات وابتكار الحلول الإبداعية" كحد أدنى من الموافقة وهذا يشير إلى أن المشرفات أخذن درجة عالية في هذه الفقرة لكنها متدنية بالنسبة لغيرها، وذلك لأن العمل الروتيني اليومي للمشرفة والمتابعة المستمرة لعمل المعلمات يأخذ أغلب الوقت وتأتي المساعدة على الإبداع في آخر المهام التي تقوم بها المشرفات.

٢. تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الفرعي الثاني: **ما الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج؟**

للإجابة عن هذا التساؤل، قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الأول "الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الإجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)،

والجدول رقم (١٣) يوضح نتائج التحليل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٣) تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	عدم توفر استراتيجية متكاملة تعنى بعملية التنمية المهنية لمديرات المدراس الثانوية.	4.17	.803	83.4%	9.333	.000	كبيرة	3
2	عدم توافر مراكز تدريب متخصصة لتنفيذ برامج التنمية المهنية لمديرات المدراس الثانوية.	4.02	.880	80.4%	7.454	.000	كبيرة	6
3	ضعف الحوافز المعنوية والمادية للمشرفات والمديرات.	4.20	.843	84.0%	9.076	.000	كبيرة جداً	2
4	اتساع وتباعد الرقعة الجغرافية التي تتواجد بها المدارس الثانوية.	3.95	.865	79.0%	7.044	.000	كبيرة	8
5	الازدواجية وتداخل الصلاحيات بين الإشراف التربوي وبين إشراف الإدارة المدرسية.	4.15	.937	83.0%	7.833	.000	كبيرة	4
6	مركزية الأنظمة الإدارية والتعليمية التي تحد من دور المشرف في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المدراس الثانوية.	4.22	.571	84.4%	13.685	.000	كبيرة جداً	1
7	ضعف التعاون والاتصال بين المشرفين وبين الإدارة المدرسية.	4.02	.758	80.4%	8.655	.000	كبيرة جدا	6
8	ضيق الوقت الكافي لعملية التنمية المهنية لمديرات المدارس الثانوية.	4.05	.835	81.0%	8.041	.000	كبيرة	5
	المحور ككل	**4.10**	**.489**	**82.0%**	**14.36**	**.000**	**كبيرة**	

قيمة "ت" عند درجات حرية ٤٠ ومستوى دلالة ٠.٠٥ تساوي ٢.٠٢

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الأول "الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس الثانوية بمحافظة الخرج" بين (٣.٩٥ من ٥) كحد أدنى، وبوزن نسبي ٧٩%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على "اتساع وتباعد الرقعة الجغرافية التي تتواجد بها المدارس الثانوية"، إلى (٤.٢٢ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٤.٤%، ودرجة موافقة "كبيرة جداً" للفقرة التي تنص على "مركزية الأنظمة الإدارية والتعليمية التي تحد من دور المشرف في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المدراس الثانوية".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد الدراسة على محو "الصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية من وجهة نظر مديرات مدارس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثانوية بمحافظة الخرج" ككل (٤.١ من ٥) وبوزن نسبي ٨٢%، ودرجة موافقة "كبيرة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (١٤.٣٦) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور.

ومن خلال النظر الى نتائج المحور الثاني الخاص بالصعوبات التي تواجه المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية، يتبين انها حصلت على متوسط مرتفع ووزن نسبي عالي، وهذا يدل على ان فقرات الصعوبات تلقي قبولا لدى المديرات، وذلك من خلال تضمنها لصعوبات كضيق الوقت، وعدم توفر استراتيجية متكاملة تعنى بعملية التنمية المهنية لمديرات المدراس الثانوية، وعدم توافر مراكز تدريب متخصصة لتنفيذ برامج التنمية المهنية لمديرات المدراس، ضعف الحوافز المعنوية والمادية للمشرفات والمديرات، وضعف التعاون والاتصال بين المشرفين وبين الإدارة المدرسية، فكلها صعوبات حقيقية تغاني منها الإدارات المدرسية بالإضافة إلى المشرفات التربويات، وهذا ما توصلت إليه دراسة (موسى ٢٠١٤) حيث بينت أن من الصعوبات التي تواجه أداء المشرف قلة المخصصات المالية المخصصة لدعم البرامج الاشرافية التدريبية، وكذا ما توصلت إليه دراسة الحبيب (١٤٢٣) حيث أوضحت أن من بين المعوقات العمل الإشرافي المشترك بين المشرف التربوي ومدير المدرسة، كما أن من أهم المعوقات عدم كفاية إعداد المشرف التربوي وتأهيله للعمل الإشرافي.

وبالنظر إلى الفقرات التي أخذت أعلى متوسط فكانت الفقرة رقم ٦ وهي "مركزية الأنظمة الإدارية والتعليمية التي تحد من دور المشرف في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المدارس الثانوية"، هذا يشير إلى أن الأنظمة الإدارية للعمل الإشرافي تكون على مستوى المملكة، مما يعيق تطور هذا المجال من ناحية الحرية المسموح لها للمشرفين في العمل الخاص بالمنطقة التعليمية التي لها بعض الخصوصيات، وبالتالي تتطلب قرارات إشرافية خاصة، وهذا غير مسموح به من قبل الإدارات المركزية للعملية التعليمية بالمملكة ككل، وهذا ما أكدته دراسة موسى (٢٠١٤) حيث تعرفت على الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة جرش في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس، كشفت أن الصعوبات المادية جاءت في المرتبة الأولى، بينما جاءت في المرتبة الثانية الصعوبات الإدارية، أما الفقرة ٤ أخذت أقلها صعوبة وهي "اتساع وتباعد الرقعة الجغرافية التي تتواجد بها المدارس الثانوية"، رغم أن صعوبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقابل المشرفين في عملهم إلا أنها لا تعد من الصعوبات الملحة وذلك لأن المشرف يمكن أن يرتب عمله ولقاءته مع المعلمين والمدراء في الوقت المناسب.

تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الفرعي الثالث: **ما المقترحات اللازمة لمساندة المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج؟**

للإجابة عن هذا التساؤل، قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي والترتيب لكل فقرة من فقرات المحور الثالث "مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج"، كما تم التحقق من مساواة متوسطات الاجابات على الفقرات؛ للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية باستخدام اختبار (One Sample T-Test)، والجدول رقم (١٤) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٢) تحليل النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة اختبار (t)	مستوى الدلالة (Sig)	مستوى الموافقة	الترتيب
1	حث مديرات المدارس الثانوية على متابعة المستجدات الحديثة في علم الإدارة.	4.15	.792	83.0%	9.262	.000	كبيرة	4
2	تطوير العمل المهني لمديرات المدراس الثانوية من خلال الاستعانة بالتقنية الحديثة	4.00	.707	80.0%	9.055	.000	كبيرة	8
3	استخدام المشرفات لأساليب التفكير الحديثة لتحفيز مديرات المدراس الثانوية.	4.07	.755	81.4%	9.106	.000	كبيرة	7
4	تسهيل الاتصال بين المستويات الإدارية المختلفة في المدرسة.	4.15	.654	83.0%	11.219	.000	كبيرة	4
5	حث المشرفات مديرات المدارس الثانوية على استخدام سياسة الباب المفتوح مع العاملين والمراجعين.	4.12	.781	82.4%	9.200	.000	كبيرة	6
6	توفير وسائل اتصال فعالة بين الإدارة المدرسية والمشرفات.	4.24	.624	84.8%	12.770	.000	كبيرة جداً	2
7	قيام المشرفات بتوجيه مديرات المدارس الثانوية لسرعة توصيل المعلومات للعاملين في المدرسة.	4.22	.759	84.4%	10.292	.000	كبيرة جداً	3
8	تشجيع المشرفات لمديرات المدراس الثانوية على تقبل التغيير وممارسته في العمل.	4.27	.633	85.4%	12.821	.000	كبيرة جداً	1
	المحور ككل	**4.15**	**.551**	**83.0%**	**13.39**	**.000**	**كبيرة**	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قيمة "ت" عند درجات حرية ٤٠ ومستوى دلالة ٠.٠٥ تساوي ٢.٠٢

تراوحت متوسطات استجابات أفراد العينة على جميع فقرات المحور الثالث "مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج" بين (٤ من ٥) كحد أدنى، وبوزن نسبي ٨٠%، ودرجة موافقة "كبيرة" للفقرة التي تنص على "تطوير العمل المهني لمديرات المدراس الثانوية من خلال الاستعانة بالتقنية الحديثة"، إلى (٤.٢٧ من ٥) كحد أعلى، وبوزن نسبي ٨٥.٤%، ودرجة موافقة "كبيرة جداً" للفقرة التي تنص على "تشجيع المشرفات لمديرات المدراس الثانوية على تقبل التغيير وممارسته في العمل".

هذا وبلغ متوسط إجابات افراد الدراسة على محو "مقترحات التغلب على الصعوبات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج" ككل (٤.١٥ من ٥) وبوزن نسبي ٨٣%، ودرجة موافقة "كبيرة". وللتحقق من مساواة متوسط الإجابات على هذا المحور للقيمة (٣) التي تعبر عن الدرجة الحيادية، كانت قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (١٣.٣٩) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠٥، ويشير ذلك إلى الموقف الإيجابي لأفراد العينة تجاه هذا المحور.

من خلال النظر إلى نتائج المحور الثالث المتعلق بالمقترحات اللازمة لمساندة المشرفات التربويات في تحقيق التنمية المهنية لمديرات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الخرج، يتبن أن فقراته ككل حصلت على متوسط حسابي مرتفع ووزن نسبي عالي، وكانت درجة الموافقة من قبل المديرات كبير جداً، وذلك لتضمن فقرات المحور لمقترحات حقيقية تسهل الاتصال والتواصل بين المشرفات والمديرات وهو يعد من المقترحات التي تقلل من حالة عدم التفاهم ما بين المدير والمشرف على حد سواء، كما أنها تشمل على مقترح يعنى بتقبل التغير وممارسته في العمل، وسرعة توصيل المعلومات الإشرافية للمعلمات، وهي من تعد من حالة التطور والإنجاز التي تسعى الإدارة المركزية على مستوى المملكة لتحقيقها في المدارس الحكومية على مستوى المحافظات، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل دراسة حمد (٢٠١٤)، ودراسة موسى (٢٠١٤)، ،حيث ذكرت أن من السبل والمقترحات للتغلب على الصعوبات التي يواجها المشرفون في عملهم سهولة التواصل مع العاملين بالمدارس، العمل على النمو المنهي للمعلمين، تطوير أداء المعلمين من خلال المستحدثات التكنولوجية.

وبالنظر لفقرات المحور نجد ان الفقرة ٨ أخذت أعلى متوسط من بين المقترحات وهي "تشجيع المشرفات لمديرات المدراس الثانوية على تقبل التغيير وممارسته في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العمل"، وهذا المقترح يدلل على أن العلاقة ما بين المشرف والمدير، يجب أن تكون على أعلى مستوى تقبل التغيير لكل منهما وممارسة ذلك في الميدان، لأن علاقتهما بالمعلمين يجب أن لا يشوبها الخلاف بين الاثنين وخاصة عندما يعطوهم التوجيهات والإرشادات التي تمس العمل التدريسي والإداري لفصولهم، بينما جاءت الفقرة ٢ من المقترحات في المرتبة الأخيرة والتي تنص على "تطوير العمل المهني لمديرات المدراس الثانوية من خلال الاستعانة بالتقنية الحديثة"، لأن ذلك يمس عمل المديرة وهذا ما تعتبره من القضايا الخاصة بالإدارات المدرسية ولا يتم من قبل المشرفات، حيث أن مهمة تدريب المدير يجب أن يقوم به المتخصصون في الإدارات المدرسية، وهذا ما يسبب الحساسية بين المديرة والمشرفة التربوية، وذلك لاعتقاد المديرة بأنها قادرة على القيام بالمهمة الإشرافية في حال عدم وجود المشرفة وهذا أشارت إليه دراسة حمد (٢٠١٤)، وما أشار إليه علي (٢٠٠٦) في كتابه الإشراف التربوي.

التوصيات

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة من نتائج، فان الباحثة تقدم مجموعة من التوصيات:

- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمشرفين في مجالات التنمية المهنية اللازمة للمعلمين.
- تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمدراء المدراس.
- تطوير الكفاءة المهنية للمشرفين في مجال التدريس والإدارة.
- تطوير الكفاءة المهنية لمدراء المدارس في المجالات التدريسية والإشرافية.
- السعي لتحسين كفاءة المشرفين في مجالات الاتصال والتواصل الإنساني.
- السعي لتحسين كفاءة مدراء المدارس في مجالات الاتصال والتواصل.
- توفير المخصصات المالية اللازمة لتنفيذ الخطط التدريبية على الأساليب الإشرافية الحديثة.
- إعطاء الحرية الكاملة لجميع المعنين العملية الإشرافية في الميدان التربوي.

دراسات مستقبلية مقترحة

من خلال إجراءات الدراسة ونتائجها فقد رأت الباحثة أن هناك مجموعة الدراسات يمكن اقتراحها وهي:

- إجراء دراسة حول درجة ممارسة الإشراف بالأهداف في الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- إجراء دراسة حول متطلبات تطوير الاشراف التربوي في المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إجراء دراسة حول تطوير المهام الإشرافية المشتركة لكل من المشرف والمدير في ضوء المعايير المهنية.
- إجراء دراسة حول متطلبات تطوير أداء مدراء المداس الثانوية في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، عدنان (٢٠٠٨) **الإشراف التربوي" أنماط وأساليب"**، ط٣ . اربد: مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع.

أبو شرار، عدنان (٢٠٠٩). **درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا. الأردن. عمان.

أبو غربية، إيمان (٢٠٠٩). **الإشراف التربوي مفاهيم وواقع وآفاق**. عمان: دار البداية.

أبو خطاب (٢٠٠٨) **مقومات الإدارة المدرسية الفاعلة في المدارس الحكومية بمحافظة غزة.** كلية التربية. الجامعة الإسلامية, غزة

ابو الوفا، جمال محمد وحسين، سلامة عبد العظيم(٢٠٠٨**). الاتجاهات المعاصرة في نظم التعليم.** الإسكندرية :دار الجامعة الجديدة.

أحمد إبراهيم أحمد (٢٠١٨م): **الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي الموجهين، المديرين النظار المعلمين التلاميذ**، دار الفكر العربي، القاهرة

الأسدي، سعيد (٢٠٠٧). **الإشراف التربوي**. عمان: الدار العلمية.

إسماعيل، أحمد (٢٠٠٩). **الإدارة المدرسية الحديثة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**. كفر الشيخ: دار العلم والإيمان.

البدري، طارق (٢٠٠٨). **تطبيقات ومفاهيم في الإشراف التربوي. الطبعة الرابعة**. عمان: دار الفكر.

بستان، أحمد، وحجاج، علي (١٩٨٨). **العلاقة بين الإشراف التربوي والإدارة المدرسية في دولة الكويت.** المجلة التربوية، جامعة الكويت، المجلد الخامس، العدد السابع عشر.

البابطين ، عبد الرحمن بن عبدالوهاب (٢٠٠٥) **المعوقات التي تحد من فاعلية الممارسات الإشرافية كما يراها المشرفون التربويون بمدينة الرياض**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ٢٢٣-٢٥٣.

مصطفى, ايمان عبدالعظيم. **المنصات التعليمية مدخل لتحقيق التنمية المهنية المستدامة للمعلم** "دراسة ميدانية. كلية التربية. جامعة أسيوط. مصر

بطاح، أحمد (١٩٩١). **علاقة المشرف التربوي بمدير المدرسة كمشرف تربوي مقيم**. مؤتـة للبحوث والدراسات، المجلد السادس – العدد الثاني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حامد, جاد كامل:(٢٠١٥): **التنمية المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في مصر معالم سياسية مقترحة،** جامعة الدول العربية، القاهرة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

الحبيب ، عبد الرحمن محمد (١٤٢٣) **معوقات العمل الاشرافي المشترك بين المشرف التربوي ومدير المدرسة** ، جامعة الملك سعود ، كلية التربية

حسين، سلامة (٢٠٠٦). **الإدارة المدرسية والصفية المتميزة: الطريق إلى المدرسة الفعالة**. عمان: دار الفكر.

حسين، سلامة وأبو الوفا، جمال (٢٠٠٨). **الإدارة المدرسية والصفية. الإسكندرية**: دار الجامعة الجديدة.

حمد، الهام (٢٠١٤) **"درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها"** رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة النجاح، فلسطين.

حمدان، محمد (٢٠٠٧). **مشاكل الإدارة المدرسية وطرق معالجتها-مشاكل الإدارة المدرسية و الطرق الحديثة لعلاجها.** عمان: دار كنوز المعرفة.

خالد، نزيه (٢٠٠٦). **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**. عمان: دار أسامة.

الداود، عبد الرحمن (٢٠٠٤). **العلاقة بين مديري المدارس والمشرفين التربويين، الواقع والمأمول من وجهة نظر المنتسبين لدورة مديري المدارس، والمشرفين التربويين في كل من جامعتي الإمام والملك سعود وكلية المعلمين بالرياض،** رسالة ماجستير غير منشورة. المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود.

ذياب، الصديق التومي (٢٠٢١) **أهم معوقات الاشراف التربوي كما يدركها المشرفون التربويون وعلاقتها ببعض المتغيرات بالتعليم الثانوي بمدينة الزاوية** ، قسم الدراسات التربوية والنفسية ، كلية الاداب، جامعة الزاوية.

ربيع، هادي (٢٠٠٦). **الجودة في الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**. عمان: دار أسامة.

الرشايدة، محمد (٢٠٠٩). **مهارات في القيادة والإدارة والإشراف التربوي**. عمان: دار وائل.

رمضان, علاء (٢٠١٣) : **التنمية المهنية لمدير المدرسة في ضوء متطلبات عولمة الإدارة،** رسالة دكتوراه غير منشورة, كلية التربية ببنها .

زايد، عطاف (٢٠٠٨). **دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية**. عمان: دار كنوز المعرفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سنقر، صالحة (٢٠٠٨). **الإشراف التربوي**. دمشق: جامعة دمشق.
الشامان، أمل (٢٠٠١). **أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم**. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.
الشايع، عبد الله (١٩٩٤). **درجة فاعلية دور موجه الإدارة المدرسية إدارياً وفنياً. رسالة ماجستير، كلية التربية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
الشلاش، عبد الرحمن (١٩٩٣). **مهام مديري المدارس الثانوية والموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية** (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير،كلية التربية، جامعة الملك سعود.
الصليهم,حنان علي والاحمد, نظال شعبان(٢٠١٧) **.تحديد احتياجات النمو المهني لمعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم العلوم.**كلية التربية،جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
صليو، سهى (٢٠٠٥) **الإشراف والتنظيم التربوي**، ط ١ عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.
صلاح الدين (٢٠١٥) **التنمية المهنية لمعلمي مدارس الثانوية العامة.** كلية التربية. جامعة بنها
طافش، محمود (٢٠٠٤). **الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية**. عمان: دار الفرقان.
الطراونة ، روان حماد (٢٠١٧) **بعنوان درجة توافر الكفايات الإشرافية لدى المشرفين التربويين في المواد العلمية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالروح المعنوية للمعلمين من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط الاردن.
عايش، أحمد (٢٠٠٨). **تطبيقات في الإشراف التربوي**. عمان: دار المسيرة.
عبد الرحمن عبد الوهاب البابطين(٢٠٠٩) **الصعوبات التي يواجها المشرفون التربويون في عملهم الاشرافي وسبل التغلب عليها**، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج١، ع١ ، البحرين،
عبد الرسول، محمد (٢٠٠٨). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**. ط١. الجيزة: الدار العالمية.
عبيدات، ذوقان (٢٠٠٧)**. استراتيجيات حديثه في الإشراف التربوي.** عمان: دار الفكر
العثيمين، مسلم (١٩٩٣). **دور موجهي الإدارة المدرسية في تنمية كفاءة مديري المدارس**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العجمي، محمد (٢٠٠٧). **الإدارة المدرسية ومتطلبات العصر**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠١٤) **: المعلم الفاعل والتدريس الفعال،** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن.

عرندس، أشرف (٢٠٠٠) : **فاعلية الدورة التدريبية للتنمية المهنية للعاملين بالإدارة المدرسية لمرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي بمحافظة الغربية**. مجلة كلية التربية ببنها، مج ١٠، ع٤٣.

العساف، صالح محمد. (٢٠١٢). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. ط٢. الرياض: دار الزهراء.

علي، كريم (٢٠٠٦)**. الإدارة والإشراف التربوي**. عمان: دار الشروق.

العمري، مرعي (١٩٩٦). **دور مدير المدرسة في متابعة ملاحظات المشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

عوض الله، عوض الله (٢٠٠٦). **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الإسكندرية**: دار الوفاء.

عيدة، محمد (٢٠٠٧). **المنظور المستقبلي للإشراف التربوي في الأردن في ضوء الواقع واتجاهاته المعاصرة في الدول المتقدمة**. عمان: دار الفاروق.

غنيم، أحمد (١٩٩٥). **"دور الموجهين التربويين للإدارة المدرسية في تنمية المديرين مهنياً في المملكة العربية السعودية"**. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد ٢٩.

الفاضلي، خلف (٢٠٠٠). **دور مشرفي الإدارة المدرسية في رفع كفاءة أداء مديري مدارس التعليم العام لمنطقة تبوك التعليمية.** رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

المتوسطة والثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

اللخاوي ،أحمد. **معوقات الاشراف التربوي في المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية وسبل التغلب عليها** ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية.

محمد، فتحي (٢٠٠٨). **الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية**. الجيزة: الدار العالمية.

مدانات، أوجيني (٢٠٠٢). **الإشراف التربوي لتعليم أفضل**. عمان: دار مجدلاوي.

مدبولي، محمد عبد الخالق (٢٠١٣م) **التنمية المهنية للمعلمين الاتجاهات المعاصر، المداخل الإستراتيجيات،** العين الأمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المسعودي، عبد الله وآخرون (٢٠٠٤). **دور الإشراف التربوي في تطوير الإدارة المدرسية**. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

المطيري، نورة (٢٠٠٦) **رؤية جديدة للإشراف التربوي في ضوء متطلبات تطوير المرحلة الإعدادية** .المنامة ,منشورات مديرية الإشراف التربوي.

المعايطة، عبد العزيز (٢٠٠٧). **الإدارة المدرسية في الفكر التربوي المعاصر**. عمان: دار الحامد.

المنيع، محمد (١٩٩٨). **"دراسة وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية ومديري المدارس للدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية."** مجلة رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود، العدد ٣.

السعود (٢٠٠٢), راتب. الاشراف التربوي اتجاهات حديثة. ط١ عمان. الأردن

السعايدة,مها حامد ود.السعايدة, جهاد على واخرون (٢٠١٢) **" المعيقات الاجتماعية والتربوية التي تواجه الاشراف التربوي وسبل تطويرة من وجهة نظر المشرفين التربويين العاملين بمديريات التربية والتعليم في محافظة البلقاء ،** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد الثاني

العموش, مي على (٢٠٢١) **الصعوبات التي تواجه المشرفين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة جرش**، المجلة التربوية ،٣٥.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Alarcao, I. (2009). Teacher Education and Supervision: a new scope. Educational Sciences Journal · No. 8. pp 109-118.

Bailey, K. (2006). Language teacher supervision: A case-based approach. Cambridge: Cambridge University Press.

Casey, H.J, (1991) The Organizational socialization of high school principals: A description and Analysis, annual meeting in A. E. R. A. Boston M.A.

Champan, J., (2008). Recruitment, Retention, and Development of School Principals. International Institute for Educational Planning. Paris. France.

Clark. D., et.al., (2009). School Principals and School Performance. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Educational Research. Washington D.C.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Condon, C., & Clifford, M., (2010). Measuring Principal Performance: How Rigorous Are Commonly Used Principal Performance Assessment Instruments? A quality School Leadership. February

Cornforth, S., & Claiborne, L., (2008). Supervision in Educational Contexts: Raising the Stakes in a Global World. Teaching in Higher Education. Vol. 13, No. 6, pp. 691-701.

Crowford. R.,(2001) A Study of California principals Images for the Doctoral Dissertation, Indiana University Dissertation Abstract International Vol. 37. N. Z.

Fernandez, K., (2007). Principals Performance in Texas: Tools for Measuring Effective School Leadership. The Bush School of Government & Public Service. Texas A&M University.

Goldring, E., et.al., (2007). Leadership for Learning: A Research-Based Model and Taxonomy of Behaviors. Journal of School Leadership and Management. 27(2), 179-201.

Graber, D.,: (1992) "School desired principal appraisal process: Case analysis of on approach derived from competency and effective leadership research (Appraisal process, Competency research,"(DAI – A 53/ 03, P. 673.

Hale, E., & Moorman, H., (2003). Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations. Institute for Educational Leadership Washington, D.C.

Hazi, H (1998). The Role of Supervisors in Rural School Reform. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego. CA.

Hismanoglu. M., & Hismanoglu. S., (2010). English Language Teachers' Perceptions of Educational Supervision in Relation to Their Professional Development: A case Study of Northern Cyprus. Research on Youth and Language, 4 (1), pp 16-34.

Holland, P., (2005). The Case for Expending Standards for Teacher Evaluation to Include Instructional Supervision

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Perspective. Journal of Personnel Evaluation in Education, 18(1), pp.67-77.

Homana, G., (2007). Research in Services Learning. The Center for Information on Civic Learning & Engagement. The University of Maryland.

Kapusuzoglu, S., & Balaban, C., (2010). Roles of Primary Education Supervisors in Training Candidate Teachers on Job. European Journal of Scientific Research. Vol.42 No.1 (2010), pp.114-132.

McCabe, L., et.al. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. Teachers College Record. Columbia University.

Memduhoğlu, H. et.al. (2007). The Process of Supervision in the Turkish Educational System: Purpose, Structure, Operation. Asian Pacific Education Review, 8(1), 56-70.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM

A Proposed Framework for Developing Teaching Practices of Secondary School Science Teachers in Light of the Principles of the STEAM Approach

إعداد

رجب محمد رمضان المالكي

Rajab Mohammad Ramadan Al-Maliki

طالب دكتوراة مناهج وطرق تدريس العلوم – قسم التعليم والتعلم –

جامعة الملك خالد

أ.د/ راشد محمد راشد محمد

Prof. Rashid Mohammad Rashid Mohammad

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم – جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2025.435268

استلام البحث: ٢٢ / ١ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٣ / ٣ / ٢٠٢٥

القحطاني، خلود بنت محمد و الصقر، عبدالعزيز بن محمد (٢٠٢٥). تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٢٨٥ – ٣٢٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM من خلال الوقوف على واقع ممارسة معلمي العلوم لتلك المبادئ، ولتحقيق اهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي من خلال تطبيق استبانة تكونت من (٣٠) عبارة فرعية، اندرجت تحت ستة محاور رئيسية هي: التكامل والترابط بين التخصصات، التعلم القائم على المشروعات، التعلم النشط والمتمركز حول الطالب، تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات، وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وتم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية بلغ عددها (١٨٩) من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمكتب تعليم الشوقية بمنطقة مكة المكرمة. وأشارت النتائج إلى توافر مبادئ مدخل STEAM لدى معلمي العلوم بدرجة غالباً. وأوصت الدراسة بتضمين مبادئ مدخل STEAM في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، مع تعزيز التكامل بين التخصصات عبر مشاريع تعليمية مشتركة، وتهيئة البيئة المدرسية الملائمة من حيث الموارد والبنية التحتية، كما تدعو إلى تحفيز المعلمين على تبني التعلم القائم على المشروعات، وتعديل المناهج لتشمل أنشطة تكاملية تنمي مهارات القرن الحادي والعشرين، إضافة إلى تفعيل الشراكة مع المجتمع لربط التعليم بالحياة الواقعية.

الكلمات الدلالية: تصور مقترح؛ الممارسات التدريسية؛ معلمو العلوم؛ مدخل STEAM.

Abstract:

The study aimed to present a proposed framework for developing the teaching practices of secondary school science teachers in light of the principles of the STEAM approach, by identifying the extent to which science teachers currently apply these principles. To achieve the study's objectives, the descriptive survey method was used through a questionnaire consisting of 30 items distributed across six main domains: integration and connection between disciplines, project-based learning, active and student-centered learning, development of 21st-century skills, linking learning to real-life contexts and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

problem-solving, and the use of technology in education. The questionnaire was administered to a random sample of 189 male and female secondary school science teachers under the Al-Shoqiyah Education Office in the Makkah Region. The results indicated that the principles of the STEAM approach were generally applied by science teachers to a frequent degree. The study recommended incorporating STEAM principles into pre-service and in-service teacher preparation programs, enhancing interdisciplinary integration through joint educational projects, preparing a supportive school environment in terms of resources and infrastructure, encouraging teachers to adopt project-based learning, modifying curricula to include integrative activities that foster 21st-century skills, and activating partnerships with the community to connect learning with real-life applications.

Keywords: A Proposed Framework; Teaching Practices; Science Teachers; STEAM Approach.

المقدمة

تُعد المؤسسات التعليمية من أبرز أدوات التطوير والنهوض بالمجتمعات، ويُعد المعلم ركيزة أساسية في هذه المؤسسات، إذ يقع على عاتقه دور محوري في إعداد الأجيال القادرة على مواجهة متطلبات المستقبل. ومن هذا المنطلق، بات من الضروري الاهتمام بإعداد المعلم وتدريبه، سواء في مراحل التكوين الأولى أو أثناء الخدمة، بهدف تحسين أدائه ورفع كفاءته بما يسهم في تطوير العملية التعليمية.

وفي ظل التطورات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف مجالات الحياة، فرضت التغيرات التكنولوجية والتربوية المتلاحقة تحديات جديدة أمام النظم التعليمية، ما استلزم إعادة النظر في أداء المعلمين وطرائقهم التدريسية، وضرورة تمكينهم من أساليب حديثة تعزز من فاعليتهم التعليمية. فالمعلم اليوم لم يعد مجرد ناقل للمعلومات، بل أصبح مطالبًا بتفعيل دوره كموجه وميسر لعملية التعلم، وهو ما يتطلب تأهيله وتطوير مهاراته المهنية باستمرار (عبد الحميد، ٢٠١٥).

ومن بين المداخل التربوية المعاصرة التي لاقت اهتمامًا واسعًا في الأوساط التعليمية مدخل STEAM، الذي يدمج بين العلوم (Science)، والتكنولوجيا (Technology)، والهندسة (Engineering)، والفنون (Arts)، والرياضيات (Mathematics) في إطار متكامل، يهدف إلى تنمية التفكير النقدي، ومهارات حل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلات، والإبداع، والتكامل المعرفي، وذلك عبر ممارسات تعليمية قائمة على المشروعات والتعلم النشط (Yakman, 2008).

وقد أولت النظم التعليمية المتقدمة اهتمامًا خاصًا بتضمين مدخل STEAM في مناهجها، لما له من دور في إعداد جيل قادر على التفاعل مع متطلبات العصر، وإنتاج المعرفة بدلاً من استهلاكها. وتماشيًا مع هذا التوجه العالمي، جاءت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ لتؤكد على ضرورة تطوير التعليم، وتعزيز المهارات المستقبلية، واستثمار الطاقات البشرية، وهو ما يقتضي إدماج مداخل تعليمية متقدمة كمدخل STEAM في البيئة المدرسية، وخصوصًا في المرحلة الثانوية التي تُعد مرحلة تأسيسية للاتجاهات المهنية المستقبلية (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

ورغم تزايد الدراسات التي تناولت مدخل STEAM في سياقات متعددة، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية التي ركزت على تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية تحديدًا من خلال هذا المدخل، ما يعكس وجود فجوة بحثية تستدعي المزيد من الجهود البحثية لسدّها، وبخاصة في ظل التوجه نحو تطوير المناهج وطرائق التدريس بما يحقق متطلبات التنمية المستدامة (الربيعي، ٢٠٢٠).

وفي ضوء ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM، بما يسهم في تعزيز كفاءتهم المهنية، ويدعم تحقيق أهداف التعليم النوعي القائم على الإبداع والتكامل المعرفي.

مشكلة الدراسة

تشهد العملية التعليمية في العصر الحديث تحولات جذرية نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، ما يفرض على الأنظمة التعليمية مواكبة هذه المتغيرات بتبني مداخل تدريسية متقدمة تُسهم في تطوير الأداء المهني للمعلمين، وتحسين ممارساتهم التدريسية. ويُعد المعلم عنصرًا حاسمًا في تحقيق جودة التعليم، حيث تؤثر كفاءته وأداؤه بشكل مباشر في بناء قدرات الطلاب وتنمية مهاراتهم. ومن هذا المنطلق، تزايد الاهتمام بتأهيل المعلمين وتدريبهم على مداخل حديثة تُعزز من أدوارهم في البيئة التعليمية وتُمكنهم من التعامل مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ومن بين المداخل التربوية الحديثة التي حظيت باهتمام واسع، يبرز مدخل STEAM الذي يدمج بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، ويهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي، ومهارات حل المشكلات، والتعلم القائم على المشروعات، والتكامل المعرفي بين التخصصات. إلا أن الواقع التعليمي يشير إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجود فجوة بين التوجهات النظرية لهذا المدخل وتطبيقاته العملية داخل الصفوف الدراسية، حيث لا تزال ممارسات المعلمين تقليدية في كثير من الأحيان، وتعتمد على الشرح المباشر وتفتقر إلى التفاعل والتكامل المطلوب بين مجالات STEAM. كما أن المعلمين يواجهون صعوبات في توظيف هذا المدخل بسبب نقص التدريب، وضعف التأهيل، وغياب الأدلة الإرشادية التي تساعدهم في التخطيط والتنفيذ والتقويم وفقًا لمبادئه (الربيعي، ٢٠٢٠؛ أبو زينة، ٢٠١٩).

وتُشير الدراسات السابقة إلى محدودية الأبحاث التي تناولت تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل STEAM، خصوصًا في السياق العربي، حيث ركزت أغلب الدراسات على المراحل الدراسية الأدنى، أو على جوانب جزئية دون تقديم تصورات متكاملة قابلة للتطبيق. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة علمية تسعى لتقديم تصور مقترح يساعد معلمي العلوم في هذه المرحلة على تبني ممارسات تدريسية قائمة على مبادئ مدخل STEAM، بشكل يسهم في تحسين أدائهم وتطوير جودة التعليم.

وتُشير الدراسات السابقة إلى محدودية الأبحاث التي تناولت تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء مدخل STEAM، خصوصًا في السياق العربي. فقد أظهرت دراسة الربيعي (٢٠٢٠) أن غالبية الأبحاث في هذا المجال ركزت على المراحل الدراسية الأدنى، مع قلة الدراسات التي استهدفت تطوير الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية باستخدام مدخل STEAM. كما أشار أبو زينة (٢٠١٩) إلى أن معظم الأبحاث تناولت جوانب جزئية من تطبيق مدخل STEAM دون تقديم تصورات متكاملة قابلة للتطبيق في الفصول الدراسية. وأكدت دراسة الدخيل (٢٠٢١) على أن الفجوة البحثية تتسع في السياق العربي، حيث لم يتم تقديم حلول فعّالة للتحديات التي يواجهها المعلمون في تطبيق هذا المدخل في المرحلة الثانوية. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة علمية تسعى لتقديم تصور مقترح يساعد معلمي العلوم في هذه المرحلة على تبني ممارسات تدريسية قائمة على مبادئ مدخل STEAM، بشكل يسهم في تحسين أدائهم وتطوير جودة التعليم.

وبناءً على ما سبق، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي:

ما التصور المقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM؟

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **كيف يمكن تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM؟**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المبادئ الأساسية لمدخل STEAM الواجب توافرها في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية؟
٢- ما مدى توافر مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية؟
٣- ما التصور المقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل STEAM؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى:

١- تحديد المبادئ الأساسية لمدخل STEAM التي يجب أن تتوافر في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.
٢- التعرف على مدى توافر مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية.
٣- بناء تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية وفقًا لمبادئ مدخل STEAM.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- إثراء الأدبيات العلمية المتعلقة بتطبيق مدخل STEAM في تدريس العلوم.
- توفير إطار نظري يحدد المبادئ الأساسية لمدخل STEAM في التدريس.

الأهمية التطبيقية:

- تزويد معلمي العلوم بتصور مقترح يمكنهم من تحسين الممارسات التدريسية وفقًا لمبادئ STEAM.
- مساعدة صانعي السياسات التعليمية في تطوير برامج تدريبية وتوجيهية لمعلمي العلوم.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

١- **الحدود الموضوعية:** تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM.
٢- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثالث للعام ١٤٤٦هـ-٢٠٢٥م.
٣- **الحدود المكانية:** طُبقت هذه الدراسة في مدارس التعليم العام بمكتب تعليم الشوقية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- **الحدود البشرية:** طُبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من معلمي العلوم (فيزياء-كيمياء-احياء) بمدارس التعليم العام في المرحلة الثانوية بمكتب تعليم الشوقية بمنطقة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة

١. الممارسات التدريسية:

عرفها هندي والتميمي (٢٠١٣) أنها: "مجموعة الأعمال التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية، وكيفية التعامل مع الطلاب، ومراقبتهم، وتشجيعهم، والإشراف على أنشطتهم".

عرفها حراشفة، والحراشفة (٢٠٢٣) بأنها مجموعة أفعال وسلوكيات إجرائية يؤديه مدرس العلوم الحياتية عن طريق توظيف فهمه للمسعى العلمي في التخطيط والتنفيذ، والتقويم الدروس الأحياء".

ويعرفها الباحثان اجرائياً بأنها: مجموعة الأفعال والسلوكيات المخططة والمنفذة من قبل معلمي العلوم في المرحلة الثانوية خلال مراحل التدريس الثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، بحيث تُوظّف هذه الممارسات مبادئ مدخل STEAM، من خلال ربط التخصصات المختلفة (العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون، والرياضيات)، وتقديم أنشطة تعليمية قائمة على المشروعات، وتعزيز التعلم النشط، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وربط المفاهيم العلمية بالحياة الواقعية، واستخدام التكنولوجيا بشكل فعّال، بهدف تحسين جودة التعليم وتنمية قدرات الطلاب المستقبلية.

٢. مدخل STEAM:

عرفه Dugger (٢٠١٠) بانه: "مدخل بيني للتعلم، يطبق فيه المتعلم العلوم، والتكنولوجيا، والتصميم الهندسي، والفنون، والرياضيات، باستخدام مجموعة من الطرائق الاستقصائية المتمركزة حول المتعلم، المعتمدة على حل المشكلات في بنائها".

ويعرفه الطنطاوي، وسليم (٢٠١٧) انه "منحنى متعدد التخصصات، يدمج تخصصات العلوم، والتكنولوجيا، والتصميم الهندسي، والفنون، والرياضيات معاً، ويطبق فيه المتعلم مجموعة من الأنشطة العملية، والتطبيقية، وانشطة التكنولوجيا، الرقمية والحاسوبية، وانشطة الفنون، متمركزة حول الخبرة، وحل المشكلات المستقبلية، والخبرة اليدوية، وانشطة التفكير العلمي والمنطقي، واتخاذ القرار معاً".

ويعرفه الباحثان اجرائياً بأنه: مدخل تعليمي تكاملي يَدمج فيه معلمو العلوم في المرحلة الثانوية مجالات: العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون، والرياضيات داخل ممارساتهم التدريسية، من خلال تخطيط وتنفيذ وتقويم أنشطة تعليمية مترابطة تُبنى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على التعلم القائم على المشروعات، والتعلم النشط المتمركز حول الطالب، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وربط المفاهيم العلمية بسياقات الحياة الواقعية، والتوظيف الفعّال للتكنولوجيا في التدريس.

الإطار النظري

المحور الأول: الممارسات التدريسية

تُعد الممارسات التدريسية من الركائز الأساسية في تطوير العملية التعليمية والارتقاء بجودتها، حيث يتحمل المعلم مسؤولية محورية في هذا السياق لما له من دور بالغ التأثير في إعداد الطلبة من النواحي العلمية والسلوكية والاجتماعية والوطنية. ونظراً لأهمية هذا الدور، تولي الأنظمة التعليمية، سواء في الدول النامية أو المتقدمة، اهتماماً متزايداً بإصلاح منظوماتها، لا سيما مؤسسات إعداد المعلم، باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية. ويتحقق ذلك من خلال تأهيل المعلم وتدريبه وتزويده بالكفايات المهنية والمهارات الأدائية اللازمة، التي تمكنه من تنفيذ ممارسات تدريسية فعالة. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى توضيح مفهوم الممارسات التدريسية، وأهداف تقويمها، وجوانبها، وأساليب تقويمها المختلفة.

مفهوم الممارسات التدريسية

عرّفتها العيدي (٢٠١٧) بأنها: الخبرات والمهارات والمعلومات والأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية من تخطيط وتنفيذ الدرس وطرق التدريس والتقويم وإدارة الصف، والسلوكيات، والأفعال، والطرق التي يستخدمها المعلم داخل الصف لتقديم المادة العلمية بغرض إحداث التعلم.

ويرى سيد (٢٠٢٠) أن الممارسات التدريسية: هي مجموعة السلوكيات والإجراءات، والنشاطات، والمهارات التي يؤديها المعلم في الموقف التعليمي مع طلابه، ليشجعهم على فحص الحلول المعروضة وتقصيها من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء.

وبناءً على ما سبق، يمكن تعريف الممارسات التدريسية بأنها: مجموعة من السلوكيات والطرق والاستراتيجيات والأنشطة الصفية وغير الصفية، التي تنبع من شخصية المعلم وأسلوبه، ويستخدمها أثناء عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، بما تتضمنه من مهارات متنوعة، بهدف تيسير التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

أهمية الممارسات التدريسية

تكمن أهمية الممارسات التدريسية في أنها تمثل الأداة التنفيذية التي تتحول من خلالها الأهداف التربوية إلى واقع فعلي داخل غرفة الصف. فالمعلم لا يُعد ناقلًا للمعرفة فقط، بل هو قائد للعملية التعليمية، وفاعليته ترتبط ارتباطًا مباشرًا بجودة تعلّم الطلاب وتحقيق نواتج التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد أشار حراشفة والحراشفة (٢٠٢٣) إلى أن الممارسات التدريسية الجيدة تسهم في تنمية الفهم العلمي لدى الطلاب، وتدعم قدراتهم على الاستقصاء والتفكير الناقد، وتُعزز من تفاعلهم مع المفاهيم العلمية في سياقات حياتية.

كما أن الممارسات التدريسية تمثل أداة لتفعيل المداخل التربوية الحديثة، مثل مدخل STEAM، إذ يُعتمد عليها في تحقيق التكامل بين التخصصات، وتوظيف التكنولوجيا، وتطبيق التعلم القائم على المشروعات.

وعليه، فإن تطوير الممارسات التدريسية يُعد ضرورة ملحة لمواجهة تحديات التعليم المعاصر، وتحقيق أهداف الرؤية التعليمية في المملكة العربية السعودية، لاسيما في ضوء رؤية ٢٠٣٠ التي تركز على تعزيز الابتكار، والإبداع، والمهارات المستقبلية في التعليم.

أهداف تقويم الممارسات التدريسية

يتوقف تحسين جودة التعليم بدرجة كبيرة على جودة اختيار المعلمين، وكفاءة تدريبهم، وتطوير أدائهم وظروف عملهم. فالمعلمون بحاجة ماسّة إلى امتلاك المهارات المناسبة والسمات الشخصية التي تمكّنهم من أداء مهامهم التعليمية بكفاءة. ومن هنا تبرز أهمية تقويم أدائهم، بما يتيح التعرف إلى مستوى ممارستهم لمهارات متعددة، ومنها أبعاد الحس العلمي. ويهدف تقويم الممارسات التدريسية – أو تقويم أداء المعلم داخل الفصل وخارجه – إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي يمكن تلخيصها فيما يلي (شاكر، ٢٠٠٤؛ ٥٦؛ جابر، ٢٠٠٦، ٢٧٢؛ هاشم والخليفة، ٢٠١٧؛ Santiago, Benavides, 2009):

١. قياس كفاءة الأداء التدريسي ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
٢. التعرف إلى درجة نجاح المعلم في إنجاز أهداف المؤسسة التعليمية.
٣. الكشف عن نقاط القوة والضعف في أداء المعلم، بغرض تعزيز مكامن القوة والعمل على معالجة أوجه القصور.
٤. دعم التنمية المهنية الشاملة للمعلم في الجوانب العلمية والمهنية والذاتية والاجتماعية.
٥. تحسين مستوى التدريس من خلال تحديد آليات تطوير بيئة وأسلوب وسلوكيات الممارسات الصفية.
٦. تحليل واقع استخدام المعلم لطرق واستراتيجيات التدريس، ومدى فاعليتها في تنمية مهارات الإبداع والتفكير.
٧. تقويم مدى امتلاك المعلم لمهارات التدريس المرتبطة بجوانب التعلم المختلفة، في ضوء مستحدثات العصر، لاسيما ما يتعلق بالتقنية والنظريات التربوية الحديثة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨. توفير معلومات دقيقة تُسهم في تطوير برامج إعداد المعلم وبرامج التنمية المهنية المستمرة.
٩. تعزيز التكامل بين أدوار المعلمين والإداريين في عملية تعليم الطلاب.
١٠. المساءلة المهنية، لضمان قدرة المعلم على توفير فرص تعلم فعالة، وربط مستوى أدائه بالقرارات المرتبطة بمسيرته المهنية وتقدّمه الوظيفي.

وانطلاقًا من هذه الأهداف، فإن هذا البحث يهدف إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء مدخل STEAM، وتقديم تصور مقترح يسهم في تطوير تلك الممارسات بما يعزز جودة التعليم ومخرجاته.

مكونات الممارسات التدريسية

تتكون الممارسات التدريسية من ثلاث مراحل رئيسة تُشكل الإطار العملي الذي يعمل من خلاله المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية، وهذه المراحل هي: التخطيط، التنفيذ، والتقويم، وتمثل كل منها جانبًا تكامليًا في الأداء التدريسي الفعّال.

أولاً: التخطيط للتدريس: يُعد التخطيط مرحلة أساسية تسبق تنفيذ الدرس، وفيها يحدد المعلم الأهداف التعليمية، ويختار المحتوى المناسب، ويصمم الأنشطة، ويحدد أساليب التقويم التي تساعده على قياس مدى تحقق الأهداف.

ويرى الرشيد (٢٠١٥) أن التخطيط الجيد يُعد شرطًا لتحقيق الدقة والاتساق في الممارسات الصفية، كما يسهم في تنظيم وقت الحصة، وتحقيق التوازن بين عناصر المحتوى والأنشطة.

ثانيًا: تنفيذ الدرس: تشمل هذه المرحلة التفاعل المباشر مع الطلاب داخل الصف، من خلال عرض المحتوى، وإدارة الحوار، وتطبيق الأنشطة الصفية، وتوظيف الاستراتيجيات التعليمية المناسبة.

ويؤكد قزامل (٢٠١٣، ٦٧) أن التنفيذ الجيد يعتمد على قدرة المعلم على التنويع في الأساليب، وتوظيف الوسائل التعليمية، وتحفيز الطلاب للمشاركة، والتفاعل مع المواقف التعليمية. كما يتطلب قدرة على إدارة الصف بفعالية، ومعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين .

ثالثًا: تقويم التعلم: التقويم هو المرحلة التي يقيس فيها المعلم مدى تحقق الأهداف التعليمية، ويستدل بها على فعالية التخطيط والتنفيذ. ويشمل تقويم أداء الطلاب من خلال أدوات متنوعة مثل الاختبارات، والملاحظة، والتقويم البديل، والمشروعات.

ووفقًا لحراشفة، والحراشفة (٢٠٢٣)، فإن التقويم لا يُعد نهاية للعملية التعليمية، بل هو أداة لتحسين الأداء وتقديم تغذية راجعة لكل من الطالب والمعلم، ويسهم في اتخاذ قرارات تربوية قائمة على بيانات دقيقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتضح من هذه المكونات أن الممارسات التدريسية الناجحة تتطلب تكاملاً بين التخطيط الدقيق، والتنفيذ المرن، والتقويم الهادف، بما يعزز جودة التعليم، ويرتقي بتجربة التعلم لدى الطلاب.

العلاقة بين الممارسات التدريسية وتطوير التعليم

يشهد التعليم في القرن الحادي والعشرين تحولات جوهرية تستوجب إعادة النظر في الممارسات التدريسية التقليدية، والانتقال نحو أساليب تعليمية أكثر فاعلية وتفاعلية، تُمكّن المتعلمين من اكتساب المهارات التي تؤهلهم للتعامل مع تحديات العصر، مثل التفكير النقدي، والإبداع، والعمل التعاوني، والاتصال، والتعلّم الذاتي، واستخدام التكنولوجيا.

وفي هذا السياق، تُعد الممارسات التدريسية الفاعلة أداة أساسية لتحقيق هذه التوجهات، إذ أن ما يُقدّمه المعلم داخل الصف من استراتيجيات، وأساليب، ومواقف تعليمية، يُشكل البيئة الحقيقية التي تنمو فيها مهارات المتعلمين وتُصقل قدراتهم المستقبلية.

وقد أشار حراشفة، والحراشفة (٢٠٢٣) إلى أن جودة التعليم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة أداء المعلم وممارساته التدريسية، وأن هذه الممارسات يجب أن تتطور باستمرار لتواكب التحولات المعرفية والتكنولوجية والاجتماعية في عالم سريع التغير.

إن الممارسات التدريسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين ينبغي أن:

- تركّز على الطالب بوصفه محور العملية التعليمية، وتعزز مشاركته النشطة في بناء المعرفة.
- تدمج التكنولوجيا التعليمية بفاعلية، وتُوظفها في تعزيز التعلم التفاعلي والذاتي.
- تُنمّي مهارات التفكير العليا كالتفكير النقدي، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي.
- تشجع التعلم التعاوني والعمل ضمن فرق، بما يُحاكي بيئات العمل الحقيقية.
- تُفعّل التقويم البديل القائم على الأداء، والمشروعات، والملاحظة، والتقويم الذاتي.
- تُراعي التنوع الثقافي والفكري والفروق الفردية، وتُقدّم فرصًا متكافئة لكل المتعلمين.

وعليه، فإن تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بات ضرورة ملحة، لا مجرد خيار، لتحقيق تعليم نوعي يستجيب لاحتياجات المتعلمين، ويُسهم في إعداد جيل يمتلك أدوات المعرفة، والابتكار، والمرونة، بما يواكب مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثاني: مدخل (STEAM)

يُعد مدخل العلوم المتكاملة (STEAM) نهجًا تربويًا يدمج بين خمس مجالات معرفية رئيسية هي: العلوم (Science)، التكنولوجيا (Technology)، الهندسة (Engineering)، الفنون (Arts)، والرياضيات (Mathematics) في إطار تعليمي تكاملي.

والذي يمكن تطبيقه في المراحل الدراسية المتنوعة، في وجود المعلم الذي تم اعداده وتطويره ليكون قادراً على تنفيذ الأنشطة والمشروعات المتعلقة به، في وجود المحتوى الذي يقوم على التكامل المعرفي.

وقد نشأ مدخل STEAM امتدادًا لمدخل STEM بإضافة مكون "الفنون"، وذلك لتعزيز جوانب الإبداع، الخيال، والحس الجمالي في عمليات التعلم، مما يوفر فرصًا تعليمية أكثر شمولية.

مفهوم مدخل (STEAM)

عرفته شهدة السيد وآخرون (٢٠١٩) بأنه: إطارًا تكامليًا يدمج بين التخصصات الدراسية المختلفة داخل المدرسة وخارجها، من خلال توظيف أنشطة ومشروعات متنوعة تُركز على حل المشكلات، ويمكن تطبيقه في مختلف المراحل التعليمية، حيث يتم دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات في منظومة تعليمية مترابطة.

كما عرفت Land (٢٠١٩) مدخل (STEAM) بأنه: مدخل يتمثل في دمج الفنون ضمن منهج (STEM)؛ بهدف تنمية شخصية المتعلم، وتعزيز قدرته على التفاعل مع محيطه الواقعي، كما يسهم هذا المدخل في تطوير مهارات التعلم الذاتي، والتفكير النقدي والإبداعي، بما يتماشى مع مقاصد التعليم المعاصر.

ويعرفه آل حبشان والمطرفي (٢٠٢٣) بأنه: مدخل يقوم على دمج تخصصات العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والفنون، والرياضيات، بحيث يوظف معلم العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية الأنشطة العلمية المكتسبة من البرنامج التدريبي في الممارسات التعليمية، مما يعزز من قدرته على مواجهة المتغيرات والتحديات المستقبلية.

يتضح من التعريفات السابقة لمدخل (STEAM) أنه يمثل توجهًا تربويًا حديثًا يقوم على التكامل بين التخصصات العلمية والفنية في إطار تعليمي واحد، ويُركز على توظيف الأنشطة والمشروعات القائمة على حل المشكلات كمدخل لتحفيز المتعلمين وتنمية مهاراتهم المتنوعة. ويجمع هذا المدخل بين البُعد المعرفي والمهاري والوجداني، إذ لا يقتصر على تنمية المهارات العلمية والتقنية فحسب، بل يمتد ليشمل تنمية الإبداع والتفكير النقدي والقدرة على التكيف مع التغيرات. كما يبرز البُعد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التطبيقي للمدخل، من خلال ربطه بالممارسات التعليمية لمعلم العلوم الطبيعية، بما يعزز من دور المعلم في بناء جيل قادر على مواكبة التحديات المستقبلية، وهو ما يتسق مع توجهات التعليم المعاصر، ويؤكد أهمية دمج هذا المدخل ضمن السياسات التربوية والممارسات التدريسية في المراحل الدراسية المختلفة.

مجالات مدخل (STEAM)

يتكون مدخل STEAM خمس مجالات رئيسة كما أوردها القشطة وبودريس (٢٠٢٤)، وهي: العلوم (Science)، التكنولوجيا (Technology)، الهندسة (Engineering)، الفنون (Arts)، والرياضيات (Mathematics).

- **العلوم (Science):** تُعنى العلوم بدراسة العالم الطبيعي بكل مكوناته، مثل علوم الأحياء، والفيزياء، والكيمياء، والفلك، وعلوم الأرض. ويُمارس من خلالها المتعلمون مهارات متعددة، منها: طرح الأسئلة، والاستقصاء، والتجريب، وصياغة الفرضيات واختبارها، إلى جانب توظيف التفكير العلمي لفهم الظواهر المحيطة.
- **التكنولوجيا (Technology):** تشمل كل ما يُبتكر أو يُطور لتلبية الحاجات البشرية، بدءًا من الأدوات البسيطة كأقلام الرصاص، وصولًا إلى الأنظمة المعقدة مثل تقنيات الاتصال، والتصنيع، والطاقة، والإنتاج، والابتكار التكنولوجي.
- **الهندسة (Engineering):** تركز على تطبيق عمليات التصميم الهندسي، من خلال تطوير نماذج أولية تستند إلى المعرفة المكتسبة في مجالي العلوم والرياضيات، مع توظيف الخبرة والممارسة والإبداع، والمنطق الرياضي والعلمي، لإيجاد حلول عملية تسهم في مجالات متعددة.
- **الفنون (Arts):** تُعد الفنون عنصرًا مكملًا يعزز الفهم العلمي والرياضي من خلال وسائل تعبيرية إبداعية، مثل الرسومات البيانية، واستخدام الألوان والرموز، وبناء النماذج البصرية التي تُسهم في توصيل المفاهيم بصورة أكثر وضوحًا.
- **الرياضيات (Mathematics):** تشمل استخدام مفاهيم رياضية مثل الأعداد، والجبر، والقياس، والتكامل، والتفاضل، وتُوظف في مجالات مثل النمذجة الرياضية التي تُستخدم في عمليات التصميم التكنولوجي.

من خلال تأمل المجالات الخمسة المكونة لمدخل (STEAM) تتجلى الطبيعة التكاملية لهذا المدخل، والتي تتجاوز حدود التخصصات المنعزلة لتُعيد تشكيل البيئة التعليمية في صورة منظومة مترابطة تدعم الفهم العميق والتعلم ذي المعنى، ويبرز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في هذا السياق دور كل مجال بوصفه ركيزة أساسية تسهم في بناء شخصية المتعلم المتكاملة، القادرة على الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.

ويرى الباحثان أن هذا التكامل يُعيد صياغة دور المتعلم من متلقٍ سلبي إلى باحث صغير يطرح الأسئلة، ويجرب، ويبدع، ويبني النماذج، ويحل المشكلات الواقعية ضمن سياقات حياتية، وهو ما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ويعزز من مهارات التفكير المستقبلي، كما أن دمج الفنون داخل هذه المنظومة يمثل تحولًا جوهريًا في نظرة التعليم للجانب الوجداني والإبداعي، بما يدعم تطوير شخصية متوازنة وقادرة على التعبير والفهم بطرق متعددة. ومن هذا المنطلق يؤمن الباحث بأهمية تبني هذا المدخل في تعليم العلوم، بوصفه أداة استراتيجية لإحداث تحول نوعي في ممارسات التعليم والتعلم، بما يتسق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وتطلعاتها نحو بناء جيل مبتكر ومسؤول.

مبادئ مدخل (STEAM)

اشارت الشبل (٢٠٢٠) أن مدخل (STEAM) يرتكز على مجموعة من المبادئ الأساسية هي:

١. **التكامل والترابط بين التخصصات:** دمج المفاهيم من مجالات العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والفنون، والرياضيات في الدروس بصورة مترابطة ومتكاملة، بحيث يتم توظيف المعرفة في سياقات تعليمية متكاملة تُحاكي الواقع وتعزز الفهم الشمولي لدى الطلاب.
٢. **التعلم القائم على المشروعات:** توجيه الطلاب للعمل على مشروعات تعليمية ترتبط بمشكلات واقعية، وتُعزز مهاراتهم في البحث، التخطيط، التعاون والعمل الجماعي، وحل المشكلات، مما يسهم في تعلم أعمق وأكثر ارتباطًا بالحياة من خلال العمل والتجربة.
٣. **التعلم النشط والمتمركز حول الطالب:** إشراك الطلاب بفاعلية في أنشطة تعليمية تفاعلية تشجع على الاكتشاف، والتجريب، والمناقشة، وتدعم استقلاليتهم في التعلم، في ظل دور المعلم كميسر وموجه في العملية التعليمية.
٤. **تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين:** تنمية مهارات التفكير النقدي، الإبداع، الابتكار، التعاون، والتواصل لدى الطلاب، من خلال أنشطة تعليمية تدفعهم للتفكير المستقل والعمل الجماعي والتعبير عن أفكارهم بطرق متنوعة.
٥. **الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات:** تقديم المفاهيم والأنشطة التعليمية في سياقات واقعية من بيئة الطالب ومجتمعه، بحيث يدرك الطالب أهمية ما يتعلمه وقدرته على تطبيقه في حياته اليومية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. **توظيف التكنولوجيا في التعليم:** استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية بفاعلية في تصميم الدروس، تنفيذها، وتقويمها، بما يُسهم في دعم التعلم النشط وتطوير مهارات الطلاب في استخدام التقنية.

مما سبق تتضح للباحثان ان مبادئ مدخل (STEAM) تعكس تحولًا في التعليم نحو التكامل، والتعلم القائم على المشروعات، والتركيز على الطالب كمحور للعملية التعليمية.

ويرى الباحثان أن هذه المبادئ تسهم في تنمية مهارات التفكير، والإبداع، وحل المشكلات، وتُعزز الارتباط بالحياة الواقعية، مما يجعلها أداة فعالة لتطوير تعليم العلوم بما يتوافق مع متطلبات المستقبل ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

أهمية مدخل (STEAM)

توضح الشبل (٢٠٢٠) أن مدخل (STEAM) يحظى بأهمية كبيرة تمتد لتشمل عدة أطراف في العملية التعليمية، وهي: المعلم، والطالب، والمجتمع، والمناهج، والمدرسة، وذلك على النحو التالي:

- المعلم: يوفر مدخل (STEAM) للمعلم فرصًا لتطبيق استراتيجيات تدريسية حديثة، مما يعزز من أدائه داخل الصف ويسهم في تطويره المهني المستمر.
- الطالب: يُساعد هذا المدخل على ربط التعلم بحياة الطالب الواقعية، حيث يُمكنه من توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في حل المشكلات الحياتية، كما يُسهم في تنمية مهاراته الابتكارية، والتقنية، والتواصل الفعّال مع الآخرين.
- المجتمع: يُمثل مدخل (STEAM) أداة فاعلة في مواجهة تحديات المجتمع من خلال إعداد طلاب يمتلكون المهارات اللازمة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات، مما يؤهلهم للاندماج في سوق العمل بفاعلية.
- المناهج: يُسهم هذا المدخل في تطوير المناهج الدراسية عبر تنويع استراتيجيات التدريس وأساليب التعليم والتقويم، ويُعزز التكامل بين التخصصات المختلفة، ما يؤدي إلى بناء معرفة علمية متماسكة تُقدَّم بأساليب تطبيقية.
- المدرسة: يُعزز مدخل (STEAM) من ارتباط المدرسة بالمجتمع عبر أنشطة ومشروعات تكاملية، مما يجعل المدرسة أكثر قدرة على التعامل مع التحديات ومواكبة متطلبات العصر.

مما سبق تُبرز أهمية مدخل (STEAM) باعتباره مدخلًا شموليًا يُحدث أثرًا إيجابيًا على مختلف مكونات العملية التعليمية، من المعلم والطالب إلى المجتمع والمناهج والمدرسة.

ويرى الباحثان أن هذا المدخل يُعيد تشكيل أدوار جميع الأطراف، حيث يرفع من كفاءة المعلم، ويجعل الطالب أكثر تفاعلًا وارتباطًا بحياته الواقعية، ويُسهم في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إعداد جيل قادر على مواكبة متطلبات سوق العمل. كما يعزز من تكامل المناهج وتطويرها، ويربط المدرسة بالمجتمع، مما يجعل من (STEAM) مدخلًا واعدًا لتحديث التعليم وتحقيق أهدافه في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أهداف مدخل (STEAM)

أوضح كلاً من (آل حبشان والمطرفي، ٢٠٢٣؛ والبلوشية والغافري، ٢٠٢٤)، أن مدخل (STEAM) يسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية التي تخدم أطراف العملية التعليمية، وتتمثل أبرز هذه الأهداف فيما يلي:

١. تعزيز ثقافة تعليم (STEAM) لدى المعلمين، مما يُسهم في اطلاعهم على استراتيجيات التدريس الحديثة، وتطبيقها داخل الصف، إلى جانب تطوير خبراتهم في تفريد التعليم، وتحسين أدائهم المهني.
٢. نشر ثقافة تعليم (STEAM) بين المتعلمين، والعمل على رفع مستويات تحصيلهم العلمي، خصوصًا في مادة العلوم.
٣. إعداد كل من المعلمين والمتعلمين لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، من خلال تزويدهم بالمهارات الضرورية التي تُمكّنهم من التكيّف مع متغيراته.
٤. تهيئة أفراد يمتلكون الكفاءة اللازمة لتلبية احتياجات سوق العمل المعاصر.
٥. تنمية الأبعاد المعرفية، والمهارية، والوجدانية لدى المعلمين والمتعلمين في مجالات (STEAM)، بما يُعزز من فهمهم العميق للمفاهيم العلمية.
٦. تمكين المعلمين والمتعلمين من مهارات الإبداع والابتكار، وتعزيز قدرتهم على حل المشكلات بطرق فاعلة.
٧. تنمية مهارات البحث العلمي لدى المعلمين والمتعلمين، مما يُسهم في بناء جيل قادر على الاستقصاء والتحليل.
٨. تعزيز الحس الفني إلى جانب المعرفة العلمية والتكنولوجية، بما يحقق التكامل بين الجوانب الإبداعية والمعرفية.
٩. مراعاة تنوع أنماط التعلم لدى كل من المعلمين والمتعلمين، بما يضمن استجابة فعالة لاحتياجاتهم المختلفة.
١٠. التأكيد على ربط الجانب النظري في التخصصات العلمية بالتطبيقات العملية، من أجل تحقيق تعلم ذي معنى.

تعكس الأهداف السابقة النظرة الشمولية لمدخل (STEAM)، باعتباره مدخلًا تربويًا يسعى لتطوير جميع عناصر العملية التعليمية.

ويرى الباحثان أن هذه الأهداف لا تقتصر على تحسين التحصيل الدراسي أو الأداء المهني، بل تمتد لتشمل إعداد جيل يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل الإبداع، والابتكار، والبحث العلمي، والقدرة على حل المشكلات والتكيف مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التغيرات. كما يُعزز هذا المدخل التكامل بين المعرفة العلمية والفنية، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يجعله أداة استراتيجية لتحقيق تعليم حديث وفعّال، يتماشى مع متطلبات سوق العمل ويخدم توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

تحديات تطبيق مدخل (STEAM)

أشارت البلوشية والغافري (٢٠٢٤) إلى أن تطبيق مدخل (STEAM) يواجه عدداً من التحديات التي تعيق تحقيق أهدافه المنشودة، ويمكن تصنيف هذه التحديات كما يلي:

١. التحديات المرتبطة بالمعلم: تتمثل في نقص إلمام بعض المعلمين بآليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للموضوعات الدراسية وفق متطلبات مدخل (STEAM)، مما يؤثر على جودة تطبيقه في البيئة الصفية.
٢. التحديات المرتبطة بالطالب: وتتمثل في الفروق الفردية بين المتعلمين، والتي قد تؤثر على تفاعلهم مع الأنشطة التكاملية، إلى جانب ضعف الدافعية لدى بعضهم نحو التعلم القائم على المشروعات والتكامل بين التخصصات.
٣. التحديات المرتبطة بالمنهج الدراسي: إذ لا تزال الكثير من المناهج الدراسية تفتقر إلى تضمين واضح لمفاهيم ومهارات مدخل (STEAM)، بالإضافة إلى عدم كفاية الوقت المخصص داخل الجدول المدرسي لتنفيذ موضوعات وأنشطة هذا المدخل بشكل فعّال.
٤. التحديات المرتبطة بالبيئة الصفية: وتشمل محدودية توفر الأدوات والتقنيات اللازمة لتنفيذ أنشطة (STEAM)، إلى جانب الكثافة الطلابية العالية داخل الفصول، مما يحدّ من فاعلية التفاعل والمشاركة بين الطلاب والمعلم.

تطبيق مدخل العلوم المتكاملة في المملكة العربية السعودية

أوضح (آل حبشان، ٢٠٢٣) في دراسته إلى أن المملكة العربية السعودية تبذل جهودًا حثيثة لتطبيق مدخل العلوم المتكاملة (STEAM) بما يتماشى مع متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠، ويمكن تلخيص أبرز ملامح هذا التوجه فيما يلي:

- تعمل وزارة التعليم على مواءمة المناهج الدراسية مع مستهدفات الرؤية الوطنية، من خلال التركيز على تنمية مهارات التفكير، والإبداع، والابتكار لدى الطلاب.
- تم إطلاق عدد من المبادرات التي تدعم التعلم القائم على المشروعات والابتكار في التعليم، وهي مبادرات تتناغم مع فلسفة مدخل (STEAM).
- نُفذت برامج تدريبية تستهدف تطوير قدرات المعلمين في مجالات التكامل بين التخصصات، وتوظيف التصميم الهندسي في التعليم.
- هناك توجه واضح نحو تضمين مفاهيم ومهارات (STEAM) في المناهج المطورة، لاسيما في مقررات العلوم والرياضيات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- بدأت بعض المدارس النموذجية في تطبيق وحدات تعليمية تكاملية قائمة على مشروعات (STEAM)، بدعم مباشر من إدارات التعليم.
- أُطلقت مبادرات لتعزيز الشراكة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والجامعات ومراكز الأبحاث، بهدف دعم التكامل المعرفي وتبادل الخبرات.
- شاركت المملكة في عدد من المسابقات والمعارض العلمية الدولية، مثل "أولمبياد الإبداع العلمي"، والتي تعزز من ثقافة (STEAM) لدى الطلاب.
- تم تطوير أنشطة إثرائية في الأندية العلمية والطلابية تتضمن مشروعات تدمج بين العلوم والفنون والتقنية.
- رغم هذه الجهود، لا تزال هناك تحديات تواجه التطبيق الفعّال، من أبرزها الحاجة إلى تأهيل المعلمين وتوفير البنية التحتية التقنية المناسبة، مما يتطلب مزيدًا من الاستثمار والدعم.
- يتزايد الاهتمام بتضمين تقنيات الثورة الصناعية الرابعة مثل الطباعة ثلاثية الأبعاد والروبوتات ضمن المناهج التعليمية، وهي من الركائز الرئيسة في مدخل (STEAM).
- تبنت بعض الجامعات مسارات تدريبية لتأهيل معلمي العلوم بأساليب التعليم التكاملي، مما يُسهم في رفع جاهزيتهم للتطبيق الميداني.
- يُعد مدخل (STEAM) أحد الأسس المحورية التي تقوم عليها خطط تطوير منظومة التعليم العام في المملكة، في سبيل تحقيق تعليم نوعي ومتطور.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي بهدف معرفة مدى توافر المبادئ الأساسية لمدخل STEAM في الممارسات التدريسية الحالية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية، وقد أُستخدم هذا المنهج في هذه الدراسة بغرض تطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة الحالي على جميع معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية بمكتب تعليم الشوقية بمنطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم (٣٧١) معلمًا ومعلمة، منهم (٢٣١) معلمًا، و (١٤٠) معلمة.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة، وتمثلت في (١٨٩) من معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام الحكومية بمكتب تعليم الشوقية بمنطقة مكة المكرمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويبين الجدول (١) خصائص البيانات الأولية لعينة الدراسة وسماتها:

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيريّ الهوية الجنسية وعدد سنوات الخبرة

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الهوية الجنسية	معلمون	١١٨	٦٢.٤
	معلمات	٧١	٣٧.٦
الإجمالي		**١٨٩**	**١٠٠**
عدد سنوات الخبرة	من ١ إلى أقل من ٥ سنوات	**٩٥**	**٥٠.٣**
	من ٥-١٠ سنوات	**٥٧**	**٣٠.٢**
	أكثر من ١٠ سنوات	**٣٧**	**١٩.٦**
الإجمالي		**١٨٩**	**١٠٠**
المؤهل العلمي	بكالوريوس	**١٤٩**	**٧٨.٨**
	ماجستير	**٣٣**	**١٧.٥**
	دكتوراة	**٧**	**٣.٧**
الإجمالي		**١٨٩**	**١٠٠**

أدوات الدراسة

تمثلت أداة الدراسة في استبانة تم إعداد الصورة الأولية لها من خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، وذلك للكشف عن مدى توافر المبادئ الأساسية لمدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية، وتكونت الاستبانة من جزأين، اشتمل الجزء الأول على البيانات الأولية، واشتمل الجزء الثاني على ست محاور رئيسية هي: المحور الأول: التكامل والترابط بين التخصصات ويتكون من (٥) عبارات فرعية، المحور الثاني: التعلم القائم على المشروعات ويتكون من (٥) عبارات فرعية، المحور الثالث :التعلم النشط والمتمركز حول الطالب ويتكون من (٥) عبارات فرعية، المحور الرابع: تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ويتكون من (٥) عبارات فرعية، المحور الخامس: الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات ويتكون من (٥) عبارات فرعية، المحور السادس: توظيف التكنولوجيا في التعليم ويتكون من (٥) عبارات فرعية، حيث بلغ إجمالي العبارات (٣٠) عبارة.

الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين)

تم عرض الاستبانة على (٧) من المتخصصين في مجال المناهج وتعليم العلوم لاستطلاع آرائهم حول ملاءمتها لجمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث وتحقيق أهدافه. كما تم التحقق من دقة الصياغة اللغوية للعبارات، وتناسقها مع المحاور الأساسية للاستبانة، بالإضافة إلى إجراء بعض التعديلات اللغوية وتحديث العبارات بإضافة جديدة أو حذف العبارات المكررة. اقترح المحكمون إلى ضرورة تعديل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بعض الصياغات وأكدوا على مناسبة الاستبانة لموضوع الدراسة، ونوهوا عن إزالة واستبدال العبارات المتكررة. تم اعتماد هذه الملاحظات والمقترحات، ونتج عن ذلك أن تضمنت الاستبانة (٣٠) عبارة، موزعة على خمسة محاور؛ المحور الأول يحتوي على (٥) عبارات فرعية، والمحور الثاني يحتوي على (٥) عبارات فرعية والمحور الثالث يحتوي على (٥) عبارات فرعية والمحور الرابع يضم (٥) عبارات فرعية والمحور الخامس يضم كذلك (٥) عبارات فرعية والمحور السادس ويضم (٥) عبارات فرعية، بذلك، أصبحت الاستبانة جاهزة للاستخدام.

معاملات الارتباط الداخلي لعبارات ومحاور الاستبانة

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 الترابط والتكامل بين التخصصات والفقرات التي تنتمي إليها كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٦٧٧-٠.٨٥٧، كما ان الارتباط بين محور الثاني الذي يمثل التعلم القائم على المشروعات وجميع فقراته كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)،حيث تراوح معامل الارتباط بين ٠.٨١٧-٠.٨٥٣ ، في حين كان الارتباط بين المحور الثالث الذي يمثل التعلم النشط والمتمركز حول الطالب وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٧٦٥-٠.٨٥٠، والارتباط بين المحور الرابع الذي يمثل تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٧٨٢-٠.٨٤٢ ، في حين كان الارتباط بين المحور الخامس الذي يمثل الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٧٩٤-٠.٩٠٤، وأخيرا كان الارتباط بين المحور السادس الذي يمثل توظيف التكنولوجيا في التعليم وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين ٠.٧٤٨-٠.٨٦٢، والنتائج في الجدول (٢) تبين ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين محاور مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم وفقراتها

الترابط والتكامل بين التخصصات		التعلم القائم على المشروعات		التعلم النشط والمتمركز حول الطالب		تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين		الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات		توظيف التكنولوجيا في التعليم	
رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون	رقم	معامل بيرسون
١	0.857**	١	0.817**	١	0.784**	١	0.782**	١	0.794**	١	0.793**
٢	0.839**	٢	0.852**	٢	0.775**	٢	0.801**	٢	0.904**	٢	0.771**
٣	0.785**	٣	0.837**	٣	0.850**	٣	0.819**	٣	0.874**	٣	0.748**
٤	0.677**	٤	0.831**	٤	0.848**	٤	0.842**	٤	0.845**	٤	0.792**
٥	0.751**	٥	0.853**	٥	0.765**	٥	0.785**	٥	0.890**	٥	0.862**

ثبات درجات الاستبانة

تم حساب معامل ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ وتبين ان معامل الثبات للفقرات أكبر من ٠.٧ كما في الجدول (٣). وهذا يؤكد ان اداة جمع البيانات تتمتع بثبات مرتفع ومقبول لأهداف الدراسة الحالية.

جدول (٣): قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
توفر مبادئ مدخل STEAMفي الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم	الترابط والتكامل بين التخصصات	5	0.842
	التعلم القائم على المشروعات	5	0.893
	التعلم النشط والمتمركز حول الطالب	5	0.852
	تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين	5	0.864
	الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات	5	0.912
	توظيف التكنولوجيا في التعليم	5	0.851
الدرجة الكلية		30	0.964

معيار الحكم على استجابات عينة الدراسة

تم تحديد نقطة القطع أو محك معتمد مقسم إلى خمسة مستويات في الدراسة من خلال خمسة مستويات، تم احتساب قيمة الفرق بين أعلى قيمة على تدريج المقياس (٥) وأقل قيمة على تدريج المقياس (١) مقسوماً على ثلاثة مستويات (٤/٥) = ١.٣٣ وبعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج للمقياس وهي (١) بهدف تحديد ألحدا لأعلى للفئة، وتحديد أهمية الفئة، والجدول (٤) يوضح ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤): محكات اعتماد درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات متغيرات الدراسة

طول الفئة	درجة الاستجابة
1.8-1	أبداً
2.61-1.81	نادراً
3.42-2.62	أحياناً
4.22-3.43	غالباً
5-4.23	دائماً

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول: ما المبادئ الأساسية لمدخل STEAM الواجب توفرها في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية؟

توصل الباحثان، من خلال الرجوع الى الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بمدخل STEAM، إلى مجموعة من المبادئ الأساسية الواجب تضمينها في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية، وذلك خلال مراحل التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وتتمثل هذه المبادئ في: (التكامل بين التخصصات - التعلم القائم على المشروعات - التعلم النشط المتمركز حول الطالب - تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين - الربط بسياقات الحياة الواقعية - التوظيف الفعّال للتكنولوجيا).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني: ما مدى توفر مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية؟

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر ابعاد مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة كما يلي:

بُعد الترابط والتكامل بين التخصصات:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد الترابط والتكامل بين التخصصات وكانت النتائج ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد الترابط والتكامل بين التخصصات مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الفقرة	التكرار / %	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	التقدير
٤	أشجع الطلاب على الربط بين ما يتعلمونه في المواد المختلفة لبناء فهم تكاملي.	التكرار	0	0	15	68	106	4.48	0.641	1	دائما
		%	0	0	7.9	36	56.1				
٥	أقيم نتاجات الطلاب بناءً على مدى دمجهم للمفاهيم المتعددة التخصصات في الحلول والمشروعات.	التكرار	0	5	46	60	78	4.12	0.867	2	غالباً
		%	0	2.6	24.3	31.7	41.3				
٣	أنفذ مهامًا صفية تُبرز العلاقة بين العلوم والمجالات الأخرى مثل الرياضيات والتكنولوجيا والهندسة والفنون.	التكرار	0	9	41	94	45	3.93	0.802	3	غالباً
		%	0	4.8	21.7	49.7	23.8				
١	أصمم دروسًا تتضمن مفاهيم مترابطة من العلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الفنون، والرياضيات.	التكرار	0	27	36	98	28	3.67	0.898	4	غالباً
		%	0	14.3	19	51.9	14.8				
٢	أخطط لأنشطة تعليمية تُعالج مشكلات واقعية تتطلب استخدام معارف من مجالات STEAM المختلفة.	التكرار	0	27	50	83	29	3.6	0.915	5	غالباً
		%	0	14.3	26.5	43.9	15.3				
	الكلي							3.96	0.915	6	غالباً

توضح النتائج في الجدول (٥) ان مستوى الترابط والتكامل بين التخصصات جاء في المرتبة السادسة في ابعاد مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية وبتقدير غالباً، بمتوسط حسابي (٣.٩٦) وانحراف معياري (٠.٩١٥)، واما جميع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير غالباً عدا الفقر (٤) حيث جاءت بتقدير دائماً، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٤) والتي تنص على "أُشجع الطلاب على الربط بين ما يتعلمونه في المواد المختلفة لبناء فهم تكاملي" وبمتوسط حسابي (٤.٤٨) وانحراف معياري (٠.٦٤١)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (أبداً: ٠%، نادراً:٠%، أحيانا: ٧.٩%، غالباً: ٣٦%، دائماً: ٩٢.٧%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على "أُخطط لأنشطة تعليمية تُعالج مشكلات واقعية تتطلب استخدام معارف من مجالات STEAM المختلفة" بمتوسط حسابي (٣.٦) وانحراف معياري (٠.٩١٥)، والنسبة المئوية للمستويات الخمسة للمقياس كانت (أبداً: ٠%، نادراً:١٤.٣%، أحيانا: ٢٦.٥%، غالباً: ٤٣.٩%، دائماً: ١٥.٣%).

الجدول (٦): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد الترابط والتكامل بين التخصصات

المحور		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
مدى توافر بُعد الترابط والتكامل بين التخصصات	التكرار	0	0	41	108	40
	%	0	0	21.7	57.1	21.2

توضح النتائج في الجدول (٦) التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد الترابط والتكامل بين التخصصات لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية، يُظهر هذا ان تضمين لهذا البُعد كان غالباً بمجموع ١٠٨ معلم ومعلمة بنسبة (٥٧.١%). وتشير النتائج إلى أن ٤١ من المعلمين والمعلمات كان لتوظيف هذا البُعد في ممارساتهم التدريسية أحيانا بنسبة (٢١.٧%)، في حين ان ٤٠ معلم ومعلمة لتوظيفهم هذا البُعد كان دائماً بنسبة (٢١.٢%)، وأخيرا غاب المستوى نادراً وأبداً لتوظيف بَعد الترابط والتكامل بين التخصصات بنسبة متساوية بلغت (٠%) لكلاً منهما.

بُعد التعلم القائم على المشروعات:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد التعلم القائم على المشروعات وكانت النتائج ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد التعلم القائم على المشروعات مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار / %	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
٥	أستخدم معايير واضحة لتقويم أداء الطلاب في المشروعات التي يشاركون فيها.	التكرار	0	10	25	54	100	4.29	0.89	1	دائماً
		%	0	5.3	13.2	28.6	52.9				
٤	أوفر تغذية راجعة للطلاب بناءً على مراحل تطور المشروعات التي ينفذونها.	التكرار	0	10	28	55	96	4.25	0.899	2	دائما
		%	0	5.3	14.8	29.1	50.8				
٢	أوجه الطلاب نحو استكشاف مشكلات حقيقية وحلها من خلال مشروعات تعليمية.	التكرار	0	8	41	48	92	4.19	0.918	3	غالباً
		%	0	4.2	21.7	25.4	48.7				
٣	أدير أنشطة تعليمية تتطلب التعاون والعمل الجماعي والتخطيط وحل المشكلات.	التكرار	0	6	34	78	71	4.13	0.818	4	غالباً
		%	0	3.2	18	41.3	37.6				
١	أصمم وحدات دراسية تركز على تنفيذ مشروعات علمية مترابطة مع الحياة الواقعية.	التكرار	0	20	42	73	54	3.85	0.956	5	غالباً
		%	0	10.6	22.2	38.6	28.6				
	الكلي							4.143	0.751	5	غالباً

تبين النتائج في الجدول (٧) ان مستوى التعلم القائم على المشروعات جاء في المرتبة الخامسة في ابعاد مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمقرر العلوم وبتقدير غالباً، بمتوسط حسابي (٤.١٤٣) وانحراف معياري (٠.٧٥١)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير غالباً عدا الفقرة (٥،٤) حيث كان التقدير لهما دائماً، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٥) والتي تنص على "أُستخدم معايير واضحة لتقويم أداء الطلاب في المشروعات التي يشاركون فيها" وبمتوسط حسابي (٤.٢٩) وانحراف معياري (٠.٨٩)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (أبداً: ٠%، نادراً:٥.٣% أحيانا : ١٣.٢% غالباً: ٢٨.٦% دائماً: ٥٢.٩%)، وكان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أقل تقدير للفقرة (١) والتي تنص على "أُصمم وحدات دراسية تركز على تنفيذ مشروعات علمية مترابطة مع الحياة الواقعية" بمتوسط حسابي (٣.٨٥) وانحراف معياري (٠.٩٥٦)، والنسبة المئوية للمستويات الخمسة للمقياس كانت (أبداً: ٠%، نادراً: ١٠.٦%، أحيانا : ٢٢.٢%، غالباً: ٣٨.٦%، دائماً: ٢٨.٦%).

الجدول (٨): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد التعلم القائم على المشروعات

المحور		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
مدى توافر بُعد التعلم القائم على المشروعات	التكرار	0	6	33	78	72
	%	0	3.2	17.5	41.3	38.1

توضح النتائج في الجدول (٨)، والشكل (٢) التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد التعلم القائم على المشروعات لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية، يُظهر هذا ان توظيف هذا البُعد كان غالباً ٧٨ معلم ومعلمة بنسبة (٤١.٣%). وتشير النتائج إلى أن ٧٢ من المعلمين والمعلمات كان توظيفهم لهذا البعد دائماً بنسبة (٣٨.١%)، في حين ان ٣٣ معلم ومعلمة كان توظيفهم احياناً بنسبة (١٧.٥%)، في حين ان ٦ من المعلمين والمعلمات كان توظيفهم للبُعد هذا نادراً بنسبة (٣.٢%) وأخيرا غاب مستوى أبداً في توظيف هذا البُعد بنسبة (٠%).

بُعد التعلم النشط والمتمركز حول الطالب:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد التعلم النشط والمتمركز حول الطالب وكانت النتائج ما يلي:

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد التعلم النشط والمتمركز حول الطالب مرتبة ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار / %	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
٤	أوجه الطلاب نحو الاعتماد على أنفسهم في التعلم وتحمل مسؤولية تقدمهم.	التكرار	0	0	7	51	131	4.66	0.549	1	دائماً
		%	0	0	3.7	27	69.3				
٣	أسهم في بناء بيئة صفية تُشجع على الحوار والمناقشة وتبادل الآراء.	التكرار	0	0	10	56	123	4.6	0.59	2	دائماً
		%	0	0	5.3	29.6	65.1				
٥	أقيم أداء الطلاب من	التكرار	0	0	17	61	111	4.5	0.657	3	دائماً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	خلال ملاحظات مباشرة لأدوارهم في الأنشطة التفاعلية.	%	0	0	9	32.3	58.7			
٢	أتيح للطلاب حرية المبادرة واتخاذ القرار أثناء تنفيذ الأنشطة الصفية.	التكرار	0	0	33	50	106	4.39	0.768	4	دائماً
		%	0	0	17.5	26.5	56.1				
١	أُخطط لأنشطة تفاعلية تُشجع الطلاب على الاكتشاف والتجريب.	التكرار	0	5	23	80	81	4.25	0.771	5	دائماً
		%	0	2.6	12.2	42.3	42.9				
الكلي								4.478	0.534	1	دائماً

توضح النتائج في الجدول (٩) ان مستوى التعلم النشط والمتمركز حول الطالب جاء في المرتبة الأولى في ابعاد مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمقرر العلوم وبتقدير دائماً، بمتوسط حسابي (٤.٤٧٨) وانحراف معياري (٠.٥٣٤)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائما، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٤) والتي تنص على "أُوجه الطلاب نحو الاعتماد على أنفسهم في التعلم وتحمل مسؤولية تقدمهم" وبمتوسط حسابي (٤.٦٦) وانحراف معياري (٠.٥٤٩)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (أبداً: ٠%، نادراً:٠%، أحيانا : ٣.٧%،غالباً: ٢٧%، دائماً: ٦٩.٣%)، وكان أقل تقدير للفقرة (١) والتي تنص على "أُخطط لأنشطة تفاعلية تُشجع الطلاب على الاكتشاف والتجريب" بمتوسط حسابي (٤.٢٥) وانحراف معياري (٠.٧٧١)، والنسبة المئوية للمستويات الخمسة للمقياس كانت (أبداً: ٠%، نادراً:٢.٦%، أحيانا : ١٢.٢%،غالباً: ٤٢.٣%، دائماً: ٤٢.٩%).

الجدول (١٠): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد التعلم النشط والمتمركز حول الطالب

المحور		أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
مدى توافر بُعد التعلم النشط والمتمركز حول الطالب	التكرار	0	0	9	73	107
	%	0	0	4.8	38.6	56.6

توضح النتائج في الجدول (١٠)، والشكل (٣) التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد التعلم النشط والمتمركز حول الطالب لمعلمي العلوم في ممارساتهم التدريسية، يُظهر هذا ان توظيف هذا البُعد كان دائماً ١٠٧ معلم ومعلمة بنسبة (٥٦.٦%). وتشير النتائج إلى أن ٧٣ من المعلمين والمعلمات كان توظيفهم لهذا البعد غالباً بنسبة (٣٨.١%)، في حين ان ٩ معلم ومعلمة كان توظيفهم احياناً بنسبة (٤.٨%)، وأخيرا غاب مستوى نادراً وأيضا أبداً في توظيف هذا البُعد بنسبة متساوية (٠%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بُعد تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين وكانت النتائج ما يلي:

الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الفقرة	التكرار/ %	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	توافر
٢	أُحفّز الطلاب على توليد أفكار جديدة واستكشاف حلول مبتكرة للمشكلات.	التكرار	0	2	22	79	86	4.32	0.718	1	دائما
		%	0	1.1	11.6	41.8	45.5				
٥	أُقيم أداء الطلاب في العمل الجماعي بجانب الأداء الفردي.	التكرار	0	7	21	66	95	4.32	0.815	2	دائما
		%	0	3.7	11.1	34.9	50.3				
٤	أوفر فرصًا للطلاب للتعبير عن أفكارهم بطرق متنوعة، مثل العروض أو النماذج أو الرسومات.	التكرار	0	5	22	71	91	4.31	0.781	3	دائما
		%	0	2.6	11.6	37.6	48.1				
٣	أُسند للطلاب مهامًا تعليمية تتطلب العمل الجماعي وتبادل الأدوار.	التكرار	0	9	23	87	70	4.15	0.814	4	غالباً
		%	0	4.8	12.2	46	37				
١	أدمج مهارات مثل التفكير النقدي، الإبداع، الابتكار، التعاون، والتواصل في الأنشطة التعليمية.	التكرار	0	2	34	88	65	4.14	0.741	5	غالباً
		%	0	1.1	18	46.6	34.4				
	الكلي							4.249	0.624	4	دائما

تبين النتائج في الجدول (١١) ان مستوى تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين جاء في المرتبة الرابع في ابعاد مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمقرر العلوم وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (٤.٢٤٩) وانحراف معياري (٠.٦٢٤)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائما عدا الفقرتين (٣،١) فكان التقدير غالباً، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٢) والتي تنص على "أُحفّز الطلاب على توليد أفكار جديدة واستكشاف حلول مبتكرة للمشكلات" وبمتوسط حسابي (٤.٣٢) وانحراف معياري (٠.٧١٨)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(أبداً: ٠%، نادراً:١.٠%، أحيانا : ١١.٦%، غالباً: ٤١.١٨%، دائماً: ٤٥.٥%)، وكان أقل تقدير للفقرة (١) والتي تنص على "أُدمج مهارات مثل التفكير النقدي، الإبداع، الابتكار، التعاون، والتواصل في الأنشطة التعليمية" بمتوسط حسابي (٤.١٤) وانحراف معياري (٠.٧٤١)، والنسبة المئوية للمستويات الخمسة للمقياس كانت (أبداً: ٠%، نادراً:١.١%، أحيانا : ١٨% غالباً: ٤٦.٦% دائماً: ٣٤.٤%).

الجدول (١٢): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين

المحور		أبداً	نادراً	احياناً	غالباً	دائماً
مدى توافر بُعد تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين	التكرار	0	2	27	79	81
	%	0	1.1	14.3	41.8	42.9

توضح النتائج في الجدول (١٢) التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، يُظهر هذا ان توظيف هذا البُعد كان دائماً ٨١ معلم ومعلمة بنسبة (٤٢.٩%). وتشير النتائج إلى أن ٧٩ من المعلمين والمعلمات كان توظيفهم لهذا البعد غالباً بنسبة (٤١.٨%)، في حين ان ٢٧ معلم ومعلمة كان توظيفهم احياناً بنسبة (١٤.٣%)، في حين ان ٢ من المعلمين والمعلمات كان توظيفهم للبُعد هذا نادراً بنسبة (١.١%) وأخيرا غاب مستوى نادراً توظيف هذا البُعد بنسبة (٠%).

بُعد الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد ربط السياقات الواقعية وحل المشكلات وكانت النتائج ما يلي:

الجدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الفقرة	التكرار / %	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
٣	أشجع الطلاب على استخدام ما يتعلمونه في العلوم لتفسير ظواهر حياتية.	التكرار	0	3	27	50	109	4.4	0.79	1	دائما
		%	0	1.6	14.3	26.5	57.7				
٥	أقيم مدى قدرة الطلاب على توظيف المفاهيم العلمية في تفسير المشكلات	التكرار	0	3	15	77	94	4.39	0.703	2	دائما
		%	0	1.6	7.9	40.7	49.7				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الواقعية.									
٤	أوظف سياقات من البيئة المحيطة لتحفيز التفكير والتعلم لدى الطلاب.	التكرار	0	5	15	77	92	4.35	0.741	3	دائما
		%	0	2.6	7.9	40.7	48.7				
١	أخطط لمحتوى الدروس بحيث يتصل مباشرة بواقع الطلاب وخبراتهم اليومية.	التكرار	0	0	32	63	94	4.33	0.75	4	دائما
		%	0	0	16.9	33.3	49.7				
٢	أدمج قضايا من المجتمع المحلي في أنشطة تعليمية تُحفز الطلاب على التفاعل معها.	التكرار	0	5	34	56	94	4.26	0.847	5	دائما
		%	0	2.6	18	29.6	49.7				
	الكلي							4.347	0.661	2	دائما

يتضح من النتائج في الجدول (١٣) ان مستوى الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات بوضوح جاء في المرتبة الثانية في ابعاد مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمقرر العلوم وبتقدير دائما، بمتوسط حسابي (٤.٣٤٧) وانحراف معياري (٠.٦٦١)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائما، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٣) والتي تنص على " أُشجع الطلاب على استخدام ما يتعلمونه في العلوم لتفسير ظواهر حياتية. " وبمتوسط حسابي (٤.٤) وانحراف معياري (٠.٧٩)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (أبداً: %، نادرا:١.٦%، أحيانا :١٤.٣%، غالباً: ٢٦.٥%، دائما: ٥٧.٧%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على "أُدمج قضايا من المجتمع المحلي في أنشطة تعليمية تُحفز الطلاب على التفاعل معها" بمتوسط حسابي (٤.٢٦) وانحراف معياري (٠.٨٤٧)، والنسبة المئوية للمستويات الخمسة للمقياس كانت (أبداً:٠%، نادرا:٢.٦%، أحيانا: ١٨%، غالباً:٢٩.٦%، دائما:٤٩.٧%).

الجدول (١٤): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات

المحور		أبداً	نادرا	احياناً	غالباً	دائماً
مدى توافر بُعد الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات لمعلمي	التكرار	0	3	17	69	100
	%	0	1.6	9	36.5	52.9

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ان النتائج في الجدول (١٤) تبين التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد الربط بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات، يُظهر هذا ان توظيف هذا البُعد كان دائماً ١٠٠ معلم ومعلمة بنسبة (٥٢.٩%). وتشير النتائج إلى أن ٦٩ من المعلمين والمعلمات كان توظيفهم لهذا البعد غالباً بنسبة (٣٦.٥%)، في حين ان ١٧ معلم ومعلمة كان توظيفهم احياناً بنسبة (٩%)، في حين ان ٣ من المعلمين والمعلمات كان توظيفهم للبُعد هذا نادراً بنسبة (١.٦%) وأخيرا غاب مستوى نادراً توظيف هذا البُعد بنسبة (٠%).

بُعد توظيف التكنولوجيا في التعليم:

تم احتساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتوافر بُعد توظيف التكنولوجيا في التعليم بوضوح وكانت النتائج ما يلي:

الجدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر بُعد توظيف التكنولوجيا في التعليم مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الفقرة	التكرار/ %	أبداً	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	التقدير
٣	أوجه الطلاب لاستخدام التقنية في البحث والتعلم الذاتي.	التكرار	0	0	6	57	126	4.63	0.545	1	دائما
		%	0	0	3.2	30.2	66.7				
٥	أقيم استفادة الطلاب من استخدامهم للتقنية في إنجاز الأنشطة والمشروعات.	التكرار	0	4	22	59	104	4.39	0.775	2	دائما
		%	0	2.1	11.6	31.2	55				
٤	أوظف المنصات الرقمية للتواصل وتبادل المعرفة مع الطلاب داخل الصف وخارجه.	التكرار	0	3	19	79	88	4.33	0.722	3	دائما
		%	0	1.6	10.1	41.8	46.6				
٢	أدمج التكنولوجيا في الموقف التعليمي لدعم الفهم والتطبيق.	التكرار	0	3	18	91	77	4.28	0.7	4	دائما
		%	0	1.6	9.5	48.1	40.7				
١	أصمم أنشطة تعليمية تعتمد على استخدام أدوات وتطبيقات تكنولوجية متنوعة.	التكرار	0	7	27	102	53	4.06	0.755	5	غالباً
		%	0	3.7	14.3	54	28				
	الكلي							4.341	0.557	3	دائما

من النتائج في الجدول (١٥) يتبين ان مستوى توظيف التكنولوجيا في التعليم جاء في المرتبة الثالثة في ابعاد مبادئ مدخل STEAM في الممارسات التدريسية لمقرر العلوم وبتقدير أحيانا، بمتوسط حسابي (٤.٣٤١) وانحراف معياري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٠.٥٥٧)، واما جميع فقراته هذا المجال فقد جاءت بتقدير دائماً عد الفقرة (١) حيث جاءت بتقدير غالباً، ، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٣) والتي تنص على "أُوجه الطلاب لاستخدام التقنية في البحث والتعلم الذاتي" وبمتوسط حسابي (٤.٦٣) وانحراف معياري (٠.٥٤٥)، واما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (أبداً: ٠%، نادرا:٠%، أحيانا :٣.٢%، غالباً: ٣٠.٢%، دائما: ٦٦.٧%)، وكان أقل تقدير للفقرة (١) والتي تنص على "أُصمم أنشطة تعليمية تعتمد على استخدام أدوات وتطبيقات تكنولوجية متنوعة" بمتوسط حسابي (٤.٠٦) وانحراف معياري (٠.٧٥٥)، والنسبة المئوية للمستويات الخمسة للمقياس كانت (أبداً: ٠%، نادرا:٣.٧%، أحيانا :١٤.٣%، غالباً: ٥٤%، دائما: ٢٨%).

الجدول (١٦): توزيع التكرار والنسبة المئوية لمدى توافر بُعد توظيف التكنولوجيا في التعليم

المحور		أبداً	نادراً	احياناً	غالباً	دائما
مدى توافر بُعد توظيف التكنولوجيا في التعليم	التكرار	0	0	17	86	86
	%	0	0	9	45.5	45.5

النتائج في الجدول (١٦) توضح التوزيع والتكرار النسبي لمدى توافر بُعد توظيف التكنولوجيا في التعليم، يُظهر هذا ان توظيف هذا البُعد كان دائماً وغالباً بنفس المجموع الذي بلغ ٨٦ معلم ومعلمة وبنسب متساوية لكلاً منهما (٤٥.٥%). وتشير النتائج إلى أن ١٧ من المعلمين والمعلمات كان توظيفهم لهذا البعد احياناً بنسبة (٩%)، في حين غاب تقدير نادراُ وايضاً أبداً عن توظيف التكنولوجيا في التعليم.

أظهرت نتائج السؤال الأول من الدراسة، والذي تناول واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء مبادئ مدخل STEAM، أن جميع أبعاد الممارسات جاءت بدرجة "غالباً"، مما يدل على وجود وعي جيد وتبني واضح من قبل المعلمين لمبادئ هذا المدخل في ممارساتهم الصفية، إلا أن ذلك لم يصل إلى درجة "دائمًا" في أي من الأبعاد.

وقد جاءت أعلى المتوسطات في بُعد التعلم النشط والمتمركز حول الطالب، مما يشير إلى توجه إيجابي نحو تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية، واهتمام المعلمين بتطبيق أساليب تدريس حديثة تركز على التفاعل والمشاركة. كما أظهرت النتائج درجة ممارسة مرتفعة في بُعدي ربط التعلم بسياقات الحياة الواقعية وحل المشكلات وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، مما يعكس حرصًا من المعلمين على ربط المحتوى العلمي باحتياجات الطالب وبيئته، والاستفادة من التقنيات الحديثة في دعم التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في المقابل، جاء بُعد التكامل والترابط بين التخصصات في المرتبة الأخيرة من حيث المتوسط، مما يُشير إلى وجود قصور نسبي في قدرة المعلمين على دمج مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات في دروسهم بشكل متكامل، وهو ما يمثل أحد التحديات الرئيسة في تطبيق مدخل STEAM بالشكل المنشود.

وتُبرز هذه النتائج أهمية توجيه الجهود التدريبية والتطويرية نحو تعزيز قدرة المعلمين على تصميم أنشطة ومشروعات تعليمية متكاملة، تُعزز التكامل بين التخصصات وتُوظّف المعرفة في مواقف واقعية تحفّز التفكير الإبداعي وحل المشكلات، بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين ورؤية المملكة ٢٠٣٠.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM؟

قام الباحث بإعداد تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مدخل STEAM وتحسينه في ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدراسة، ويتضمن التصور المقترح للبرنامج التدريبي النقاط التالية:

أولًا: مبررات البرنامج التدريبي:

انطلاقًا من نتائج الدراسة التي أظهرت أن معلمي العلوم في المرحلة الثانوية يمتلكون وعيًا جيدًا بمبادئ مدخل STEAM، إلا أن بُعد التكامل بين التخصصات جاء في المرتبة الأخيرة، تتضح الحاجة إلى برنامج تدريبي يسهم في تعزيز هذا الجانب وتطوير الممارسات التدريسية وفقًا لجميع مبادئ المدخل. كما أن التوجهات المعاصرة في تعليم العلوم تؤكد على أهمية تكامل المعرفة، وربطها بسياقات الحياة الواقعية، وتنمية مهارات التفكير العليا، وهو ما يدعمه مدخل STEAM.

ثانيًا: أهداف البرنامج التدريبي المقترح:

١. تطوير فهم معلمي العلوم لمكونات مدخل STEAM، خاصة التكامل بين التخصصات.
٢. تمكين المعلمين من تصميم وتطبيق وحدات تعليمية تكاملية.
٣. تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تعليمية تفاعلية، مثل التعلم القائم على المشروعات والتعلم التعاوني.
٤. تعزيز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلاب من خلال ممارسات قائمة على STEAM.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثًا: أسس بناء البرنامج التدريبي:

- يستند البرنامج إلى النظرية البنائية، ومبادئ التعلم النشط، والتعلم القائم على المشروعات.
- يعتمد على نتائج الدراسة الحالية، ويستهدف سد الفجوات التي كشفت عنها.
- يراعي احتياجات المعلمين المهنية وخصائص المرحلة الثانوية.

رابعًا: معايير اختيار محتوى البرنامج التدريبي:

- الارتباط الوثيق بمبادئ مدخل STEAM.
- قابلية التطبيق العملي في البيئة الصفية.
- دعم المهارات التدريسية المتعلقة بالابتكار والتكامل.

خامسًا: محتوى البرنامج التدريبي:

يتكون البرنامج من خمس وحدات تدريبية، تغطي الجوانب النظرية والتطبيقية لمبادئ STEAM، على النحو التالي:

الوحدة الأولى: مقدمة في مدخل STEAM

- الأهداف: التعرف على مفهوم STEAM وأبعاده وأهميته في التعليم.
- الأنشطة: مناقشات – عروض تقديمية – دراسة حالات.

الوحدة الثانية: التكامل بين التخصصات

- الأهداف: إكساب المعلمين مهارات تصميم أنشطة تعليمية تكاملية.
- الأنشطة: ورش تصميم دروس تكاملية – تحليل وحدات تعليمية.

الوحدة الثالثة: استراتيجيات تدريس STEAM

- الأهداف: تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات مثل التعلم بالمشروعات والتعلم التعاوني.
- الأنشطة: محاكاة دروس – لعب أدوار – تخطيط دروس تفاعلية.

الوحدة الرابعة: التقويم في ضوء STEAM

- الأهداف: تمكين المعلمين من بناء أدوات تقويمية لقياس مخرجات STEAM.
- الأنشطة: تصميم أدوات تقويم – تحليل نماذج تقويم.

الوحدة الخامسة: ربط التعلم بالحياة الواقعية

- الأهداف: مساعدة المعلمين على توظيف المواقف الحياتية في التعليم.
- الأنشطة: بناء مشروعات – ربط مفاهيم علمية بقضايا محلية/عالمية.

كل وحدة تدريبية تتضمن:

(الأهداف السلوكية – المحتوى – استراتيجيات التدريب – الأنشطة – الوسائل والتقنيات – التقويم).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سادسًا: متطلبات تنفيذ البرنامج التدريبي:

- توفير مدربين متخصصين في مدخل STEAM.
- تجهيز بيئة تدريبية تفاعلية مدعمة بالتقنيات.
- إعداد أدلة تدريبية وأوراق عمل ووسائط رقمية.

سابعًا: خطوات تطبيق البرنامج التدريبي:

١. إعداد خطة زمنية تفصيلية.
٢. اختيار الفئة المستهدفة (معلمو العلوم بالمرحلة الثانوية).
٣. تنفيذ البرنامج على مدار سبعة أيام تدريبية.
٤. تخصيص اليوم الأخير لعرض المشاريع وتقويم أداء المتدربين.

ثامنًا: آليات التقويم والمتابعة:

- تقويم قبلي وبعدي لقياس الأثر التدريبي.
- زيارات إشرافية للمعلمين بعد التدريب لتقديم الدعم.
- تنظيم مجتمعات تعلم مهنية لمناقشة التحديات وتبادل الخبرات.
- إعداد تقارير دورية حول مدى تطبيق مبادئ STEAM في البيئة الصفية.

انطلاقًا من نتائج تحليل بيانات السؤالين الأول والثاني، والتي أظهرت أن ممارسات معلمي ومعلمات العلوم لمبادئ مدخل STEAM جاءت بدرجة "غالباً"، مع وجود تفاوت في تفعيل بعض الأبعاد، وخصوصًا ضعف مستوى التكامل بين التخصصات، برزت الحاجة إلى تقديم تصور مقترح يهدف إلى دعم الممارسات التدريسية وتطوير الأداء المهني للمعلمين بما يحقق التوظيف الفعّال لمبادئ STEAM في التعليم الثانوي.

وقد استند التصور إلى عدد من المبررات أبرزها:

١. قصور مستوى التكامل بين العلوم والتخصصات الأخرى (التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات، والفنون)، رغم ارتفاع وعي المعلمين ببقية الأبعاد.
٢. أهمية التركيز على استراتيجيات حديثة مثل التعلم القائم على المشروعات، وربط المحتوى بسياقات الحياة الواقعية.
٣. ضرورة تطوير المهارات التعليمية اللازمة لتعزيز التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلاب من خلال تطبيق STEAM بصورة تكاملية.

واستجابة لذلك، تضمن التصور المقترح برنامجًا تدريبيًا يتكون من أهداف واضحة، ومحتوى تدريبي موزع على وحدات تغطي جميع أبعاد مدخل STEAM، وآليات تنفيذ تعتمد على ورش العمل والدروس التطبيقية، إضافة إلى استراتيجيات تقويم متنوعة لقياس مدى تحقق الأهداف وتطور الأداء.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويُعد هذا التصور نابعًا من حاجة ميدانية فعلية، حيث يعالج الجوانب الضعيفة التي كشفت عنها نتائج الدراسة، ويقدّم خارطة طريق عملية لتطوير الممارسات التدريسية في ضوء الرؤية التعليمية الحديثة المستندة إلى التكامل والتطبيق الواقعي.

التوصيات

يوصي الباحثان بما يلي:

١. تضمين مبادئ مدخل STEAM في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وذلك عبر المقررات الجامعية في كليات التربية، لضمان فهم المعلمين لطبيعة هذا المدخل ومهارات تطبيقه.
٢. تصميم برامج تدريبية متخصصة أثناء الخدمة تهدف إلى رفع كفاءة معلمي العلوم في توظيف مبادئ مدخل STEAM، خاصة في مجالات التكامل بين التخصصات والتعلم القائم على المشروعات.
٣. تعزيز التكامل بين المواد الدراسية داخل المدرسة من خلال مشاريع تعليمية مشتركة بين معلمي العلوم والرياضيات والتكنولوجيا والفنون.
٤. تهيئة البيئة المدرسية اللازمة لتطبيق STEAM بتوفير الموارد والأدوات التقنية والمعملية، وتقليل كثافة الفصول لتسهيل التفاعل والمشاركة.
٥. تحفيز المعلمين على تطبيق التعلم القائم على المشروعات عبر إدماجه ضمن خطط الأداء المهني ومؤشرات تقييم الأداء.
٦. إعادة النظر في محتوى المناهج العلمية لتضمين أنشطة ومهام تعليمية قائمة على التكامل بين التخصصات ومهارات القرن الحادي والعشرين.
٧. تفعيل الشراكة بين المدرسة والمجتمع لتعزيز ربط التعلم بالحياة الواقعية من خلال مشروعات واقعية تخدم البيئة المحلية.

المقترحات

يقترح الباحثان القيام بالإجراءات التالية:

١. إجراء دراسات مستقبلية تتبنى تصميمًا تجريبيًا لقياس أثر تطبيق البرنامج المقترح وفق مدخل STEAM على تحصيل الطلاب ومهاراتهم الإبداعية والتكاملية.
٢. تطوير أدوات تقويم بديلة تقيس مدى تطبيق مبادئ STEAM في بيئة الصف، مثل قوائم الرصد، وبطاقات الملاحظة، ومقاييس الأداء.
٣. توسيع نطاق الدراسة ليشمل مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة المتوسطة أو الابتدائية، لاستكشاف مدى استعدادها لتبني مدخل STEAM.
٤. إعداد حقيبة تدريبية متكاملة تتضمن نماذج دروس، وخطط تعليمية، وأنشطة صفية تعكس تطبيق مبادئ STEAM في تدريس العلوم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. اقتراح خطة استراتيجية لدمج STEAM في السياسات التعليمية تتضمن إعداد الكوادر، وتوفير البنية التحتية، وتطوير المناهج، وقياس الأثر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

شاكر، حمدي محمود. (٢٠٠٤). *التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات*. دار الأندلس للنشر والتوزيع.

جابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٦). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. دار الفكر العربي.

قزامل، سونيا هانم. (٢٠١٣). *المعجم العصري في التربية*. عالم الكتب.

هندي، صالح ذياب والتميمي، إيمان محمد. (٢٠١٣). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، *١٤* (١)، ٢٤٧-٢٨٠.

الزيود، نعيم حسين. (٢٠١٠). *أسس المناهج وتخطيطها*. دار المسيرة.

عبد الحميد، فوزية محمد. (٢٠١٥). *إعداد المعلم وتنميته مهنيًا*. مكتبة الأنجلو المصرية.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). الموقع الرسمي لرؤية ٢٠٣٠. https://vision2030.gov.sa

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.

الطنطاوي محمد رمضان عبد الحميد سليم شيماء عبد السلام. (٢٠١٧). استخدام مدخل العلوم المتكاملة STEAM لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى الطلاب المعلمين بكليتي التربية والتربية النوعية. *مجلة كلية التربية*، *٢٨* (١١١)، جامعة بنها، ٣٧٤-٤٢٦.

هاشم، كمال الدين، والخليفة، حسن. (٢٠١٧). *التقويم التربوي مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة*. مكتبة الرشد.

سلمان، محمود علي. (٢٠١٨). التحديات التي تواجه تطبيق مدخل STEAM في التعليم الثانوي. *دراسات في التعليم والتكنولوجيا*، *٥* (٢)، ٢٣-٤١.

أبو زينة، سعاد محمود. (٢٠١٩). التكامل بين العلوم والتكنولوجيا في تدريس العلوم تحديات وآفاق. *مجلة التعليم والتطوير*، *١٤* (٢)، ٦٦-٨٩.

شهدة، السيد علي السيد وسليمان، تهاني محمد وصالح، ليلى جمعة والعزب، ناهد أحمد السيد. (٢٠١٩). فعالية مدخل STEAM في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التذوق الجمالي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية. جامعة بنها، *كلية التربية مجلة كلية التربية*، *٣٠* (١١٩)، ٣١٩-٣٥٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الربيعي، أحمد محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل STEAM في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير المستقبلي وفهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.

الربيعي، فاطمة محمد. (٢٠٢٠). دور مدخل STEAM في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم. *مجلة التربية العلمية*، ٢٢ (٤)، ١١٥-١٣٤.

الشبل مثال عبد الرحمن. (٢٠٢٠). نموذج مقترح لإعداد معلم الرياضيات للموهوبين والمتفوقين في ضوء مبادئ STEAM *الجمعية المصرية التربويات الرياضيات*، المجلد٢٣ (١). ٢٥٥-٣٠١.

سيد، فهد بن علي بن عبد الله. (٢٠٢٠). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء مهارات التفكير الناقد والحلول المقترحة لتفعيلها. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط*، ٣٦ (١)، ٥٩٦-٦١١.

الدخيل، محمد عبد الله. (٢٠٢١). تطبيق مدخل STEAM في مدارس المرحلة الثانوية دراسة ميدانية في بعض الدول العربية. *مجلة التربية والابتكار*، ٩ (١)، ٤٥-٦٧.

آل حبشان، حافظ عبدالله سالم والمطرفي، غازي بن صلاح بن هليل. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل العلوم المتكاملة STEAM في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير المستقبلي وفهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

حراحشة، شروق خالد نزال والحراحشة، كوثر عبود موسى. (٢٠٢٣). مستوى الممارسات التدريسية المرتبطة بطبيعة المسعى العلمي لدى معلمي الأحياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، المفرق.

البلوشية، عبير بنت عيسى بن شمل والغافري، علي بن سالم بن راشد. (٢٠٢٤). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم لمنحى STEAM في ضوء رؤية عمان ٢٠٤٠ في الصفوف "٨-١" بمحافظة شمال الباطنة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة صحار، صحار.

Yakman, Gail. (2008). STEAM Education: An Overview of Creating a Model of Integrative Education. Purdue University.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Santiago, P.; & Benavides, F. (2009): Teacher Evaluation a Conceptual Framework and Examples of Country Practices http://www.oecd.org/edu/school/44568106.pdf

Dugger, W. E. (2010, December). Evolution of STEM in the United States. International technologe and engineering educators'education association,2(9), 130-124.

Land. Michelle H. (2019). The Importance of Integrating the Arts into STEM Curriculum. Springer Nature Switzerland AG, A. J. Stewart et al. (eds.), Converting STEM into STEAM Programs, Environmental Discourses in Science Education. VOL 5. 1-18. Available at: https://doi.org/10.1007/978-3-030-25101-7 2.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس) وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم

The Effect of Designing Educational Activities Compatible with NAFES Tests (Geometry and Measurement Domain) According to the Kaufman Model on Learning Outcomes

إعداد

صالحه أحمد محمد الزهراني

Salha Ahmed Mohammed Al-Zahrani

مشرفة تربوية بمكتب تعليم أبحر – جدة – قسم الرياضيات

Doi: 10.21608/jasep.2025.435269

استلام البحث: ٢ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٣ / ٤ / ٢٠٢٥

الزهراني، صالحه أحمد محمد (٢٠٢٥). أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس) وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٣٢٥ – ٣٤٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس) وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم

المستخلص:

يهدف البحث إلى التعرف على أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس) وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة، والكشف عن الفروق الفردية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي،وأعدت الباحثة نموذجاً لإختبار تحصيلي يقيس مهارات مجال الهندسة والقياس من اختبارات نافس المحلية، وتم إجراء الاختبار على عينة قصدية من طالبات الصف الثالث متوسط وعددهن (١٤٤) طالبة مقسمة على التساوي (٧٢) طالبة مجموعة ضابطة و (٧٢) طالبة مجموعة تجريبية. وجاءت نتائج البحث موضحة أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس) وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة، كما بينت نتائج هذا البحث أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيق البعدي والتطبيق القبلي في المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الباحثة بضرورة العناية بتصميم الأنشطة التعليمية من أجل الوصول لنواتج تعلم أفضل وتحقيق مستوى تعلم أفضل.

Abstract:

The study aims to identify the effect of designing educational activities compatible with NAFES Tests (Geometry and Measurement Domain) according to the Kaufman Model on learning outcomes for third-grade intermediate female students in Jeddah, and to reveal individual differences between the average scores of students in the control group and the experimental group. To achieve the study objectives, the researcher followed a quasi-experimental approach, and prepared an achievement test model that measures geometry and measurement domain skills from the local NAFES tests. The test was administered to a purposive sample of (144) third-grade intermediate female students, divided equally into (72) students in the control group and (72) students in the experimental group.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The research results showed the effect of designing educational activities compatible with NAFES tests (field of geometry and measurement) according to the Kaufman model on learning outcomes for third-grade intermediate female students in Jeddah. The results of this research also showed that there are statistically significant differences between the average scores of female students in the post-application and pre-application in the experimental group in favor of the experimental group. The researcher recommended the need to pay attention to designing educational activities in order to achieve better learning outcomes and a better level of learning.

المقدمـــــة:

لقد شهد تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية العديد من التغييرات والتطورات خلال السنوات الأخيرة ،ووفقا لما تضمنته عملية التطوير من ممارسات تقويمية لمخرجات المؤسسات التعليمية ،واعتبار نواتج التعلم هي المعيار الأبرز في تحديد تصنيف المؤسسات التعليمية، وحيث أن مادة الرياضيات تعد من أبرز المواد التي يدرسها الطالب في المدرسة ؛ وذلك لدورها في العديد من مناحي الحياة في المستقبل ،وحيث أن فهم الرياضيات سيسمح للطلاب بالانخراط الفعال في عملية التحكم بالأهداف وتطبيق مفاهيم ومبادئ الرياضيات بشكل واقعي (العنزي ٢٠١٤) ، وبالرغم من تلك الأهمية لمادة الرياضيات نجد أن الكثير من الطلبة يواجهون مشكلات كبيرة في الوصول للأداء الملائم(Jetter,1993)،وقد برزت الحاجة إلى صياغة مجموعة من المعايير والمهارات التي يمكن من خلالها قياس مستوى الأداء في مادة الرياضيات كمحاولة من القائمين على التعليم في معالجة الضعف الكبير في الرياضيات (NCTM,1989)، ومن هنا حددت هيئة التعليم والتقويم أبرز المعايير المعتمدة في مادة الرياضيات ، وحددت ماتحتويه المقررات من مهارات متعددة المستويات (دليل نواتج التعلم ,١٤٤٥)،وتتوجه الفكرة الأساسية في المعايير للمحتوى الرياضي نحو المهارات والمبادئ التي يتقنها الطالب من خلال دراسته للرياضيات وجاءت المعايير الموجودة في منهج الرياضيات تهدف إلى مساعدة الطالب على تطوير فهم إدراكي عميق نحو المجالات الرياضية (العمليات الحسابية، الجبر، الهندسة ، تحليل البيانات والاحتمالات) (Goldsmith & Mark,1999)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وحيث أن مجال الهندسة والقياس هو الأدنى في نواتج التعلم لدى المدارس المتوسطة في جدة، فقد تقرر تخصيص هذه الدراسة لقياس مدى التحسن في معاييره ، واعتمادا على تحسين إحدى عمليات التدريس وهي تصميم الأنشطة التعليمية،كما تقرر بناء هذه الأنشطة وفق نموذج كوفمان وذلك لكونه النموذج الأكثر توافقا مع نماذج التقويم الخارجي الصادرة من هيئة تقويم التعليم حيث ينطلق مباشرة من الاحتياجات إلى تحقيق المخرجات بهدف إجراء عمليات التحسين والتطوير .

مشكلة الدراسة: ومنها صياغة الأسئلة

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمشرفة فنية لمادة الرياضيات، بأن هناك انخفاضاً في نتائج الطالبات للصف الثالث متوسط في اختبارات نافس المحلية،وأن مجال الهندسة والقياس هو المجال الأكثر انخفاضاً، ورغم محاولة بعض المعلمات لاستخدام وسائل وأساليب واستراتيجيات متعددة ، ورغم حرص الكثير منهن على التدريب إلا أن الانخفاض جاء متكررًا للعام التالي وفق تقرير هيئة القياس والتقويم،مما جعل بعض المعلمات تعزي هذا الانخفاض إلى عدم ورود وحدة خاصة بالهندسة والقياس ضمن مقرر الصف الثالث المتوسط، ومن هنا تتضح أهمية دراسة أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس)وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم حيث تتم الاستفادة من الأنشطة الواردة في كتاب الطالبة والعمل على تعزيزها من خلال الممارسات المتنوعة في الأنشطة والربط بالواقع والمجتمع المحلي.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية :

١) ما أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس)وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم ؟.

٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة التالية إلى :

- حصر المهارات الواردة في مجال الهندسة والقياس وموائمتها مع مقرر الرياضيات للصف الثالث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تحديد الأنشطة والتدريبات ذات الارتباط بمجال الهندسة والقياس من مقرر الصف الثالث
- التعرف على أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس)وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم ؟
- الكشف عن الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة الضابطة والمجموعة التدريبية في التطبيق البعدي عند مستوى الدلالة $\propto = ٠,٠٥$

أهمية الدراسة

يمكن للباحثة اختصار أهمية هذه الدراسة في المساهمة في تحقيق المحاور الأتية:

- اختبارات نافس تساهم في تقدم المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية، حيث يقاس مستوى جودة التعليم في المؤسسات التعليمية بمدى جودة نواتج التعلم فيها ، كما يساهم هذا النوع من الاختبارات في الارتقاء بمستوى المؤسسات التعليمية المحلية لتصبح مؤسسات منافسة عالمياً.
- اختبارات نافس هي اختبارات محلية تقيس الحد الأدنى من الأداء الذي ينبغي إتقانه لدى الطالبات، لذا ينبغي الحرص على أن تتحقق هذه المستويات لدى طالباتنا .
- نواتج التعلم لاختبارات نافس تهيء الطالبات للمنافسة الدولية حيث يتضمن الاختبار المعايير الأساسية لمادة الرياضيات والمتفق عليها دوليا
- تصميم الأنشطة التعليمية يدعم المعلمة ويزيد من مهاراتها ويعزز دورها في تدريب الطالبات وجعل تعلمهن أكثر بقاء ، فكان من الأهمية أن تمتلك المعلمة مهارات متنوعة في تصميم الأنشطة .
- نموذج كوفمان من أبرز النماذج المستخدمة في التعليم ويتوافق مع نماذج التقويم الخارجي ؛ إذ يعتمد على تحديد مستوى الأداء الحالي ومعرفة رؤية ورسالة المؤسسة التعليمية، وتحليل واقعها باستخدام نموذج SWAT ، وعلى معرفة ماهو مستوى الأداء المرغوب والوصول لتحقيقه من خلال خطة تشغيلية محددة .
- نموذج كوفمان من أبرز النماذج المستخدمة والمعتمدة على الاحتياجات وهذا أيضا يتوافق مع عمل المشرف المقيم في دعم وتحسين عمليات التعلم في المدرسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الشعار الرئيسي لنموذج كوفمان (العبرة بالنتائج) وهذا أيضا يتوافق مع آلية تقييم مستوى المدرسة إذ أن المعيار الأبرز لتقييم المدرسة هو مستوى أداء الطالبات في نواتج التعلم للمواد المستهدفة (العلوم، الرياضيات، اللغة العربية).
- نموذج كوفمان لا يركز بشكل كبير على الممارسات الداخلية بقدر ما يركز على تحديد الاحتياجات وربطها بالنتائج وهذا أيضا مناسب جدا لآلية التقويم الحالية والتي لا تتضمن أي دور للمشرف الفني في تقييم الحصص التدريسية للمعلمات وإسناد هذه المهمة لمديرة المدرسة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الحدود المكانية :

تم تطبيق أداة الدراسة على طالبات الصف الثالث المتوسط في المتوسطة الثامنة والتسعون .

الحدود الموضوعية :

مهارات الصف التاسع (الصف الثالث متوسط)المحددة في مجال الهندسة والقياس والواردة ضمن دليلي نواتج التعلم لاختبارات نافس ، ومستويات الأداء لاختبارات نافس

أداة الدراسة

تم إعداد اختبار تحصيلي يقيس المهارات الواردة في دليلي نواتج التعلم ومستويات الأداء لاختبارات نافس الواردة ضمن مجال الهندسة والقياس للصف التاسع.

وصيغ الاختبار في صورته النهائية بعد تحكيمه، وتعديل مفرداته وفقا لما اسفرت عنه التجربة الاستطلاعية والقياسات السيكومترية التي نتجت عنها، بحيث أصبح يتكون من (١٠) مفردات موزعة على المستويات المعرفية وفقا لجدول المواصفات، وتم ترتيبها من السهولة إلى الصعوبة وفقا لترتيب المستويات المعرفية عند بلوم، وزودت الطالبة بكل التعليمات اللازمة للإجابة، وزمن الاختبار المناسب.

طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حددت الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي بـ (١٠) درجات بإعطاء درجة لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث تحصل الطالبة على درجة واحدة في حال اختيارها الإجابة الصحيحة، وعلى صفر إذا اختارت أحد البدائل الخاطئة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي:

طبق الاختبار بصورته المبدئية على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) طالبات من طالبات الصف الثالث متوسط وذلك للتحقق مما يلي:

- التأكد من وضوح تعليمات الاختبار.
- التعرف على مدى صحة مفردات الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.
- حساب معامل الصعوبة لمفردات الاختبار.
- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار.
- تحديد زمن الاختبار.

وأظهر تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وضوح تعليمات الاختبار، وسلامه مفرداته، كما أوضح عدم وجود حاجة لإجراء أي تعديلات في الصياغة. وفيما يلي تفصيل لحساب ثبات الاختبار ومعامل صعوبة وتمييز كل مفرده من مفرداته والزمن اللازم لتطبيقه:

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الدراسة الحالية ؛لأنه المنهج الأنسب لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغيرين التابعين. واستخدم التصميم التجريبي وهو ما يسميه القحطاني وآخرون (٢٠٠٠م) بالتصميم التقليدي، المعتمد على مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة بحيث تتعرض المجموعة لاختبارات قبلية وبعدية، والجدول التالي يبين التصميم التجريبي للدراسة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	اختبار التحصيل القبلي	طريقة التدريس	اختبار التحصيل البعدي
التجريبية	✓	أثر تصميم أنشطة تعليمية متوائمة مع اختبارات نافس (مجال الهندسة والقياس)وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم	✓

وتتمثل متغيرات التصميم التجريبي للدراسة فيما يلي:

١.المتغير المستقل: هو العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة (العساف، ٢٠٠٠م). ويتمثل في الدراسة الحالية في تصميم الأنشطة التعليمية .

٢.المتغير التابع: هو النتيجة التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها (العساف، ٢٠٠٠م). وتحتوي الدراسة على متغير تابع وهو درجة الطالبة في اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة لقياس نواتج التعلم.

مجتمع الدراسة

ويشتمل على جانبان رئيسيان هما: مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وفيما يلي تفصيل لكل منهما:

أ.مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة الحالية جميع طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدرسة المتوسطة الثامنة والتسعون بمحافظة جدة، والمنتظمات في الدراسة للعام الدراسي ١٤٤٦هـ، وعددهن (١٤٤) طالبة.

ب.عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية ،وتكونت من (٧٢) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، وتقدر بنسبة ٥٠% من طالبات الصف الثالث المتوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

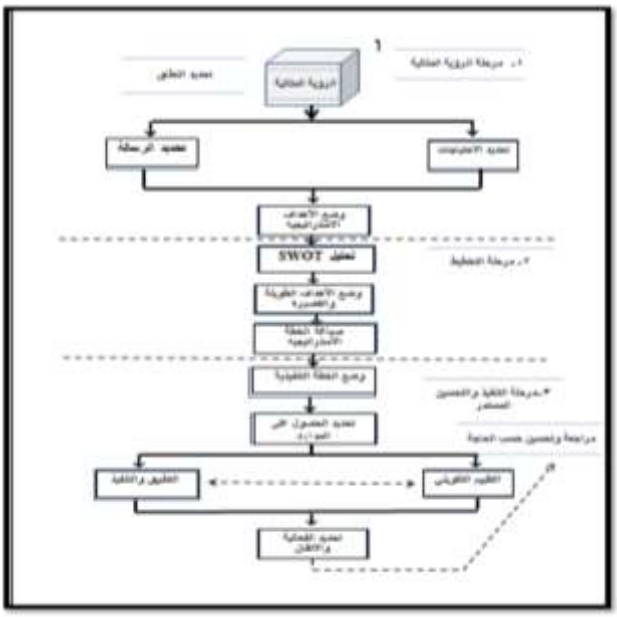
مصطلحات البحث

تصميم الأنشطة:

هو كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معاً ؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمنهج سواء أتم هذا النشاط في داخل غرفة الصف أم في خارجها، داخل المدرسة أم في خارجها، طالما أنه يتم تحت إشراف المدرسة (علي ،٢٠١١)

نموذج كوفمان:

عرفه العمار(٢٠١٧) بأنه نموذج لتطبيق التخطيط الاستراتيجي ، أطلق عليه النموذج الشامل ، فهو يقدم تصوراً شاملا ومتكاملا لعملية التخطيط ، ويتكوم من ثلاث مراحل رئيسية ، وهي مرحلة الرؤية المثالية ،ومرحلة التخطيط، ومرحلة التطبيق والتقويم والتطوير، ومن أهم عوامل نجاح التخطيط الاستراتيجي في أداء مهمته المتعلقة بتطوير المؤسسات وخاصة التعليمية.



شكل (١) نموذج كوفمان

مجال الهندسة :

هو معيار يشتمل على ضرورة إتقان التفكير الهندسي والمنطقي ،من خلال تحليل خصائص الأشكال الهندسية الثنائية والثلاثية الأبعاد ،وتطوير براهين رياضية حول العلاقات الهندسية ، ووصف وتحديد مواقع العلاقات المكانية للأشكال الهندسية ،باستخدام الهندسة الإحداثية، وأنظمة التمثيل الأخرى ،واستخدام التماثل الهندسي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واستراتيجيات تحليل المواقف الهندسية ، واستخدام القدرات المكانية(صبيح ،٢٠٠٤).

مجال القياس : هو المعيار الذي يركز على إتقان الطالب للمهام والمهارات التالية : فهم واستيعاب خصائص الحجوم والأشكال المنتظمة ، واستخدام وحدات القياس ،وتوظيف الأساليب والأدوات والصيغ المناسبة ،لتحديد القياسات المنطقية((NCTM,1989

نواتج التعلم:

عرف (عبد العزيز ، ٢٠١٧) نواتج التعلم بأنها كل ما يتطلب أن يكتسبه المتعلم من مهارات ومعارف واتجاهات وقيم نتيجة مروره بخبره تربوية معينة من خلال دراسته لمنهج معين .

وتعرف نواتج التعلم إجرائياً بأنها كل ما يتوقع أن يكتسبه المتعلم من المعارف، والمهارات، والاتجاهات .

الأدب النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: تصميم الأنشطة:

تعد الأنشطة التعليمية من أهم العمليات التدريسية داخل حجرة الصف أو خارجها، وتساعد في ربط النظرية والتطبيق من خلال الممارسة ،وتساهم في تقريب المفاهيم والمبادئ والحقائق إلى أذهان الطالبات ،وترسيخ ما تعلموه ، وتجعل المعارف والمهارات واقعاً حياً ملموساً من خلال الممارسة والإنتاج. (الفهيد، ٢٠١١) ومن خلال ماسبق يمكن الخروج ببعض ملامح وخصائص الأنشطة التعليمية على النحو التالي :

- أهمية التخطيط المسبق للأنشطة التعليمية ، والتخطيط يقصد به في بناء وتصميم الأنشطة ، وفي تدريس الطلاب المنهج.
- ينبغي أن تكون مشاركة الطالب في ممارسة الأنشطة قائمة على التفكير، وإيجاد الحلول، وتقديم البدائل والتعاون والمشاركة، ولا يصح أن يكون سلبياً متلقيا للخبرات دون بذل جهد .
- تسهم الأنشطة في تنمية المفاهيم الرياضية، وتعزيز كلا من المعرفة الإجرائية والمفاهيمية.

وتكمن أهمية الأنشطة التعليمية قي تحقيق أهداف المقرر الدراسي ، وتختص هذه الدراسة بدراسة الأنشطة التعليمية في مجال الهندسة والقياس ،وهي التالي ذكرها كما ورد وفي دليل نواتج التعلم لاختبارات نافس(١٤٤٥):

- تمييز الزوايا الداخلية والخارجية والعلاقات بين الزوايا، ومجموعها، واستخدامها في إيجاد قياسات مجهولة ، وتمييز المضلعات التي تشكل تبليطاً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تمييز الأشكال المتماثلة ،والأشكال الرباعية ، والأشكال ثلاثية الأبعاد، ورسمها ، واستخدامها في إيجاد القياسات المجهولة .
- تمييز خصائص المثلثات والعلاقة بين أضلاع القائم (نظرية فيثاغورس)، واستخدامها في إيجاد القياسات المجهولة وفي حل مسائل رياضية.
- وصف تطابق مضلعين ، وتشابههما ، واستخدامه في إيجاد القياسات المجهولة ، وفي حل مسائل رياضية
- وصف النسب المثلثية الأساسية للزاوية الحادة، ومعكوس كل منهما ،وإيجادها ،و استخدامها في حل المثلث القائم الزاوية .
- وصف النسب المثلثية الأساسية للزاويةالحادة، ومعكوس كل منهما وإيجادها واستخدامها في حل المثلث القائم.

المحور الثاني : نواتج التعلم:

تشير نواتج التعلم المستهدفة إلى النتائج التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها قي الطلاب من خلال برامجها المختلفة والمرتبطة بالمعايير الأكاديمية ،وتعكس رسالتها، وتكون قابلة للقياس ،وترتبط بشكل واضح بالمحتوى العلمي والطرق المختلفة للتدريس وتقويم الطلاب ، وتتضح أهمية تحسين نواتج التعلم للطالب فيما يلي (الباسل ،٢٠١٧)

- تحقيق تعلم أفضل ، حيث تكون جميع جهود المعلم موجهه لإكساب الطالب نواتج تعلم مقصودة.
- التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة ، فالطالب يختار الأنشطة وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف .
- التعاون النشط بين الطالب والمعلم في إطار إكساب النواتج المقصودة
- التقويم الذاتي وتطوير الأداء أولا بأول في ضوء قواعد واضحة ومحددة
- زيادة فرص النجاح لإكساب نواتج تعلم منشودة .

وتتضح أمية نواتج التعلم للمؤسسة التعليمية فيما يللي (عبدالعزيز ،٢٠١٧)

- ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية
- الحصول على مستوى تصنيف مرتفع مقارنة بمنافسيها
- توحيد جهود العاملين نحو تحقيق الأهداف
- الاطمئنان على تحقيق رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها في ضوء نواتج التعلم
- توفير قواعد واضحة للمحاسبية يمكن تطبيقها على الجميع

وبناء على ماسبق فإن تصميم الأنشطة يحتاج إلى مراعاة مجموعة من الأسس والمعايير ليحقق الأهداف المرجوة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة:

دراسة المالكي (٢٠٢٤)، هدف هذا البحث إلى تصميم أنشطة تعليمية قائمة على استراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية عبر البلاك بورد لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وقياس أثر هذه الأنشطة في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين متمثلة في (مهارات العصر الرقمي، مهارات الاتصال الفعال، مهارات الإنتاجية العالية) لدى طالبات بكالوريوس الطفولة المبكرة في جامعة الملك عبد العزيز، ومدى رضاهن عن التجربة، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، واشتملت العينة على المجموعة التجريبية بواقع (٣٠) طالبة والمجموعة الضابطة بواقع (٢٥) طالبة، وبعد تطبيق التجربة تم التوصل إلى عدد من النتائج والتي من أهمها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية بعديًا، كما أوضحت نتائج حجم التأثير (η^2) أن توظيف الأنشطة التعليمية وفق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية له أثر كبير في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وفي ضوء النتائج تم تقديم عدد من التوصيات منها: تضمين توظيف الأنشطة التعليمية وفق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية ضمن موضوعات توصيف المقررات المختلفة في المرحلة الجامعية، وعقد المزيد من الدورات والبرامج التدريبية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطالبات حول معايير المهارات المستقبلية، والتي تؤكد على أهمية اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين لتلبية متطلبات سوق العمل المستقبلي.

دراسة الشمري (٢٠٢٣) هدفت الدراسة إلى دراسة فاعلية الأنشطة الالكترونية التفاعلية في تحسين نواتج التعلم في مقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض ،و استخدمت الباحثة المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة وعددها(٦٠) طالبة، وتمثلت أداة البحث في اختبار تم تطبيقه قبليا وبعديا ، وتوصل البحث إلى فاعلية الأنشطة الالكترونية التفاعلية في تحسين نواتج التعلم في مقرر الرياضيات.

دراسة الحوسنية (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح للقيادات بسلطنة عمان على الممارسات التخطيطية لنموذج كوفمان في ضوء احتياجات الواقع ،وهدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه القيادات المدرسية في ممارسة مراحل التخطيط،واتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة وكانت عينة الدراسة (٢٥٥) فرداً، وأظهرت النتائج أن من أهم التحديات التي تواجه القيادات المدرسية في ممارسة التخطيط الاستراتيجي محدودية البرامج التدريبية التي تتنازل ممارسات التخطيط .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة الرشيدي و جادو (٢٠٢٢) هدفت دراسة الرشيدي وجادو إلى التعرف على أثر الأنشطة باستخدام برنامج كاهوت في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات في مدينة الرياض لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبة وضابطة بكل منهما (١٩) طالب ،وتم استخدام الاختبار ومقياس الرضا كأدوات للدراسة ، وتوصلت الدراسة لوجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية

دراسة الخثعمي والوادعي (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الأنشطة المتزامنة في البيئة التعليمية الافتراضية في تحسين نواتج التعلم لدى طالبات المرحلة الابتدائية للغة الإنجليزية وزيادة دافعيتهن نحوها ، باستخدام المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ، وتمثلت العينة في (٢٦) طالبة من طالبات الصف الخامس في بيشة ،وكانت العينة قصدية ،وأوصت الدراسة بأهمية التنويع في توظيف الأنشطة الالكترونية المتزامنة لزيادة الدافعية .

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم استعراضها أهمية تصميم الأنشطة التعليمية وفقا لنموذج كوفمان حيث أنها تتجه مباشرة من الإحتياج إلى تحقيق الهدف .

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ما يأتي :

- تعمق الباحثة في محور الأنشطة التعليمية ،نموذج كوفمان ، مهارات الرياضيات
- صياغة المشكلة وتحديد المنهجية المناسبة للدراسة
- تحديد الأدوات المناسبة
- معرفة أساليب تحليل البيانات والتحقق من الصدق والثبات
- مناقشة النتائج للدراسة الحالية ومقارنتها بالدراسات السابقة

وقد تشابهت بعض الدراسات السابقة في المتغير المستقل مثل دراسة (الخثعمي والوادعي ،٢٠٢٢) ،(الرشيدي و جادو ،٢٠٢٢)، واختلفت معها في عينة الدراسة ، كما توافقت الدراسة في اختيار نموذج كوفمان وتطبيقه في التعليم مع دراسة (الحوسنية ،٢٠٢٢) ، واختلفت معها في أداة الدراسة و مكانها، وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة (الشمري ،٢٠٢٣) حيث جمعت بين الأنشطة ونواتج التعلم في مادة الرياضيات واختلفت عنها بتفرد هذه الدراسة باختيار نموذج كوفمان في تصميم الأنشطة وتحديد مهارات نافس لمجال الهندسة والقياس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صدق الأداة

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأداة على طريقتين الأولى وتسمى الصدق الظاهري (Face validity)، التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، أما الثانية وتسمى الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وتقوم على حساب معامل الارتباط بين درجات كل من مستويات الأهداف ودرجة الاختبار الكلي، وفيما يلي الخطوات التي اتبعتها الباحثة للتحقق من صدق الأداة طبقا لكل طريقة من الطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري:

يعني صدق الاختبار قدرته على قياس ما يفترض أن يقيسه (الدوسري، ٢٠٠١م). وبعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين –ملحق (٢)- لإبداء رأيهم حول صياغة الأسئلة ووضوحها، ومدى قدرة السؤال على قياس الهدف المعرفي المحدد، ومناسبة السؤال للمستوى المعرفي المراد قياسه، مع وضع التعديلات المقترحة إن وجدت، ظهر أن غالبية مفردات الاختبار صادقة بوضعها الحالي وبنسبة اتفاق عالية جدا بين المحكمين، وبذلك اعتبر الاختبار صادقا صدقا تحكيميا.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح نتائجها جدول (٢) التالي:

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٨٢٨	٦	**٠.٨١٦
٢	**٠.٧٣٨	٧	**٠.٨٠٥
٣	**٠.٨٥٨	٨	**٠.٨٣٦
٤	**٠.٨١١	٩	**٠.٧٩١
٥	**٠.٦٩٠	١٠	**٠.٧٣٧

**وجود دلالة عند مستوى (٠.٠١)

يلاحظ من الجدول (٢) أن معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات الأداة

يقصد بثبات الاختبار درجة الاتساق في النتائج التي تعطيها أداة التقويم إذا ما طبقت على عينة من الممتحنين أكثر من مرة في ظروف تطبيقية متشابهة (زيتون، ١٩٩٩: ٦٣٠).

ولحساب معامل الثبات تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، لأنها أكثر شيوعاً في تقدير الثبات، وقياس مدى الاتساق الداخلي للفقرات، وتستخدم في الاختبارات التي تعطي فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٨٨٩) أي ان الاختبار يتمتع بدرجة ثبات جيدة.

معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي:

يقصد بمعامل صعوبة السؤال النسبة لمن أجابوا على السؤال إجابة خاطئة ويعبر عن بالمعادلة التالية (فتح الله، ٢٠٠٥م):

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد من أخطأ في الاجابة على السؤال}}{\text{عدد المفحوصين الذين حاولوا الإجابة على السؤال}}$$

وتتراوح قيمة معامل الصعوبة ما بين الصفر والواحد الصحيح وعليه يعتبر السؤال الذي يبلغ معامل صعوبته (١ صحيح) سؤالا صعبا جدا حيث أن جميع الطلاب أخطأوا في الإجابة عليه، في حين ان السؤال الذي يبلغ معامل صعوبته (صفر) سؤال سهل جدا حيث أن جميع الطلاب أجابوا عليه إجابة صحيحة، وبالتالي فالسؤال الذي تبلغ قيمة معامل صعوبته (٠.٥٠) هو الأفضل من حيث توسط صعوبته، وتعني هذه القيمة أن ٥٠٪ من افراد العينة أجابوا عليه إجابة صحيحة (علام، ٢٠٠٢م).

جدول (٣) معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي

السؤال	معامل الصعوبة	السؤال	معامل الصعوبة
س١	٠.٧٩	س٦	٠.٣٨
س٢	٠.٦٢	س٧	٠.٥٢
س٣	٠.٣٨	س٨	٠.٦٦
س٤	٠.٢٤	س٩	٠.٦٦
س٥	٠.٤١	س١٠	٠.٤٨

وبالنظر إلى نتائج الجدول (٣) يتضح أن جميع الأسئلة تقع ضمن مستوى الصعوبة المقبول، إذا بلغ أعلى معامل صعوبة (٠.٧٩) للسؤال (١)، وأقل معامل صعوبة (٠.٢٤) للسؤال (٤)، حيث يرى بلوم في (آل عامر، ٢٠٠٥م) أنه من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الممكن الحصول على انتشار جيد في النتائج إذا كانت قيم معاملات الصعوبة تتراوح بين (٠.٢٠-٠.٨٠).

معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي:

يشير الرافعي وصبري (١٤٢٤هـ) إلى أن معامل التمييز يعني قدرة كل بند من بنود الاختبار على التمييز بين التلميذات اللاتي حصلن على درجات عالية في الاختبار، والتلميذات اللاتي حصلن على درجات منخفضة، ومعامل التمييز يأخذ أي قيمة في الفترة (-١، +١)، وأفضل معامل تمييز كما يذكر أبو لبدة (١٩٩٦م) هو ما كانت قيمته واحدا صحيحا أو قريبا منه، ولكنه يرى أنه من الصعب الحصول على معاملات تمييز لها هذه القيمة، أما بالنسبة للأسئلة التي تكون قيم معاملات تمييزها سالبة، فيرى ان تحذف لأنها لا تقيس ما يقيسه الاختبار.

ويشير عودة (١٩٩٨م) إلى أنه ليس هناك تحديد قطعي للمدى المقبول لمعامل التمييز، وأنه يجب عدم الاعتماد فقط على نتائج التحليل الاحصائي في اختيار فقرات الاختبار، وإنما يعتمد على التحليل المنطقي إلى جانب التحليل الاحصائي لحساب معاملات تمييز أسئلة الاختبار، في حين يشير (علام، ٢٠٠٢م) أنه إذا تراوحت قيمة معامل تمييز السؤال بين (٠.٢٠-٠.٤٠) فإنه يكون مقبولا، وإذا قلت هذه القيمة عن (٠.٢٠) فإن تمييزها يكون ضعيفا.

ولإيجاد معامل التمييز لأسئلة الاختبار تم إتباع الخطوات التالية: عودة (١٩٩٨م) والدوسري (٢٠٠١م):

- تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية على كل سؤال وإيجاد الدرجة الكلية لكل طالبة بجمع درجاتها على جميع الاسئلة.
- ترتيب درجات الطالبات على الاختبار من الأعلى إلى الأدنى (تنازليا)
- تقسيم الدرجات الى ثلاث فئات (٢٧٪) تمثل الفئة المحتوية على أعلى الدرجات، و (٢٧٪) تمثل الفئة المحتوية على أدنى الدرجات، و (٤٦٪) تمثل الفئة المحتوية على باقي الدرجات، وبالرغم من انه يمكن تقسيم الطالبات كما يشير الدوسري (٢٠٠١م) وفق نسب أخرى إلا أن اختيار نسبة (٢٧٪) يؤدي الى تقسيم الطالبات الى فئتين على نحو يزيد التمايز بينهم من حيث الأداء مع الحصول على أكبر عدد من الطالبات في كل فئة.
- حساب عدد الطالبات في كل من الفئة العليا والفئة الدنيا، الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.

وتم حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد باستخدام العلاقة التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

$$م ز = \frac{ص ع - ص د}{ن}$$ أبو زينة (١٩٩٧، ٢٨٥)

حيث:
م ز: معامل التمييز
ص ع: عدد طالبات الفئة العليا الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.
ص د: عدد طالبات الفئة الدنيا الذين أجابوا على السؤال إجابة صحيحة.
ن: عدد الطالبات في إحدى الفئتين.
ويشير الجدول (٤) إلى معاملات التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي.

جدول (٤) معامل التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

السؤال	معامل التمييز	السؤال	معامل التمييز
س١	٠.٧٩	س٦	٠.٣٨
س٢	٠.٦٢	س٧	٠.٥٢
س٣	٠.٣٨	س٨	٠.٦٠
س٤	٠.٢٤	س٩	٠.٥٥
س٥	٠.٤١	س١٠	٠.٤٨

جميع أسئلة الاختبار مميزة، لأنها جميعا موجبة وتتراوح بين (٠.٢٠-٠.٦٠) لذا يمكن الاحتفاظ بأسئلة الاختبار بناء على معامل التمييز

حساب زمن الاختبار التحصيلي:

ان تحديد الزمن الذي يستغرقه تطبيق الاختبار هدف رئيسي للتجربة وقد تم حساب زمن تطبيقه عن طريق المعادلة التالية: زمن الاختبار = (زمن انتهاء أول طالبة + زمن انتهاء آخر طالبة) /٢

الزمن المناسب = (١٥ + ٤٥) /٢ = ٦٠ /٢ = ٣٠ دقيقة

ويعني ذلك أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار التحصيلي هو (٣٠) دقيقة تقريبًا، وبالتالي تم الالتزام بهذا الزمن في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام برنامج الجداول الالكترونية (Excel) لتفريغ البيانات، ثم تمت مراجعتها والتحقق من صحة التفريغ، وبعد ذلك تم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصارا بالرمز (SPSS)، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١.اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples T-Test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التحصيلين القبلي والبعدي.
٢.مربع ايتا (η^2) وذلك لمعرفة حجم الأثر وقوة التأثير.

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول الجزء الحالي عرض النتائج التي تم التوصل إليها، ومناقشة تلك النتائج، وربط النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة وتفسيرها.

أولاً: عرض نتائج الدراسة:

اختبار فرض الدراسة:

تنص فرضية الدراسة على الآتي " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لنواتج التعلم لصالح التطبيق البعدي ".

ولاختبار صحة الفرض طبق اختبار (Kolmogorov-Smirnov)، كما استخدم اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test)، لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين. ولبيان حجم التأثير حسب مربع إيتا (η2). وفيما يلي تفصيل لاختبار صحة الفرض وعرض الأشكال والجداول التي توضح أهم النتائج التي تم التوصل إليها:

أ.اختبار التوزيع الطبيعي:

للتأكد من أن البيانات توزيعا طبيعيا تم تطبيق اختبار كلمجروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov).

جدول (٥) اختبار كلمجروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) لبيانات التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	قيمة Z	الدلالة
	٠.١٢٠	٠.٣١١

يؤكد اختبار كلمجروف-سمرنوف (Kolmogorov-Smirnov) أن توزيع بيانات متغير الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية قبليا وبعديا يتبع التوزيع الطبيعي ذلك من خلال جدول (٥) حيث أن مستوى الدلالة للاختبار (٠.٣١١) وهو أكبر من (٠.٠٥) مما يدل على التوزيع الطبيعي للبيانات، ومن ثم يمكن استخدام إحصاء معلميا (بارا متريا) لدراسة دلالة الفروق بين المتوسطين، ويتمثل في اختبار "ت" للعينات المترابطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب.اختبار "ت" للعينات المترابطة (Paired-Samples T-Test):

جدول رقم (٦) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مرتبطتين (Paired-Samples T-Test) للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η2) حجم التأثير
الاختبار التحصيلي	القبلي	٧٢	٢.٦٧	١.٣٢٢	٢٨.٣٨٨-	*٠.٠٠٠	٠.٩٧ تأثير كبير
	البعدي	٧٢	٨.٣٣	١.٢١٣			

*وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يظهر الجدول (٦) أن متوسط درجات الاختبار للمجموعة التجريبية للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي (٢.٦٧) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (٨.٣٣) كما يلاحظ ان الفرق بين درجات المجموعة في التطبيقين دال احصائيا حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار ت تساوي (٠.٠٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى $\alpha \leq$(٠.٠٥).

ويوضح الشكل (٢) الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.

شكل (٢) الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ج.مربع إيتا(η2):

لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (الاختبار البعدي)، استخدم مربع إيتا من قيمة (ت) وتسمى أحيانا نسبة الارتباط، وتقدم مقياسا وصفيا للترابط بين العينات موضع البحث، ويدل مربع إيتا على نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية. ويمكن حساب مربع إيتا في حالة اختبار "ت" وفقا للمعادلة (أبو علام، ٢٠٠٦):

$$\text{معامل مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + (\text{ن} - ١)}$$

حيث ن: تمثل حجم العينة.

ت: قيمة الاختبار (ت) للعينات المترابطة.

وتحسب العلاقة بين مربع إيتا وحجم التأثير باستخدام المعادلة:

حجم التأثير = ٢ (الجذر التربيعي لمربع إيتا) / (الجذر التربيعي لمربع إيتا-١)

أشار فام (١٩٩٧م) إلى أن حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

١.يكون حجم التأثير صغير إذا كان $٠.٠١ < \eta^2 > ٠.٠٦$

٢.يكون حجم التأثير متوسط إذا كان $٠.٠٦ < \eta^2 > ٠.١٤$

٣.يكون حجم التأثير كبير إذا كان $\eta^2 > ٠.١٤$

جدول (٧) المتوسط والانحراف المعياري وعدد الطالبات ودرجة الحرية وقيمة (ت) وقيمة مربع إيتا η^2 ودلالتها في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مربع إيتا(η2)	حجم التأثير
الاختبار التحصيلي	التجريبية	٧٢	٢.٦٧	١.٣٢٢	٢٩	-٢٨.٣٨٨*	٠.٩٧	تأثير كبير
	الضابطة	٧٢	٨.٣٣	١.٢١٣				

*وجود دلالة عند مستوى (٠.٠٥)

يظهر من الجدول (٧) أن قيمة η^2 المحسوبة للاختبار التحصيلي هي (٠.٩٧) مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل وهو تصميم الأنشطة التعليمية وفقا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لنموذج كوفمان كانت بنسبة تأثير (٩٧٪) في المتغير التابع "نواتج التعلم " وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

وبناء على هذه النتيجة قبلت الباحثة الفرض الذي ينص على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الذي يقيس نواتج التعلم لصالح التطبيق البعدي ".

ملخص نتائج الدراسة:

كان الهدف من البحث الكشف عن أثر تصميم الأنشطة التعليمية وفقا لنموذج كوفمان على نواتج التعلم، وعن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الذي يقيس نواتج التعلم لصالح التطبيق البعدي ، وتوصلت الدراسة إلى الأتي :

- يوجد تأثير كبير لمتغير المستقل وهو تصميم الأنشطة التعليمية وفقا لنموذج كوفمان كانت بنسبة تأثير (٩٧٪) في المتغير التابع "نواتج التعلم
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي الذي يقيس نواتج التعلم لصالح التطبيق البعدي ".

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث تمكنت الباحثة من التوصل إلى عدة توصيات من شأنها رفع نواتج التعلم لدى الطالبات، وتتمثل هذه التوصيات في الآتي :

١. نظرا لاعتقاد معظم المعلمات بأن مجال الهندسة والقياس مفقود في مقرر الصف الثالث ،وأن هذا سبب انخفاض مستوى الطالبات في هذا المجال ، فقد أثبتت هذه الدراسة في تحليلها لمهارات نافس الواردة في دليلي نواتج التعلم و مستويات الأداء لاختبارات نافس وبعد موائمتها مع المقرر لذات الصف ،فقد لوحظ توفر جميع المهارات ضمن المقرر ولكن من خلال طرح مسائل متنوعة في دروس الوحدات الأخرى ، فأنه ينبغي العناية بطرح مثل هذه الأسئلة وحلها مع الطالبات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. نظرا لكون تصميم الأنشطة من أهم عمليات التدريس المؤثرة على نواتج التعلم فإنه ينبغي تنفيذ عدد من البرامج التدريبية للمعلمات في تصميم الأنشطة وأنواع الأنشطة وإجراءات تطبيقها داخل الصف ومهارات تنويعها
٣. ضرورة البحث عن أساليب تدريسية تدعم نواتج التعلم وتزيد من دافعية الطالبات ورغبتهن في التعلم.
٤. ينبغي الحرص على طرح مسائل تدريبية متنوعة تقيس المهارات الواردة في دليل نواتج التعلم، ومتدرجة وفق المستويات الأربعة الواردة في دليل مستويات الأداء لاختبارات نافس.
٥. البحث عن طرق متنوعة وأساليب مختلفة لتحسين نواتج التعلم لدى الطالبات في مجال الهندسة والقياس وغيره من المجالات .

المقترحات:

- تنفيذ دراسات بحثية مستفيضة في مجال الهندسة والقياس وربطه بالمجالات الأخرى
- تنفيذ دراسات لأساليب واستراتيجيات تساهم في رفع نواتج التعلم
- تنفيذ دراسات بحثية مماثلة لكل من الصف السادس والثالث .
- تنفيذ دراسات بحثية في المجالات الأخرى كالجبر والدوال والأعدادو...
- تنفيذ دراسات بحثية في مجال تصميم الأنشطة من حيث تنوع الأنشطة وأستراتيجياتها وأدواتها وربطها بالتطبيقات الرقمية والذكاء الصناعي
- تنفيذ دراسات بحثية حول نموذج كوفمان لما له من دور وأثر كبير في التخطيط لتحسين وتطوير خطط التعليم المبنية على احتياجات محددة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

المراجع العربية:

الحوسنية، فادية بنت حمد (٢٢٠٢). برنامج تدريبي مقترح للقيادات المدرسية بسلطنة عمان على الممارسات التخطيطية لأنموذج كوفمان في ضوء احتياجات الواقع وتحدياته ، منشورة مجلة البحوث التربوية والنفسية .العدد(٧٣)

الخثعمي، فوزية خفير والوادعي ،أسماء (٢٠٢٢).أثر تطبيق الأنشطة الإلكترونية المتزامنة في البيئة الافتراضية في تحسين تعلم طالبات المرحلة الابتدائية ، مجلة كلية التربية ،(١٠٤)

الرشيدي، ثامر وجادو ،إيهاب (٢٠٢٢). أثر الأنشطة الالكترونية عبر برنامج كاهوت على تنمية التحصيل والرضا ، رسالة ماجستير غير منشورة.كليات الشرق العربي

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية , ط٦ , القاهرة , دار النشر للجامعات.

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٣م). مدخل إلى مناهج البحث التربوي ،النشر : الكويت، مكتبة الفلاح.

آل عامر، حنان سالم (٢٠٠٥م). تنمية مهارات التفكير في الرياضيات: أنشطة إثرائية. عمان، ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

ابو جلالة ، صبحي حمدان ، ١٩٩٩ م ، استراتيجيات حديثة في طرائق التدريس العلوم، مكتبة الفلاح للتوزيع والنشر ، الاردن.

الشمري، شيخة (٢٠٢٣).فاعلية استخدام الأنشطة الإلكترونية التفاعلية في تحقيق نواتج التعلم في مقرر الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

صبيح ،أماني (٢٠٠٤).تحليل وتقويم كتب الرياضيات المدرسية في الأردن وفق نموذج طور في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM) للعام ٢٠٠٠ وبناء نموذج لتطويرها ، رسالة دكتوراة غير منشورةجامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان ، الأردن

علي ، محمد السيد (٢٠١١)،موسوعة المصطلحات التربوية.دار المسيرة : عمان

القحطاني، سالم؛ العامري ،أحمد.(٢٠١٠). منهج البحث في العلوم السلوكية .الرياض :كلية إدارة الأعمال جامعة الملك سعود .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القحطاني، سالم سعيد؛ والعامري، احمد سالم ؛ وآل مذهب، معدي محمد ؛ والعمر، بدران عبدالرحمن (٢٠٠٠م). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على spss، الرياض، المطابع الوطنية الحديثة

المالكي، وفاء (٢٠٢٤). تصميم أنشطة تعليمية وفق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع الرقمية وأثرها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز

العمار، ناصرأحمد (٢٠١٧). التخطيط الاستراتيجي في التعليم بين النظرية والتطبيق . دار الفكر العربي

العنزي ،عامر عوين (٢٠١٤). تحليل مناهج الرياضيات في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات . دار المسيلة

المراجع الأجنبية:

Goldsmith &Mark ,(1999) . what is a Stanedard Based Math – ematics Curriculum? The journal of Constructivist Class romm57.

Jetter (1993).("MISSIPIPPI Learning " The New York Times Magazine. 50, 64-72.

NCTM-National Council of Teachers of Mathememaetics (NCTM)(1989) .Curriculum and Evaluation Stands for School Mathmatics,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة

The role of the teacher in social control of early childhood students from the perspective of a student counselor in Jeddah

إعداد

عبدالرحمن عوض الله زاحم السلمي

Abdulrahman Awadallah Zahem Al-Salmi

قسم القيادة والسياسات التربوية - كلية التربية - جامعة جدة

د. مسلم بن عبدالقادر مضوي

Dr. Muslim Abdulqader Madawi

أستاذ أصول التربية المشارك - كلية التربية - جامعة جدة

Doi: 10.21608/jasep.2025.435271

استلام البحث: ١٥ / ٤ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢٧ / ٥ / ٢٠٢٥

السلمي، عبدالرحمن عوض الله زاحم ومضوي، مسلم بن عبدالقادر (٢٠٢٥). دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٣٤٩ – ٣٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة والتعرف على المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة، ومعرفة أساليب علاج هذه المشكلات، بالإضافة إلى معرفة الفروق الجوهرية في متوسطات المشكلات وأساليب معالجتها التي تؤثر على استجابة الموجهة الطلابية تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بمدخله التحليلي واستخدمت الاستبانة لجمع المعلومات من عينة الدراسة الذي بلغ عددها (١١٤) موجهة طلابية. وأهم ما توصلت إليه نتائج الدراسة أنه جاءت استجابة الموجهات الطلابيات في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة عن واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة بدرجة (عالية)، كما أنه جاءت المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بدرجة (عالية)، وجاءت أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة بدرجة (عالية)، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط دور المعلمة في الضبط الاجتماعي وأساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير مكاتب التعليم، كذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسط محور المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة تعزى لمتغيري مكاتب التعليم وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي, يوصي الباحث بالتقليل من استخدام أجهزة التواصل والإعلام لفترات طويلة لتأثيرها على سلوكيات التلاميذ، وتقليل التكاليف الإدارية المسندة إلى المعلمة من تدريس وإشراف ومناوبة وحصص انتظار وغيّرها، وتقليل أعداد التلاميذ في الصف بمدارس الطفولة المبكرة، واستخدام إدارة المدرسة شهادات الشكر والتقدير لتكريم التلاميذ ذوي السلوك الحسن، وتعليم المعلمة تلاميذها آداب الاستئذان عند الرغبة في المشاركة أو الخروج برفع الأيادي.

الكلمات المفتاحية: الضبط الاجتماعي، الطفولة المبكرة، الموجهة الطلابية

Abstract:

This study aimed to identify the role of the teacher in the social control of early childhood students and to know the problems that lead

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

to social control of early childhood students from the point of view of the student mentor in Jeddah, and to know the methods of treating these problems, in addition to knowing the fundamental differences in the averages of problems and methods of addressing them that affect the response of the student mentor attributed to the variables (academic qualification, specialization, years of experience). To achieve the objectives of this study, the questionnaire tool was used to collect information according to the descriptive analytical approach, which was consisted of study sample of (114) student mentors, The most important findings of the study are that the response of student mentors in early childhood schools in Jeddah to the reality of the teacher's role in social control of early childhood students was with a degree (high), and the problems that lead to social control for early childhood students came from the point of view of the student mentor in Jeddah with a degree (high), and the methods of treating social control problems for early childhood students came with a degree (high). In addition to that, there were no statistically significant differences for the average regarding to the role of the teacher in social control and methods of treating social control problems for early childhood students due to the variables of academic qualification and years of experience, while there are differences due to the variable of education offices, as well as there are no statistically significant differences for the average of problems that lead to lack of social control for early childhood students due to the variables of education offices and years of experience, while there are differences due to the variable of academic qualification, In light of the results of the study, the researcher recommends reducing sitting in front of communication and media devices and their impact on students' behavior, reducing the administrative tasks assigned to the teacher such as teaching, supervision, shifts, waiting classes, etc., reducing the number of students in the classroom in early childhood schools, and using school administration certificates of thanks and appreciation to honor students with good behavior, and teaching the teachers their students the etiquette of asking permission when they want to participate or go out by raising hands.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Keywords: the social control, the early childhood, the student mentor.

مقدمة:

تهتم التربية الإسلامية بالإنسان اهتماماً شاملاً بجميع جوانبه الجسمية والعقلية والروحية لتكوين شخصية متكاملة ومتزنة من خلال منهج تربوي إسلامي، يتناول هذا المنهج الإنسان بالتوجيه والرعاية وتنمية قدراته ومواهبه من ولادته حتى وفاته، وحرصت التربية الإسلامية على تربية ضمير الإنسان ليكون حياً ويقظاً في السر والعلن، لأن ضميره هو الموجه لسلوكه وتصرفاته، والتربية الإسلامية موجهه وضابطة لأفعال وأقوال الإنسان في مختلف مراحل العمر. (العمودي، ١٤٢٤).

وتهدف التربية الإسلامية إلى ضبط المجتمعات والأفراد ضبطاً يحقق الاستقرار والتوازن في المجتمع، وينظم العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع، فالضبط الاجتماعي مطلب ضروري لحفظ الحياة الاجتماعية واستمرارها، وقد تعددت أساليب ووسائل الضبط الاجتماعي في التربية الإسلامية، ولعل أبرز الأساليب المستمرة في حياة الأفراد والمجتمعات الضبط من خلال أداء العبادات في الإسلام، ومن أمثلتها الصلوات المفروضة المتكررة يومياً بوقت محدد ومنضبط، قال الله تعالى ﴿إِنَّ الصَّلاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَاباً مَوْقُوتاً﴾ (سورة النساء ١٠٣).

أولت التربية الإسلامية اهتماماً كبيراً في ضبط تصرفات الإنسان، حتى لا يؤذي نفسه أو غيره، فيؤدِّي ذلك لاختلال النظام الاجتماعي، فنظَّم الإسلام العلاقة بين الناس، وشرع العقوبات من حدود وقصاص وتعزيزات، تحذيراً وتخويفاً للناس من ارتكاب ما يؤذيهم أو يضرُّ بأفراد مجتمعهم. (العُمري، ١٤٣٤)

وتزيد أهمية الضبط الاجتماعي في العملية التعليمة لكي تحقق أهدافها التربوية، وتعتبر المدرسة إحدى أهم المؤسسات التربوية التي لها دور في الضبط الاجتماعي، وقد أعتنى علماء التربية والاجتماع بالضبط الاجتماعي، خصوصاً في المرحلة الابتدائية، وتمثل الطفولة المبكرة المؤسسة التربوية الأولى التي تعمل على تحقيق التنشئة الاجتماعية وتشكيل ملامح شخصية الطفل، وقد اهتمت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية اهتماماً كبيراً بهذه المرحلة لتحسين جودة التعليم وتوفير بيئة تربوية محفزة، فقد أُسْنِد تدريس طلاب الصفوف الأولية إلى معلمات متخصصات في مجال رياض الأطفال.

ولعل في اختلاف جنس الطلاب الذكور عن المعلمة ما يؤدي إلى عدم امتثالهم للأوامر وعدم تطبيق اللوائح والقوانين المنظمة للسلوك داخل المدرسة، يستدعي هذا الأمر الاهتمام بتطبيق الضبط الاجتماعي وتوفير معيناته، ويقع الدور بشكل أساسي على المعلمات في تحقيقه لذلك نبعت أهمية هذه الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة البحث

أوصت دراسة (الشجراوي، ٢٠١٧) بإجراء المزيد من الدراسات على مراحل عمرية مختلفة وبيئات مختلفة لمعرفة أساليب الضبط الاجتماعي، مع التركيز على المعلمين والمعلمات، وأسلوبهم في التدريس والمعاملة، من أجل تحقيق الضبط الاجتماعي، وتوصلت دراسة (محمد، ٢٠٢٠) إلى أنه يوجد قصور في فهم معلمات رياض الأطفال لمبادئ فلسفة تربية الطفل، والنظريات التربوية المعاصرة في مرحلة الطفولة المبكرة، وأشارت دراسة (العنزي، ٢٠٢١) إلى وجود ضعف في قدرة المعلمة على ضبط الصف مقارنة بالمعلم، وتتفق معها دراسة (سويدان والدوخي والهيم، ٢٠١٦) والتي توصلت إلى أنه من أبرز المعوقات التي تواجه المعلمات في التدريس للبنين صعوبة ضبط النظام في الفصل.

وقد أجرى الباحث استطلاعاً لآراء مجموعة من معلمات الطفولة المبكرة حول التحديات التي تؤثر في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة، فوجد أن من أبرزها: (السلوك السلبي، العناد، التشتت الذهني، زيادة الأعداد، كثرة الحركة، رفع الصوت).

ومن خلال ما سبق تم تحديد التساؤل الرئيسي:

"ما دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة؟"

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة؟

٢. ما المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة؟

٣. ما أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة) التي تؤثر في استجابة الموجهة الطلابية؟

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة من خلال كونها:

١. تزود المعلمة بأساليب الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة.

٢. تفيد المختصين وخبراء علم الطفل نفسه بوزارة التعليم المهتمين بمرحلة الطفولة المبكرة بأبرز مشكلات الطفولة في المدرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. تساعد الموجهة الطلابية على معرفة مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة وطرق علاجها.
٤. تفيد القائمين على المناهج وطرق التدريس من أجل العمل على تطويرها بما يحقق الغاية من تفعيل الضبط الاجتماعي في مدارس الطفولة المبكرة.
٥. تسهم في إثراء مجال الأبحاث الميدانية في موضوع الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:
١. واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة.
٢. المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة.
٣. أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة.
٤. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية للمتغيرات (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة) التي تؤثر في استجابة الموجهة الطلابية تجاه دور المعلمة.

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة منهج البحث الوصفي بمدخله التحليلي لتحقيق أهدافها، ويعنى هذا المنهج بوصف الظاهرة موضع الدراسة وتفسيرها.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: تركز هذه الدراسة على دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية.
الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة بمدينة جدة في المملكة العربية السعودية.
الحدود البشرية: اقتصر هذا البحث على عينة من الموجهات الطلابيات بمدارس الطفولة المبكرة.
الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الثاني لعام ١٤٤٤هـ. /٢٠٢٣م

مصطلحات البحث

الدور:
لغةً: بسكون الواو مصدر (دارَ) والدَّوْرُ: مهمَّة ووظيفة، ومنهُ الدَّور الاجتماعيّ: السُّلوك المتوقَّع من الفرد في الجماعة. (قاموس ومعجم المعاني).
اصطلاحاً: هو مجموعة من المسؤوليات والأنشطة والصلاحيات الممنوحة لشخص أو فريق. (قاموس ومعجم المعاني).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور المعلمة: هو عمل المعلمة الذي تقوم به لتحقيق الضبط الاجتماعي في الصف لطلاب الطفولة المبكرة.

طلاب الطفولة المبكرة:

هم الطلاب والطالبات والأطفال من عمر ثلاث سنوات حتى الصف الثالث الابتدائي (دليل مدارس الطفولة المبكرة، ١٤٤١ه).

الضبط الاجتماعي:

هو "توجيه سلوك الأفراد في ضوء المعايير الاجتماعية والقانونية السائدة في مجتمعهم" (يوسف، ١٤٣٠ه، ٥٤).

وأكد العمودي (١٤٢٥ه، ٧) أن الضبط الاجتماعي "هو عبارة عن مجموعة القواعد والآداب التي يسعى النظام التربوي إلى تنشئة الأفراد عليها من أجل توفير الكفاءة الشخصية والفاعلية الاجتماعية؛ مما يعين على تحقيق مقاصد الجماعة" ويعرف الباحث الضبط الاجتماعي إجرائياً: بأنه هو توجيه سلوك طلاب الطفولة المبكرة من أجل الالتزام والانضباط بالآداب والقوانين التي تحقق التقدير والاحترام والأمان للطلاب والمعلمة في ضوء المعايير السائدة في المجتمع.

مرحلة الطفولة المبكرة

يقصد بها المدارس التي توفر الخدمات التعليمية للأطفال من عمر ثلاث سنوات وحتى الصف الثالث الابتدائي (بنين وبنات) ويقوم بتدريس الطلاب الذكور فيها معلمات. (دليل مدارس الطفولة المبكرة، ١٤٤١ه).

الموجهة الطلابية

هي المسؤولة عن معالجة المشكلات والصعوبات التي يواجهها الطلاب (دليل مدارس الطفولة المبكرة،١٤٤١ه).

الضبط الاجتماعي

يمثل الضبط الاجتماعي أهم النظم الاجتماعية التي أهتم بها علماء الاجتماع والنفس في أثناء دراسة السلوك الاجتماعي والعوامل المؤثرة فيه، واعتبروا أن الضبط الاجتماعي ضرورة أساسية لبقاء الإنسان الذي يتأثر سلوكه بالغرائز، ويميلُ أحياناً إلى الظلم والعدوان على الآخرين، فعملية الضبط الاجتماعي لها دورها القوي في توفير الرقابة على أفراد المجتمع، حتى يصل كل فرد من أفراد المجتمع إلى الرقابة الذاتية على سلوكهُ وتصرفاته في مختلف جوانب الحياة، ويتضح لنا جلياً معنى الضبط الاجتماعي عندما ندرك أن الإنسان لم يخلق عبثاً، وإنما خلق للقيام بمهمة عظيمة، وهي تتمثل في العبادة الخالصة لله وحده قال تعالى ﴿وَما خَلَقتُ الجِنَّ وَالإِنسَ إِلّا لِيَعبُدونِ﴾ [الذاريات: ٥٦] ومفهوم العبادة يعني اتباع ما أمر الله به واجتناب ما نهى عنه، ولهذا فالضبط الاجتماعي يبدأ بتكوين الفرد وتنشئته التنشئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصحيحة ليكون فرداً قادراً نافعاً متفاعلاً مع الآخرين من أعضاء المجتمع، وهذا يقتضي أن يكون ملتزماً بالضوابط السلوكية التي تحقق له ولمجتمعه الخير والسعادة والأمن والاستقرار. (الحامد، والروحي، ١٤٢٢ه)

مفهوم الضبط الاجتماعي

لغةً: هو الإتقان أو الحفظ، ويقال ضَبَطَ عَمَلَهُ أي أَتْقَنَهُ وأَحْكَمَهُ. ومنهُ القيام بالأمر على الوجه المطلوب. (قاموس ومعجم المعاني).

اصطلاحاً: هو مجموعة من القواعد والآداب التي يسعى النظام التربوي إلى تنشئة الأفراد عليها من أجل تحقيق مقاصد الجماعة. (العمودي، ١٤٢٥ه). وقد أكد سليم ١٩٨٥م أن الضبط الاجتماعي هو مجموعة القواعد المنظمة للسلوك الإنساني، والتي تضبط سلوك الفرد من خلال وسائل الضبط السائدة في المجتمع. وترى مخاترة ٢٠١٧م أن الضبط الاجتماعي من منظور إسلامي هو: منظومة القواعد والتشريعات والأحكام الإسلامية التي تنظم سلوك الفرد والمجتمع المسلم، تحقيقا لعبودية الله تعالى ورضاه وتحقيقاً لأمن المجتمع واستقراره.

أهداف الضبط الاجتماعي

لقد أتفق كلٌ من فكرة ٢٠١٠م، وفياض ٢٠١٨م أن من أهم أهداف الضبط الاجتماعي ما يلي:

- العمل على تحقيق الامتثال لمعايير وقيم المجتمع.
- تعزيز التضامن الاجتماعي بين أفراد المجتمع.
- احترام النظام الاجتماعي والحقوق الخاصة والعامة وحريات الآخرين.
- تحقيق الأمن والتماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع.
- إقامة العدل بين أفراد المجتمع.
- تنظيم العلاقات بين الأفراد.

أهمية الضبط الاجتماعي

لقد اهتم علماء الاجتماع من منذ أن أقر ابن خلدون أن الضبط الاجتماعي أساس الحياة الاجتماعية وضمان لأمنها واستقرارها، إذ يرى أن الإنسان ضروري الاجتماع؛ لأنه مدني بطبعه، فالضبط الاجتماعي يستمد أهميته من الحياة الاجتماعية في حفظ النظام الاجتماعي. (صابرينة، ٢٠١٧)

أنواع الضبط الاجتماعي

١. الضبط الداخلي:

وهو الذي ينبع من ضمير الإنسان كالقيم والعادات والأعراف والتقاليد والمعايير الأخلاقية وغيرها. (فياض ٢٠١٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. الضبط الخارجي:

ذكر عيدان ٢٠١٤م، أن الضبط الخارجي يتمثل في القوانين والتشريعات التي تضعها المجتمعات لتنظيم العلاقات بين الأفراد والجماعات، وتتولى الجهات الرسمية تطبيقها.

٣. الضبط الرسمي:

يتم الضبط الرسمي عن طريق الجهات الحكومية كالشرطة والقضاء وهيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، لفرض نوع من السيطرة الهادفة على الأفراد، فإذا كان سلوك الفرد متوافقاً مع الأنظمة والقوانين، فإنه سيكون آمناً، وإذا لم يكن سلوكه متوافقاً مع الأنظمة والقوانين فإنه سيعاقب، والضبط الرسمي مشابه كثيّراً للضبط الخارجي. (آل بخّات، ٢٠١٧).

٤. الضبط غيّر الرسمي:

ويرى جبارة ١٩٨٦م أن الضبط غير الرسمي ينقسم إلى قسمين:

- الضبط الإيجابي: ويقوم على الثناء والمدح والتشجيع والتقدير لصاحب الجزاء، وفي الوقت نفسه دفع وإثارة لبقية أعضاء المجتمع على أن يكونوا مثلهُ في إيجابياتها.
- الضبط السلبي: ويقوم على السخرية والتهديد بالعقوبة والمنع، فإذا نبذ الرأي العام أو المجتمع فرداً أو جماعة، وسخروا منهم، فإنهم يحاولون العودة إلى التمسك بالسلوكيات الصحيحة والسوية إرضاء للمجتمع وحتى لا تنالهم العقوبة مستقبلاً.

وسائل وأساليب الضبط الاجتماعي

يقصد بوسائل الضبط الاجتماعي وأساليبه الطرق والممارسات التي تتحكم في تصرفات الأفراد على الخضوع للمعايير الاجتماعية، وتختلف وسائل الضبط الاجتماعي في أهميتها باختلاف المجتمعات وباختلاف الزمان والمكان، فكل مجتمع من المجتمعات البشرية له وسائل ضبط تنظم حياة البشر وتحكم تصرفاتهم ومعاملاتهم وسلوكياتهم لتحقيق الضبط الاجتماعي. (عالي، ٢٠٠٩). وتنقسم إلى وسائل رسمية وغير رسمية ومنها:

١. الدين:

ويرى ابن خلدون أن من أهم وسائل الضبط الاجتماعي الدين، وأن الدين الاسلامي لا يقتصر على العبادات فحسب، بل يهتم بتنظيم الحياة والحقوق والواجبات بين الناس والمعاملات والقيم الاجتماعية فهو قانون سماوي أحصى كل شيء بمنتهى الموضوعية والعدالة الإلهية قال تعالى ﴿وَلا يَظلِمُ رَبُّكَ أَحَدًا﴾ [الكهف: ٤٩]. وتعاليم هذا الدين الحنيف قواعد للتربية، وفي سيرة النبي -ﷺ- أفضل المبادئ والمثل العليا والأعراف والتقاليد الإسلامية الراسخة، قال تعالى ﴿لَقَد كانَ لَكُم في رَسولِ اللَّهِ أُسوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الأحزاب: ٢١]. وفي المجتمع الإسلامي لا تكون هناك حاجة إلى تعدد وسائل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الضبط؛ لأنها جميعاً راجعة إلى مصدر واحد وهو الشريعة الإسلامية. وذكر زيادة وآخرون ٢٠٠٦م أن الدين يعتبر أهم مؤثر في حياة الأفراد، والمرجع في الحكم على كافة الأمور، ويبقى الدين الإسلامي منهجاً متكاملاً ومنظماً لحياة البشر.

٢. القانون:

هو مجموعة من القواعد والأنظمة التي تعمل على تنظيم سلوك الأفراد، ويلتزم المجتمع بها وعدم مخالفتها، ويعتبر القانون من الضوابط الرسمية الملزمة التي يضعها هيئات رسمية، ويشرف على تنفيذها جهات مخصصة. (زيادة وآخرون، ٢٠٠٦).

٣. الرأي العام:

يمثل رأي الأغلبية في الحكم على سلوك الأفراد وتحديد درجة القبول أو الرفض للسلوك الاجتماعي، ولهُ دور أساسي في توجيه وضبط سلوك الأفراد والحكم عليه إيجابياً أو سلبياً.

٤. العادات والتقاليد الاجتماعية:

هي عناصر ثقافية تنتقل من جيل الآباء إلى جيل الأبناء، وتعتبر جزءاً من ثقافة المجتمع، وتتميز بالاجتماع عليها والالتزام بها، ولها دور كبير في الضبط الاجتماعي من خلال تنظيم سلوك الأفراد بما يتوافق مع القيم والمعايير الثقافية السائدة في المجتمع (آل بخات، ٢٠١٧).

٥. التربية:

هي تنمية الشخصية الإنسانية في شتى جوانبها الجسمية والعقلية والنفسية استناداً إلى مصادر الفكر الاجتماعي، والتي تتم من خلال مؤسسات التربية القائمة بهدف تحقيق التكييف والمشاركة الفاعلة لشخصيات الأفراد في تنمية وتقدم مجتمعهم، وللتربية دور أساسي في تعزيز الضبط الاجتماعي، وذلك من خلال التنشئة الاجتماعية التي يكتسب فيها الفرد شخصيته وقيم وثقافة المجتمع (آل بخات، ٢٠١٧).

٦. وسائل الإعلام:

تحتوي وسائل الإعلام على العديد من المعلومات والأفكار التي تُنْشَر لعامة المجتمع عبر وسائل التواصل، فتؤثر في اتجاهاتهم وآرائهم وسلوكياتهم، وذلك من خلال نقل أخبار العقوبات التي طبقت على منتهكي قيم المجتمع، لذا فهي تعتبر أداة توجيه هامة في المجتمع (بوطالب وبلاخيط، ٢٠١٧).

مؤسسات الضبط الاجتماعي

ترتبط مؤسسات الضبط الاجتماعي مع بعضها البعض من حيث الدور الذي تقوم به كلٌ منها في المحافظة على البناء الاجتماعي للمجتمع، وذلك من خلال توفير الأمن والاستقرار لأفراد ومؤسسات المجتمع، ودعم النظام الاجتماعي وترسيخ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأنظمة والقواعد السلوكية والأخلاقية التي تنظم العلاقات والتفاعل بين أفراد المجتمع. (البكر، ٢٠٠١) وتنقسم مؤسسات الضبط الاجتماعي تنقسم إلى قسمين:

أولاً: المؤسسات الرسمية وهي:

١. الجهاز الأمني:

هي جهات تنفيذية تساعد وخدمة المحاكم الشرعية في حل المنازعات التي تقع بين الأفراد في المجتمع من أجل تحقيق العدالة ومنع الفساد والتعدي على حقوق الآخرين، ولها تنظيم رسمي متخصص في حماية المجتمع وأفراده من خلال تطبيق القانون. (العمر، ٢٠٠٦)

٢. الجهاز القضائي:

يعتبر الجهاز القضائي من أهم مؤسسات الضبط الرسمية و هو مكمل لدور الأجهزة الأمنية في إيقاع العقوبة على مخالفي الأنظمة والقوانين، لذا فإن دور الجهاز القضائي في عملية الضبط الاجتماعي يقوم على أساس المحافظة على وحدة تكامل مقومات البناء الاجتماعي والاستقرار المعيشي والاقتصادي والأمني، لأن وجود نظام قضائي تتوفر فيه الإجراءات النظامية والعادلة لعملية التقاضي والمحاكمة يعد من المقومات الأساسية للبناء الاجتماعي للمجتمع. (مرجع سابق)

٣. المدرسة:

م يقتصر دور المدرسة كمؤسسة رسمية على توفير الثقافة والمعرفة المجردة للطالب فقط، بل أصبح دورها التربوي مميزاً في المجتمعات الحديثة والمعاصرة من حيث تعزيز القيم المدنية الحديثة التي تتمثل في تربية النشء على احترام الأنظمة وبث روح المسؤولية والانتماء لديهم، وتحتضن المدرسة كمؤسسة رسمية للضبط الاجتماعي الفرد في سنوات تكوينه الأولى، وتعد المدرسة بالنسبة للطفل أول خطوة له في مراحل احتكاكه واتصاله بالعالم الخارجي، وذلك لأن محيط المدرسة وما يشمله من أساتذة وأطفال في مختلف الأعمار يعد مجتمعاً خارجاً عن المحيط العائلي بعلاقاته وأنظمته، لذا فإن المسؤولية المدرسية تحتم عليها تجاوز أسوارها المحدودة بالمحيط المدرسي إلى إن تصبح مؤسسة تربوية وتعليمية ممتدة ذات صلة واقعية بالمجتمع واحتياجاته. (البكر، ٢٠٠١)

دور المدرسة في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى الطلاب:

المدرسة مؤسسة اجتماعية وتربوية، تعد الطلبة جسمياً وعقلياً ومهنياً واجتماعياً، وتمارس الدور الأكبر في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي تضم أفراداً من كل الفئات الاجتماعية المختلفة، ومن أهم مهام المدرسة في ذلك الضبط الاجتماعي للأفراد وفق قواعد معينة، وتحقيق الانسجام الاجتماعي بين كل هذه الفئات ونقل الترا الثقافي لهم بصورة مبسطة تناسب أعمارهم. (الأخرس، ١٩٩٧)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: المؤسسات غير الرسمية

يرتبط مفهوم الضبط الاجتماعي غير الرسمي بالأدوار التي تقوم بها مؤسسات التنشئة الاجتماعية غير الرسمية، وتشمل هذه المؤسسات: الأسرة، وجماعات الرفاق، والأقارب، والمسجد، والأعراف، وغيرها، لذا يعرف الضبط غير الرسمي بالإطار القيمي المجتمعي الذي يكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع الجماعات الاجتماعية المحيطة به.

نظريات الضبط الاجتماعي:

لقد تعددت النظريات في مجال الضبط الاجتماعي، ويعود ذلك إلى اختلاف وجهات نظر الباحثين وآرائهم حول مفهوم الضبط الاجتماعي، ويرى فياض، ٢٠١٨ أن من أهم هذه النظريات ما يلي:

١. نظرية تطور وسائل الضبط الاجتماعي

إن عالم الاجتماع الأمريكي (روس) يرى أن في داخل النفس البشرية أربع غرائز، تشكل نظاماً اجتماعياً للإنسان يقوم على تبادل العلاقات بين أفراد المجتمع بشكل ودي وهي المشاركة، قابلية الاجتماع، الإحساس بالعدالة، رد الفعل الفردي.

وترى هذه النظرية أنه كلما تطورت المجتمعات ضعفت تلك الغرائز، وسيطرت المصلحة الذاتية، لذلك تحتاج المجتمعات إلى وضع ضوابط تحكم العلاقات بين أفرادها، لأن هناك أسباباً أوجدت الحاجة إلى الضبط الاجتماعي وتطور وسائله ومنها، ضعف الغرائز الطبيعية، زيادة عدد السكان، ظهور الجماعات المتباينة.

٢. نظرية الضوابط التلقائية

يؤكد العالم الأمريكي (ويليام سمنر) في كتابه العادات الشعبية أن الأعراف والعادات الشعبية هي التي تنظم سلوك الأفراد، فهي ضوابط يستخدمها أفراد المجتمع دون وعي منهم، وتعتبر من وجهة نظره أن العادات الشعبية هي الصفة الرئيسية للواقع الاجتماعي التي تعرض نفسها بطريقة واضحة في تنظيم السلوك، وتعمل على ضبط التفاعل الاجتماعي.

٣. نظرية الضبط الذاتي

يرى (تشارلز كولي) أن المجتمع يعتمد في تنظيمه الاجتماعي على الرموز والأنماط والمستويات الجمعية والقيم والمثل، فهو يرى أن الضبط الاجتماعي عملية مستمرة تكمن في الخلق الذاتي للمجتمع، فالمجتمع هو الذي يضبط وهو الذي ينضبط في نفس الوقت وبناءً عليه، فإن الأفراد ليسوا منعزلين عن العقل الاجتماعي.

٤. النظرية البنائية الوظيفية

يركز (بول لانديز) على مكونات البناء ودورها في الضبط الاجتماعي كما يركز على مفهوم التوازن الوظيفي بين النظم الاجتماعية وعلاقتها بالضبط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعي، ويرى أن مؤسسات الضبط الاجتماعي تعمل على تحقيق التوازن والاستقرار في المجتمع، فالمنظور الوظيفي يقوم على مسلمة أساسية ألا وهي أن المجتمع نسق نظامي متكامل، ويعمل على ضبط وتحقيق التساند والتوازن داخل هذا النسق من خلال أهداف مشتركة، إذ تعتبر القيم مصدرا أساسيا لتوجيه السلوك وضبطه.

٥. النظرية الثقافية التكاملية

يؤكد العالم الفرنسي (جورج غورفيتش) على ضرورة دراسة الضبط الاجتماعي على أسس وشروط تتمثل في:

- إن الضبط الاجتماعي ليس نتيجة لتطور المجتمع وتقدمه، بل إنه موجود في مراحل تاريخ المجتمعات الإنسانية، إذ يستحيل تصور مجتمع بلا ضوابط.
- إن الضبط الاجتماعي جزء من الواقع الاجتماعي وليس أداة.
- إن القيم والأفكار والمثل ترتبط ارتباطاً وظيفياً بالحياة الاجتماعية.
- إن كل نمط من أنماط المجتمع يتألف من جماعات، وتختلف مؤسسات الضبط الاجتماعي باختلاف تلك الجماعات.

الطفولة المبكرة

"إن التعليم في المملكة هو الركيزة الأساسية التي سنحقق بها تطلعات شعبنا نحو التقدم والرقي الحضاري في المعارف والعلوم النافعة" (خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز حفظه الله، ٢٠٢٣).

"سيكون هدفنا أن يحصل كل طفل سعودي أينما كان على فرص التعليم الجيد وفق خيارات متنوعة، وسيكون تركيزنا أكبر على مراحل التعليم المبكر" (ولي العهد الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز حفظه الله، ٢٠٢٣).

ومن المتفق عليه بين علماء نفس الطفل وأساتذة الطفولة والتربية المعاصرين، وكذلك بين المتخصصين والخبراء في المجال ومختلف المنظمات الدولية المعنية بالطفولة، ومن أهمها المجلس الدولي للتربية المبكرة، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة وغيرها، أن مرحلة الطفولة المبكرة تشير إلى الأطفال من الميلاد وحتى عمر ثماني سنوات. (ليلى كرم الدين)

مفهوم الطفولة المبكرة

- **لغةً:**

(مصدر طَفُلَ). والطفل في اللغة هو الصغير من كل شيء، وتمتد الطفولة من الولادة إلى البلوغ (المعجم: الوسيط) وقال الياسري: "الطفل في اللغة هو المولود حتى البلوغ، والطفولة هي المرحلة من الميلاد إلى البلوغ".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **اصطلاحاً:**

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل في حياة الفرد، فهي تؤدي دوراً كبيراً في بناء وتكوين شخصيته مدى الحياة، وهي مرحلة لها أهدافها وطبيعتها الخاصة، وعلى الرغم من تعدد تعاريفها، فقد اتفقت في المضمون والخصائص. (آل خنجف، ١٤٤٣ه) وقد عرفتها (شريف، ٢٠٠٥) "بأنها نظام تربوي يحقق النمو الشامل للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، ويعمل على تهيئة الطفل للالتحاق بالمرحلة الأساسية للمراحل التعليمية المختلفة، حيث يكتسب المهارات الأساسية واللازمة للمرحلة المقبلة". وقد ذكر الحازمي وعثمان، ٢٠١٩، بأنها هي المرحلة التي تبدأ من الولادة حتى الثامنة من العمر، وتشمل مرحلتي رياض الأطفال والصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية.

خصائص مرحلة الطفولة المبكرة

ذكر الياسري أن للطفل في هذه المرحلة خصائص ينبغي تقبلها وترشيدها وتهذيبها، وهي مشتركة وفي الأطفال عامة على اختلاف درجاتها، وهي تدل على أن هذا الطفل سوي وطبيعي ومن أهمها.

- كثرة الحركة وعدم الاستقرار.
- شدة التقليد.
- العناد.
- عدم التمييز بين الصواب والخطأ.
- كثرة الأسئلة.
- ذاكرة حادة.
- حب التشجيع واللعب والمرح والتنافس.
- الميل لاكتساب المهارات والفك والتركيب.
- النمو اللغوي السريع.
- الانفعالات.
- التفكير الخيالي.

أهداف مدارس الطفولة المبكرة: (دليل الطفولة المبكرة، ١٤٤١هـ)

- الإسهام في بناء شخصية الطالب بكافة جوانبه والارتقاء بمستواه التربوي والتعليمي من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة.
- ردم الفجوة في التدريس بين رياض الأطفال والصفوف الأولية.
- رفع مستوى أداء الطالب في الاختبارات الوطنية والدولية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة

توصل الباحث إلى الدراسات السابقة التالية:

١. دراسة (زاوي وتوميات وزاوي، ٢٠٢١) وهدفت إلى معرفة الدور الذي تلعبه معلمات رياض الأطفال لممارستهن للمهارات التدريسية في تنشئة الطفل اجتماعياً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، ومن أبرز نتائج الدراسة أن ممارسة معلمات رياض الأطفال للمهارات التدريسية لها دور في تنشئة الطفل اجتماعياً.

٢. دراسة (حاجي، ٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن للعب دوراً عالياً في الضبط الانفعالي وتنمية مهارة التواصل الاجتماعي والتعاون لدى طفل الروضة.

٣. دراسة (محمد، ٢٠٢٠) وهدفت إلى التعرف على فلسفة تربية الطفل ودورها في توجيه الممارسات التربوية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء النظريات التربوية المعاصرة وتحديات العصر الرقمي، واستخدمت الدراسة المنهج الفلسفي والمنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، ومن أبرز نتائج الدراسة أنه يوجد قصور في فهم معلمات رياض الأطفال لمبادئ فلسفة تربية الطفل والنظريات التربوية المعاصرة في مرحلة الطفولة المبكرة.

٤. دراسة (يونس، ٢٠١٩) وهدفت إلى التعرف على دور معلمات رياض الأطفال في ضبط السلوك الفوضوي لدى الأطفال وسبل تعميقه من وجهة نظر المديرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، ومن أهم النتائج أن عينة الدراسة ترى أن معلمات رياض الأطفال يقمن بدورهن في الحد من السلوك الفوضوي بدرجة متوسطة، كما أن عينة الدراسة توافق بدرجة كبيرة على السبل المقترحة لتعميق هذا الدور.

٥. دراسة (لعور وسهايلية، ٢٠١٩) وهدفت إلى التعرف على دور اللعب في ضبط سلوك فرط الحركة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات، واستخدمت المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، ومن أهم نتائج الدراسة أن اللعب الحركي يساهم في ضبط السلوك الاندفاعي وضبط النشاط الزائد وضبط ضعف الانتباه لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات.

٦. دراسة (هبد، ٢٠١٦) وهدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج إرشادي قائم على أساليب الضبط الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدى أطفال الروضة، واستخدمت المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وكانت أدوات الدراسة الاستبانة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومقياس السلوك والبرنامج الإرشادي، وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي القائم على أساليب الضبط الاجتماعي في خفض السلوك العدواني البدني واللفظي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٧. دراسة (سويدان والدوخي والهيم، ٢٠١٦) وهدفت إلى التعرف على معيقات تدريس الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج تمثل المعوقات التي تواجه المعلمات في التدريس للبنين من أهمها عدم انتباه الكثير من الطلاب للدرس وعدم التزام الطلاب بإنجاز الواجبات المدرسية وصعوبة ضبط النظام في الفصل.

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

١. تصور عام لموضوعات الإطار النظري.
٢. تصميم وبناء أداة الدراسة (الاستبانة).
٣. الأساليب الإحصائية وطرق التحليل المناسبة.
٤. الاستفادة من المراجع العلمية.
٥. الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت لها الدراسات السابقة.
٦. اختيار المنهج المناسب للدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة منهج البحث الوصفي بمدخله التحليلي لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة هو ذلك المجتمع الذي يسعى الباحث إلى إجراء دراسته عليه، ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية في الموجهات الطلابيات في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة والبالغ عددهن (١٦١) والملحق رقم (٣) يوضح ذلك.

عينة الدراسة:

وقام الباحث بتحديد عينة الدراسة من الموجهات الطلابيات في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة جدة؛ وكان عددهن (١١٤) موجهةً وكانوا على رأس العمل، وهي تعادل ما نسبته (٧١%) من مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية.

خصائص عينة الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): يوضح خصائص عينة الدراسة (ن=١١٤)

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم	9	7.9%
	بكالوريوس	98	86.0%
	دبلوم عالي	2	1.8%
	ماجستير	5	4.4%
مكاتب التعليم	مكتب التعليم بأبحر	16	14.0%
	مكتب التعليم بالجوهرة	11	9.6%
	مكتب التعليم بالحمدانية	11	9.6%
	مكتب التعليم بالسلامة	15	13.2%
	مكتب التعليم بالصفا	21	18.4%
	مكتب التعليم بالفضيلة	18	15.8%
	مكتب التعليم بالفيحاء	17	14.9%
	مكتب التعليم بالواحة	6	5.3%
عدد سنوات الخبرة	5سنوات فأقل	7	6.1%
	من ٦ إلى ١٠ سنوات	16	14.0%
	أكثر من ١٠ سنوات	91	79.8%
المجموع		١١٤	%١٠٠.٠

يتضح من خلال الجدول السابق (١) توزيع خصائص عينة الدراسة،

أداة جمع البيانات:

تم اختيار الاستبانة أداةً لجمع البيانات والمعلومات من عينة الدراسة، وتم بناء الاستبانة المكونة من (٥٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وذلك كنا يلي:

✓ **المحور الأول:** تناول واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة، وقد احتوى هذا المحور على (١٥) عبارة.

✓ **المحور الثاني:** تناول المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة، وتضمن هذا المحور (٢٠) عبارة.

✓ **المحور الثالث:** تناول أساليب علاج مشكلة الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة، وتضمن هذا المحور (١٥) عبارة.

ج- تحديد نوع القياس في الأداة

قام الباحث باختيار مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي لتوزيع استجابات عينة الدراسة.

د- تحديد طريقة تصحيح الأداة

قام الباحث باختيار مقياس ليكرت الثلاثي لتوزيع استجابات عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢): يوضح درجات القيمة الوزنية، ودرجات الاستجابة على العبارات باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	موافق	محايد	غير موافق
الدرجة	٣	٢	1
حدود الفئة	2.34-3.00	1.67-2.33	1-1.66
المستوى	عالي	متوسط	منخفض

هـ- عرض الأداة على المحكمين

بعد انتهاء الباحث من إعداد الصورة الأولية للاستبانة قام بعرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في العلوم التربوية، وقد بلغ عدد المحكمين (١٢) محكماً، وذلك للتأكد من مدى دقة صياغة العبارات، ومدى انتماء كل عبارة للمحور الذي تندرج تحته، وأهمية كل عبارة ودرجة الموافقة، ولإضافة أية اقتراحات، أو تعديلات مناسبة. وقد حرص الباحث الاسترشاد بآرائهم في بناء الصورة النهائية للاستبانة، وبعد الانتهاء من عملية التحكيم تم الأخذ بملاحظات وآراء المحكمين في تعديل الصياغة لبعض العبارات.

صدق أداة الدراسة:

أولاً: الصدق الظاهري:

يقصد بالصدق الظاهري الشكل العام للأداة من حيث نوع العبارات المتضمنة فيها، وكيفية صياغتها، ومدى وضوحها، وما تتمتع به من موضوعية في تناولها، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه" (الخولي، ١٩٩٨).

ثانياً: الصدق العاملي (صدق الاتساق الداخلي):

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، وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول: واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للمحور، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣): يوضح قيمة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الأول والدرجة الكلية

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	تهتم المعلمة بتربية التلاميذ بطريقة منظمة ومخطط لها	0.765	0.000
٢.	تُكمل المعلمة ما تم بناؤه في الأسرة من التنشئة الاجتماعية للتلاميذ	0.725	0.000
٣.	تغرس المعلمة لدى تلاميذها احترام الأنظمة واللوائح الدراسية	0.815	0.000
٤.	تُدرب المعلمة تلاميذها على ممارسة قيم ومعايير المجتمع في سلوكياتهم	0.681	0.000
٥.	تشجع المعلمة السلوكيات الجيدة التي تصدر عن التلاميذ	0.686	0.000
٦.	تسعى المعلمة إلى وضع خطط علاجية لتوجيه وتعديل سلوكيات التلاميذ غير المرغوب فيها	0.779	0.000
٧.	تعزز المعلمة سلوك الالتزام والانضباط لدى التلاميذ	0.864	0.000
٨.	تبث المعلمة بين تلاميذها قيم التعاون والأمانة والصدق من خلال الدروس والأنشطة المدرسية	0.797	0.000
٩.	تمارس المعلمة دور القدوة الحسنة أمام تلاميذها	0.686	0.000
١٠.	تبين المعلمة لتلاميذها أهمية احترام النظام داخل المدرسة وخارجها	0.811	0.000
١١.	تشجع المعلمة التلاميذ على طرح الأسئلة	0.721	0.000
١٢.	تنظم المعلمة البيئة الدراسية بطريقة جذابة	0.751	0.000
١٣.	تعزز المعلمة مبدأ توزيع المهام داخل الفصل	0.788	0.000
١٤.	تمنح المعلمة للتلاميذ فرص للمشاركة والتحدث	0.755	0.000
١٥.	تظهر المعلمة التقدير لأفكار التلاميذ من خلال السماع لهم	0.891	0.000

***دال عند ٠.٠١، المصدر مخرجات SPSS*

من خلال الجدول يتضح بأن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠.٦٨١-٠.٨٩١) 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: المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة

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 (٤): يوضح قيمة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثاني والدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	قلة اهتمام الأسر في التواصل مع المعلمة للوقوف على سلوكيات أبنائهم	0.579	0.000
٢.	عدم وعي المعلمات بمفهوم وأهمية الضبط الاجتماعي	0.646	0.000
٣.	عدم استيعاب بعض المعلمات للخصائص العمرية لطلاب الطفولة المبكرة	0.564	0.000
٤.	ضعف قدرة المعلمة على ابتكار اساليب تربوية شيقة تساعد في ضبط الصف	0.576	0.000
٥.	كثرة التكاليف الإدارية المسندة إلى المعلمة من تدريس وإشراف ومناوبة وحصص انتظار وغيّرها	0.339	0.000
٦.	تركيز بعض المعلمات على الجوانب التعليمية أكثر من الجوانب التربوية	0.617	0.000
٧.	كثرة أعداد التلاميذ في الصف بمدارس الطفولة المبكرة	0.495	0.000
٨.	ضعف مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الطفولة المبكرة	0.635	0.000
٩.	إهمال بعض المعلمات لميول واحتياجات التلاميذ	0.640	0.000
١٠.	قضاء الأوقات الطويلة أمام أجهزة التواصل والإعلام وتأثيرها على سلوكيات التلاميذ	0.658	0.000
١١.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (كثرة الكلام)	0.584	0.000
١٢.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (التنمر)	0.691	0.000
١٣.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (رفع الصوت)	0.521	0.000
١٤.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (الألفاظ السيئة)	0.636	0.000
١٥.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (الكذب)	0.363	0.000
١٦.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (فرط الحركة)	0.526	0.000
١٧.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (العناد وعدم الاستجابة)	0.567	0.000
١٨.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (التشتت وعدم التركيز)	0.524	0.000
١٩.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (السلوك العدواني)	0.622	0.000
٢٠.	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (عدم الاستئذان)	0.580	0.000

***دال عند ٠.٠١، المصدر مخرجات SPSS*

من خلال الجدول يتضح بأن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠.٣٣٩-٠.٦٩١) 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 الثالث: أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة

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 (٥): يوضح قيمة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الثالث والدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	تمسك منسوبي مدارس الطفولة المبكرة بالقيم الأخلاقية ومعاييّر المجتمع في سلوكياتهم مع الطلاب	0.590	0.000
٢.	تعزيز مبدأ تعليم الأقران بعضهم لبعض	0.814	0.000
٣.	حرص المعلمة على الحضور المبكر للفصل مع بداية الحصة الدراسية	0.636	0.000
٤.	تعليم المعلمة تلاميذها آداب الاستئذان عند الرغبة في المشاركة أو الخروج برفع الأيادي	0.592	0.000
٥.	مناقشة المعلمة التلميذ غيّر المنضبط في الفصل على انفراد باستخدام الأسلوب التربوي المناسب	0.862	0.000
٦.	العمل على غرس الضبط الذاتي لدى التلاميذ	0.736	0.000
٧.	استخدام المعلمة الأسلوب الوقائي من الوقوع في المشكلات قبل الأسلوب العلاجي لها	0.772	0.000
٨.	مبادرة المعلمة إلى مساعدة التلميذ في حل المشكلات عند وقوعها	0.426	0.000
٩.	تدريب التلميذ على التفكير في حلول وبدائل متعددة عند مواجهة مشكلة معينة	0.664	0.000
١٠.	الإشادة بالتلاميذ المؤدبين أمام زملائهم والمدح والثناء على الأفعال الإيجابية التي تصدر عن التلاميذ	0.649	0.000
١١.	استخدام إدارة المدرسة شهادات الشكر والتقدير لتكريم التلاميذ ذوي السلوك الحسن	0.485	0.000
١٢.	استخدام العقاب المناسب والتدرج في تطبيقه	0.447	0.000
١٣.	إحالة التلميذ إلى الموجهة الطلابية لحل مشكلة تكرار السلوكيات غيّر المرغوب فيها	0.525	0.000
١٤.	التواصل المستمر مع الأسرة واستدعاء ولي الأمر عند الحاجة	0.565	0.000
١٥.	الاستعانة بكاميرات المراقبة في حال الخطأ وعدم الاعتراف	0.336	0.000

***دال عند ٠.٠١، المصدر مخرجات SPSS*

من خلال الجدول يتضح بأن معاملات الارتباط تتراوح بين (٠.٣٣٦-٠.٨٦٢) 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.

وبالانتهاء من عمل الاتساق الداخلي للاستبانة، أصبحت الاستبانة متسقة داخلياً، وتتفق محاورها في قياس درجة واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات أداة الدراسة:

أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة (القمش، ٢٠٠٠)، وقد تحقق الباحث من ثبات استبانة الدراسة للعينة باستخدام:

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 (٦): يوضح معاملات ثبات بطريقة التجزئة النصفية

م	المحاور	معامل الارتباط	معامل الثبات	
			سبيرمان وبروان	جتمان
١	واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	٠.٩٠٢	٠.٩٤٧	٠.٩٣٧
٢	المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	٠.٨٤٠	٠.٨٩٩	٠.٨٦٤
٣	أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة	٠.٦٧٨	٠.٨٠٨	٠.٧٤١
	الاستبيان ككل	٠.٨٠٣	٠.٨٢٠	٠.٨١٧

يتبين من الجدول (٦) النتائج الآتية:

تراوحت معاملات الارتباط للمحاور ما بين (٠.٦٧٨ – ٠.٩٠٢) وهي قيم تؤكد وجود ارتباط قوي بين المحاور المكونة لهذا الاستبيان، بينما تراوحت معاملات الثبات باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" لهذا الاستبيان بين (٠.٨٠٨- ٠.٩٤٧)، وباستخدام معامل "جتمان" تراوحت بين (٠.٧٤١- ٠.٩٣٧)، وهي قيم تؤكد على أن المحور يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

وكان معامل الارتباط للاستبيان ككل (٠.٨٠٣) وهي قيمة تؤكد وجود ارتباط قوي بين المحاور، بينما كان معامل الثبات باستخدام معامل "سبيرمان وبراون" وباستخدام معامل "جتمان" لهذا الاستبيان (٠.٨٢٠) (٠.٨١٧) على التوالي، وهي قيمة تؤكد على أن الاستبيان 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:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٧): يوضح معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا	النسبة
١	واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	١٥	٠.٩٤٣	%٩٤.٣
٢	المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	٢٠	٠.٨٢٥	%٨٢.٥
٣	أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	١٥	٠.٨٣٨	%٨٣.٨
	الاستبيان ككل	**٥٠**	**٠.٨٤٥**	**%٨٤.٥**

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول (٧) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للمحاور تتراوح بين (٨٢.٥%-٩٤.٣%) أي أنها مرتفعة في جميع المحاور، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات المحاور (٨٤.٥%) 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 النتائج وتحليلها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

النتائج المُتعلقة بالسؤال الأول الرئيس، والذي ينص على **"ما واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة؟"**

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨): يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
5	تشجع المعلمة السلوكيات الجيدة التي تصدر عن التلاميذ	2.956	0.206	1	مرتفع
4	تُدرب المعلمة تلاميذها على ممارسة قيم ومعايير المجتمع في سلوكياتهم	2.886	0.436	2	مرتفع
8	تبث المعلمة بين تلاميذها قيم التعاون والأمانة والصدق من خلال الدروس والأنشطة المدرسية	2.798	0.518	3	مرتفع
9	تمارس المعلمة دور القدوة الحسنة أمام تلاميذها	2.797	0.403	4	مرتفع
3	تغرس المعلمة لدى تلاميذها احترام الأنظمة واللوائح	2.790	0.506	5	مرتفع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الدراسية				
10	تبين المعلمة لتلاميذها أهمية احترام النظام داخل المدرسة وخارجها	2.772	0.516	6	مرتفع
14	تمنح المعلمة للتلاميذ فرص للمشاركة والتحدث	2.746	0.457	7	مرتفع
15	تظهر المعلمة التقدير لأفكار التلاميذ من خلال السماع لهم	2.658	0.562	8	مرتفع
13	تعزز المعلمة مبدأ توزيع المهام داخل الفصل	2.623	0.571	9	مرتفع
11	تشجع المعلمة التلاميذ على طرح الأسئلة	2.588	0.494	10	مرتفع
7	تعزز المعلمة سلوك الالتزام والانضباط لدى التلاميذ	2.579	0.650	11	مرتفع
2	تُكمل المعلمة ما تم بناؤه في الأسرة من التنشئة الاجتماعية للتلاميذ	2.474	0.755	12	مرتفع
6	تسعى المعلمة إلى وضع خطط علاجية لتوجيه وتعديل سلوكيات التلاميذ غير المرغوب فيها	2.456	0.742	13	مرتفع
1	تهتم المعلمة بتربية التلاميذ بطريقة منظمة ومخطط لها	2.298	0.851	14	متوسط
12	تنظم المعلمة البيئة الدراسية بطريقة جذابة	2.272	0.720	15	متوسط
الدرجة الكلية دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة		**2.646**	**0.433**	***مرتفع***	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا على واقع دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة بدرجة (عالية) من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بمتوسط (٢.٢٧٢ – ٢.٩٥٦) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية (١.٦٧–٢.٣٣) والفئة الثالثة (٢.٣٤-٣.٠٠) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (محايد) و (موافق)، وأن المتوسط العام للمحور ككل هو (٢.٦٤٦) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى أنه يوجد دور عالٍ للمعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة. وهذه النتيجة تتفق مع ما أظهرته دراسات سابقة حول دور المعلمة في تنمية السلوك الاجتماعي للأطفال. على سبيل المثال، أظهرت دراسة (زاوي وتوميات وزاوي، ٢٠٢١) أن ممارسة معلمات رياض الأطفال للمهارات التدريسية تسهم في تنشئة الطفل اجتماعياً. كما بينت دراسة (حاجي، ٢٠٢٠) أن اللعب يسهم بشكل كبير في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وضبط الانفعالات لدى طفل الروضة، مما يعزز من أهمية دور المعلمة في تشجيع السلوكيات الإيجابية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

النتائج المُتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على **"ما المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة؟"**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثاني، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٩): يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات المحور الثاني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات المحور الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
10	قضاء الأوقات الطويلة أمام أجهزة التواصل والإعلام وتأثيرها على سلوكيات التلاميذ	2.965	0.228	1	مرتفع
5	كثرة التكاليف الإدارية المسندة إلى المعلمة من تدريس وإشراف ومناوبة وحصص انتظار وغيّرها	2.912	0.389	2	مرتفع
7	كثرة أعداد التلاميذ في الصف بمدارس الطفولة المبكرة	2.904	0.325	3	مرتفع
11	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (كثرة الكلام)	2.886	0.456	4	مرتفع
16	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (فرط الحركة)	2.781	0.436	5	مرتفع
15	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (الكذب)	2.675	0.631	6	مرتفع
18	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (التشتت وعدم التركيز)	2.674	0.507	7	مرتفع
3	عدم استيعاب بعض المعلمات للخصائص العمرية لطلاب الطفولة المبكرة	2.649	0.609	8	مرتفع
6	تركيز بعض المعلمات على الجوانب التعليمية أكثر من الجوانب التربوية	2.648	0.638	9	مرتفع
14	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (الألفاظ السيئة)	2.614	0.672	10	مرتفع
1	قلة اهتمام الأسر في التواصل مع المعلمة للوقوف على سلوكيات أبنائهم	2.605	0.660	11	مرتفع
12	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (التنمر)	2.604	0.633	12	مرتفع
4	ضعف قدرة المعلمة على ابتكار اساليب تربوية شيقة تساعد في ضبط الصف	2.553	0.653	13	مرتفع
19	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (السلوك العدواني)	2.500	0.682	14	مرتفع
9	إهمال بعض المعلمات لميول واحتياجات التلاميذ	2.456	0.680	15	مرتفع
17	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (العناد وعدم الاستجابة)	2.439	0.765	16	مرتفع
13	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (رفع الصوت)	2.412	0.726	17	مرتفع
8	ضعف مستوى التحصيل الدراسي لطلاب الطفولة المبكرة	2.254	0.860	18	متوسط
20	المشكلات السلوكية واللفظية لدى الطلاب مثل (عدم الاستئذان)	2.167	0.819	19	متوسط
2	عدم وعي المعلمات بمفهوم وأهمية الضبط الاجتماعي	2.105	0.866	20	متوسط
الدرجة الكلية للمشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة		**2.590**	**0.305**	**مرتفع**	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا على المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة بدرجة (عالية) من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بمتوسط (٢.١٠٥ – ٢.٩٦٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية (١.٦٧–٢.٣٣) والفئة الثالثة (٢.٣٤-٣.٠٠) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (محايد) و (موافق)، وأن المتوسط العام للمحور ككل هو (٢.٥٩٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى وجود مشكلات بدرجة عالية تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة, وتتفق مع هذه النتيجة دراسات عدة. فعلى سبيل المثال، تشير دراسة (حاجي، ٢٠٢٠) إلى أن اللعب يلعب دوراً هاماً في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي وضبط الانفعالات لدى طفل الروضة، مما يتماشى مع نتائج البحث التي تبرز أهمية التصدي للمشكلات المؤثرة على سلوكيات التلاميذ. كما تؤكد دراسة (زاوي وتوميات وزاوي، ٢٠٢١) على أن ممارسة معلمات رياض الأطفال للمهارات التدريسية تسهم في تنشئة الطفل اجتماعياً، مما يشير إلى ضرورة وجود دعم مناسب للمعلمات لمواجهة التحديات في ضبط سلوكيات التلاميذ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

النتائج المُتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على **"ما أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة؟"**

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على أبعاد المحور الثالث، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٠): يوضح استجابات أفراد الدراسة على أبعاد المحور الثالث مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	أبعاد المحور الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
4	أسلوب الثواب والعقاب	2.857	0.352	1	مرتفع
2	أسلوب التوجيه والإرشاد	2.810	0.446	2	مرتفع
1	أسلوب القدوة والامتثال	2.787	0.420	3	مرتفع
3	أسلوب حل المشكلات	2.749	0.461	4	مرتفع
5	أسلوب اللوائح التنظيمية	2.611	0.419	5	مرتفع
الدرجة الكلية لأساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة		**2.763**	**0.253**	**مرتفع**	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا على أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة بدرجة (عالية) من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بمتوسط (٢.٦١١ – ٢.٨٥٧) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (٢.٣٤-٣.٠٠) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (موافق)، وأن المتوسط العام للمحور ككل هو (٢.٧٦٣) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى وجود أساليب بدرجة عالية لعلاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة.

وفيما يلي تفصيل هذه الأساليب:

١. أسلوب القدوة والامتثال:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب القدوة والامتثال، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١١): يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب القدوة والامتثال مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات أسلوب القدوة والامتثال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تمسك منسوبي مدارس الطفولة المبكرة بالقيم الأخلاقية ومعاييّر المجتمع في سلوكياتهم مع الطلاب	2.939	0.241	1	مرتفع
2	تعزيز مبدأ تعليم الأقران بعضهم لبعض	2.746	0.529	2	مرتفع
3	حرص المعلمة على الحضور المبكر للفصل مع بداية الحصة الدراسية	2.675	0.489	3	مرتفع
الدرجة الكلية لأسلوب القدوة والامتثال		**2.787**	**0.420**	**مرتفع**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا على بدرجة عالية على أسلوب القدوة والامتثال من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بمتوسط (٢.٦٧٥ – ٢.٩٣٩) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (٢.٣٤-٣.٠٠) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (موافق)، وأن المتوسط العام للبُعد ككل هو (٢.٧٨٧) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى أن أسلوب القدوة والامتثال يعتبر من الأساليب التي كانت درجتها عالية لعلاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة.

أسلوب التوجيه والإرشاد:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب التوجيه والإرشاد، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٢): يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب التوجيه والإرشاد مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات أسلوب التوجيه والإرشاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تعليم المعلمة تلاميذها آداب الاستئذان عند الرغبة في المشاركة أو الخروج برفع الأيادي	2.956	0.206	1	مرتفع
3	العمل على غرس الضبط الذاتي لدى التلاميذ	2.798	0.501	2	مرتفع
2	مناقشة المعلمة التلميذ غيّر المنضبط في الفصل على انفراد باستخدام الأسلوب التربوي المناسب	2.675	0.631	3	مرتفع
	الدرجة الكلية لأسلوب التوجيه والإرشاد	**2.810**	**0.446**	**مرتفع**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا على بدرجة عالية على أسلوب التوجيه والإرشاد من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بمتوسط (٢.٦٧٥ – ٢.٩٥٦) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (٢.٣٤-٣.٠٠) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (موافق)، وأن المتوسط العام للبُعد ككل هو (٢.٨١٠) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى أن أسلوب التوجيه والإرشاد يعتبر من الأساليب التي كانت درجتها عالية لعلاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة.

٢. أسلوب حل المشكلات:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب حل المشكلات، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٣): يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب حل المشكلات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات أسلوب حل المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	مبادرة المعلمة إلى مساعدة التلميذ في حل المشكلات عند وقوعها	2.825	0.382	1	مرتفع
3	تدريب التلميذ على التفكير في حلول وبدائل متعددة عند مواجهة مشكلة معينة	2.719	0.471	2	مرتفع
1	استخدام المعلمة الأسلوب الوقائي من الوقوع في المشكلات قبل الأسلوب العلاجي لها	2.702	0.531	3	مرتفع
	الدرجة الكلية لأسلوب حل المشكلات	**2.749**	**0.461**	**مرتفع**	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا على بدرجة عالية على أسلوب حل المشكلات من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بمتوسط (٢.٧٠٢ – ٢.٨٢٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (٢.٣٤-٣.٠٠) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (موافق)، وأن المتوسط العام للبُعد ككل هو (٢.٧٤٩) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى أن أسلوب حل المشكلات يعتبر من الأساليب التي كانت درجتها عالية لعلاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة.

٣. أسلوب الثواب والعقاب:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب الثواب والعقاب، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤): يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب الثواب والعقاب مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات أسلوب الثواب والعقاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	استخدام إدارة المدرسة شهادات الشكر والتقدير لتكريم التلاميذ ذوي السلوك الحسن	2.947	0.224	1	مرتفع
1	الإشادة بالتلاميذ المؤدبين أمام زملائهم والمدح والثناء على الأفعال الإيجابية التي تصدر عن التلاميذ	2.921	0.302	2	مرتفع
3	استخدام العقاب المناسب والتدرج في تطبيقه	2.702	0.531	3	مرتفع
الدرجة الكلية لأسلوب الثواب والعقاب		**2.857**	**0.352**	**مرتفع**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا على بدرجة عالية على أسلوب الثواب والعقاب من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بمتوسط (٢.٧٠٢ – ٢.٩٤٧) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة (٢.٣٤-٣.٠٠) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (موافق)، وأن المتوسط العام للبُعد ككل هو (٢.٨٥٧) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى أن أسلوب الثواب والعقاب يعتبر من الأساليب التي كانت درجتها عليها لعلاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة.

أسلوب اللوائح التنظيمية:

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحديد الرتب والمستوى لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب اللوائح التنظيمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٥): يوضح استجابات أفراد الدراسة على عبارات أسلوب اللوائح التنظيمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

م	عبارات أسلوب اللوائح التنظيمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
2	التواصل المستمر مع الأسرة واستدعاء ولي الأمر عند الحاجة	2.983	0.132	1	مرتفع
1	إحالة التلميذ إلى الموجهة الطلابية لحل مشكلة تكرار السلوكيات غيّر المرغوب فيها	2.904	0.297	2	مرتفع
3	الاستعانة بكاميرات المراقبة في حال الخطأ وعدم الاعتراف	1.947	0.829	3	متوسط
الدرجة الكلية لأسلوب اللوائح التنظيمية		**2.611**	**0.419**	**مرتفع**	

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن أفراد الدراسة أجابوا على بدرجة عالية على أسلوب اللوائح التنظيمية من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة بمتوسط (١.٩٤٧ – ٢.٩٨٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية (١.٦٧-٢.٣٣) والفئة الثالثة (٢.٣٤-٣.٠٠) من فئات المقياس الثلاثي وهي التي تشير إلى خيار (محايد) و (موافق)، وأن المتوسط العام للبُعد ككل هو (٢.٦١١) وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الثلاثي، والتي تشير إلى أن أسلوب اللوائح التنظيمية يعتبر من الأساليب التي كانت درجتها عالية لعلاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

والذي ينص على: **"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة) التي تؤثر على استجابة الموجهة الطلابية؟"**

أولاً: الفروق بالنسبة لمغير المؤهل العلمي:

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٦): يوضح تحليل التباين الأحادي للفروق التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	1.309	3	0.436	2.419	0.070
	داخل المجموعات	19.847	110	0.180		
	المجموع	21.157	113			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	1.275	3	0.425	5.063	0.003
	داخل المجموعات	9.234	110	0.084		
	المجموع	10.509	113			
أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	0.132	3	0.044	0.679	0.567
	داخل المجموعات	7.104	110	0.065		
	المجموع	7.236	113			

يتضح من الجدول ما يلي:

- مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط محور (دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة) تعزى لمتغير المؤهل العلمي: (٠.٠٧٠) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط محور دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ثانياً: الفروق بالنسبة لمغير مكاتب التعليم:

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث 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 مكاتب التعليم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٧): يوضح تحليل التباين الأحادي للفروق التي تعزى لمتغير مكاتب التعليم

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	1.954	8	0.488	2.773	0.031
	داخل المجموعات	19.203	105	0.176		
	المجموع	21.157	113			
المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	0.748	8	0.187	2.089	0.087
	داخل المجموعات	9.761	105	0.090		
	المجموع	10.509	113			
أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	1.718	8	0.429	8.482	0.000
	داخل المجموعات	5.518	105	0.051		
	المجموع	7.236	113			

يتضح من الجدول ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط محور (دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة) تعزى لمتغير مكاتب التعليم: (٠.٠٣١) وهي أقل من (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط محور دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة تعزى لمتغير مكاتب التعليم.

- مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط محور (المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة) تعزى لمتغير مكاتب التعليم: (٠.٠٨٧) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط محور المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة تعزى لمتغير مكاتب التعليم.

- مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط محور (أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة) تعزى لمتغير مكاتب التعليم: (٠.٠٠٠) وهي أقل من (0.05) أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط محور أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة تعزى لمتغير مكاتب التعليم.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اختلاف السياسات والإجراءات المتبعة في مكاتب التعليم المختلفة بمدينة جدة، مما يؤدي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة وكذلك في أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي، قد تكون هذه الفروق ناتجة عن تفاوت مستويات الدعم والتوجيه الذي تقدمه مكاتب التعليم للمعلمات، بالإضافة إلى اختلافات في برامج التدريب والتطوير المهني التي تقدمها هذه المكاتب. أما فيما يتعلق بعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي، قد يعود ذلك إلى أن هذه المشكلات تُعتبر عامة وشائعة بين جميع مكاتب التعليم، وبالتالي لا تتأثر بشكل كبير بالسياسات والإجراءات المتبعة في كل مكتب.

ثالثاً: الفروق بالنسبة لمغير سنوات الخبرة:

للإجابة على هذا السؤال؛ قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٨): يوضح تحليل التباين الأحادي للفروق التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة
دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	0.166	2	0.083	0.438	0.646
	داخل المجموعات	20.991	111	0.189		
	المجموع	21.157	113			
المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	0.046	2	0.023	0.244	0.784
	داخل المجموعات	10.463	111	0.094		
	المجموع	10.509	113			
أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة	بين المجموعات	0.329	2	0.165	2.646	0.075
	داخل المجموعات	6.907	111	0.062		
	المجموع	7.236	113			

يتضح من الجدول ما يلي:

- مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط محور (دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة) تعزى لمتغير سنوات الخبرة: (٠.٦٤٦) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط محور دور المعلمة في الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط محور (المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة) تعزى لمتغير سنوات الخبرة: (٠.٧٨٤) وهي أكبر من (0.05) أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط محور المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.
- مستوى الدلالة للكشف عن الفروق لمتوسط محور (أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة) تعزى لمتغير سنوات الخبرة: (٠.٠٧٥) وهي أكبر من (0.05) أي لا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) لمتوسط محور أساليب علاج مشكلات الضبط الاجتماعي لطلاب الطفولة المبكرة من وجهة نظر الموجهة الطلابية بمدينة جدة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن سنوات الخبرة قد لا تكون العامل الحاسم في تحديد فعالية دور المعلمة في الضبط الاجتماعي أو في التعرف على المشكلات التي تؤدي إلى عدم الضبط الاجتماعي، وكذلك في اختيار أساليب العلاج لهذه المشكلات، حيث من المحتمل أن المعلمات، بغض النظر عن سنوات الخبرة لديهن، قد يتلقين تدريبًا متشابهًا ويراعين سياسات مدرسية موحدة تركز على الضبط الاجتماعي في الفصول الدراسية، وهذا التوحيد في التدريب والسياسات قد يؤدي إلى تقليل الفروقات التي يمكن أن تُعزى إلى سنوات الخبرة، بالإضافة إلى ذلك، قد تكون القدرة على ضبط السلوكيات في فصول الطفولة المبكرة مرتبطة بمهارات شخصية ومهارات مكتسبة من خلال التعليم والتدريب المستمر، وليس فقط بعدد سنوات الخبرة في التدريس.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. ينبغي التركيز على تطوير وتطبيق أساليب فعالة لعلاج مشكلات الضبط الاجتماعي، مثل أساليب الثواب والعقاب وحل المشكلات، وتقديم التدريب الملائم للمعلمات لضمان استخدام هذه الأساليب بشكل فعّال.

٢. ضرورة تقديم برامج تدريبية متخصصة للمعلمات لتعزيز هذا الدور الحيوي، وأهمية تهيئة بيئة مدرسية داعمة تسهم في تنفيذ استراتيجيات الضبط الاجتماعي بما يتوافق مع أهداف التربية الحديثة ومتطلبات المجتمع.

٣. ضرورة تطوير استراتيجيات دعم متكاملة للمعلمات، تتضمن تقليل الأعباء الإدارية، تحسين إدارة الصفوف ذات الكثافة العالية، وتوفير برامج توعوية للتعامل مع سلوكيات التلاميذ مثل كثرة الكلام وفرط الحركة. كما يتعين أن تشمل هذه الاستراتيجيات التدريب على استخدام وسائل التواصل والإعلام بشكل متوازن لضمان تحقيق الضبط الاجتماعي الفعّال في بيئة الطفولة المبكرة.

٤. يجب توفير برامج تدريبية متقدمة تركز على مهارات إدارة الصف والضبط الاجتماعي، بما في ذلك استخدام أساليب الثواب والعقاب، التوجيه والإرشاد، والقدوة والامتثال. هذه البرامج يجب أن تتناول كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية وتعليم الأطفال مهارات اجتماعية فعّالة.

٥. ينبغي على المدارس توحيد سياسات إدارة الصف وضبط السلوكيات لضمان تنفيذ متسق وفعال عبر مختلف الفصول الدراسية. يشمل ذلك تحديد إجراءات واضحة لمواجهة المشكلات السلوكية وتعزيز التعاون بين المدارس وأولياء الأمور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولاً المراجع العربية:

حاجي، نعيمة. (٢٠٢٠). دور اللعب في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات: دراسة ميدانية برياض الأطفال بمدينة المسيلة. الجزائر: جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

حافظ، نبيل وآخران. (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الخولي، محمد. (١٩٩٨). الاختبارات التحصيلية (إعدادها وإجراؤها وتحليلها). الأردن: دار الفلاح.

دليل مدارس الطفولة المبكرة ١٤٤١هـ، الإصدار الأول.

زاوي، زيد، وتوميات، عبدالخالق، وزاوي، عبدالحليم. (٢٠٢١). استعمال معلمات رياض الأطفال للمهارات التدريسية ودورها في تنشئة الطفل اجتماعيا دراسة ميدانية لروضات الاطفال بولاية المسيلة. مجلة ريحان للنشر العلمي، العدد الحادي عشر: ص ٤٨ – ٦٥.

سلامة، عبد الحافظ. (٢٠٠٢). أساسيات في تصميم التدريس. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سويدان، مد الله علي، والدوخي، فوزي عبداللطيف، والهيم، عيد صقر. (٢٠١٦). معيقات تدريس الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. العلوم التربوية – العدد الأول - الجزء الأول.

الشجراوي، صباح صالح. (٢٠١٧). أساليب الضبط الاجتماعي السائدة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - المجلد الأول - العدد الرابع.

طعيمة، رشدي أحمد. (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه- أسسه- واستخداماته. القاهرة، دار الفكر العربي.

عبد الخالق، أحمد (٢٠٠٠). استخبارات الشخصية. الطبعة الثالثة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

العساف، صالح بن حمد. (٢٠٠٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة (٤)، الرياض مكتبة العبيكان.

العُمري، محمد بن درويش بن أحمد. (١٤٣٤ه). الضبط الاجتماعي عند عمر بن الخطاب رضي الله عنه وتطبيقاته في الواقع المعاصر. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

العمودي، طيبة عمر. (١٤٢٥ه). دور التربية الإسلامية في تحقيق الضبط الاجتماعي. جامعة أم القرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العنزي، موضي بنت شليويح. (٢٠٢١). اتجاه أولياء الأمور نحو إسناد تدريس الطلاب في المرحمة الابتدائية للمعلمات بمدينة الرياض. جامعة الملك سعود.
قاموس ومعجم المعاني.
القمش، مصطفى وآخرون. (٢٠٠٠). القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار الفكر، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
كوجك، كوثر حسين. (٢٠٠١). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس- التطبيقات في بُعد التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي). القاهرة: عالم الكتب.
لعور، نورة، و سهايلية، كلثوم. (٢٠١٩). دور اللعب في ضبط سلوك فرط الحركة لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات. الجزائر: جامعة محمد الصديق بن يحي بمدينة جيجل.
محمد، سحر حسن طاهر. (٢٠٢١). فلسفة تربية الطفل ودورها في توجيه الممارسات التربوية بمؤسسات رياض الأطفال في ضوء النظريات التربوية المعاصرة وتحديات العصر الرقمي. مصر: جامعة المنصورة.
المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). مناهج البحث العلمي. اليمن: صنعاء، دار الكتب، الطبعة الثالثة.
هبد، منى محمد، (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي قائم على أساليب الضبط الاجتماعي في خفض السلوك العدواني لدى أطفال الروضة. مصر: جامعة بورسعيد، مجلة الإرشاد النفسي , العدد 46، الجزء الثاني، ص. ٧٥ - ١٥٤.
يوسف، إنعام بشير الفضل. (٢٠٠٩). المدخل في اجتماعيات التربية. الرياض: مكتبة الرشد، الطبعة الأولى.
يؤنس، رباب طه علي طه. (٢٠١٩م). دور معلمات رياض الأطفال في ضبط السلوك الفوضوي لدى الأطفال وسبل تعميقه من وجهة نظر المديرات. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، مج ٣٨، العدد ١٨٣، الجزء الأول.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نمط القيادة الديمقراطي المدرسي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين

The Democratic School Leadership styles and Its Relationship to Productive Thinking among Educational Counselors from the Perspectives of Principals, Counselors, and Teachers in public Schools in the Southern West Bank , Palestine

إعداد

عبد السلام حسين جرادات

Abed Alsalam Hussin Jaradat

دكتوراه تخصص علوم التربية- جامعة تونس

مدير مدرسة حمزة بن عبد المطلب الأساسية للبنين – سعير- محافظة الخليل- فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2025.435273

استلام البحث : ٢ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٣ / ٤ / ٢٠٢٥

جرادات، عبد السلام حسين (٢٠٢٥). نمط القيادة الديمقراطي المدرسي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ٣٨٥ – ٤٣٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

نمط القيادة الديمقراطي المدرسي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) وعلاقته بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين، واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة من (٢٦٦) مديراً ومديرة، و(١٥٧) مرشداً ومرشدة، و(٤١٢) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية، وقد استخدمت مقياس أنماط القيادة (بن معتوق، ٢٠٢١) ومقياس التفكير المنتج (المشاقبة، ٢٠٢١) كأدوات دراسة. وأظهرت النتائج انتشار نمط القيادة الديمقراطي لدى مديري المدارس، الذي جاء بدرجة مرتفعة، وأن مهارات التفكير المنتج الأكثر شيوعاً لدى المرشدين من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس (الاستنتاج والتفسير)، أمَّا ترتيب المهارات من وجهة نظر مرشدي المدارس، جاءت (التفسير ثم الاستنتاج)، كما بينت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية موجبة بين نمط القيادة الديمقراطي ومهارات التفكير المنتج. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ $\alpha \geq$ في درجة نمط القيادة الديمقراطي لصالح الذكور، وفي سنوات الخدمة لصالح (١٠) سنوات فأكثر، ووجود فروق دالة في مستوى مهارات التفكير المنتج وفقاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير فأعلى.

الكلمات المفتاحية: القيادة، القيادة الديمقراطية، التفكير المنتج، المدارس الحكومية جنوب الضفة الغربية.

Abstract:

The study aimed to identify school leadership styles—particularly the democratic style—and its relationship with productive thinking among educational counselors, from the perspectives of principals, counselors, and teachers working in public schools in the southern West Bank, Palestine. The study employed a descriptive correlational approach and was conducted on a randomly selected sample consisting of 266 principals, 157 counselors, and 412 teachers. The study instruments included the Leadership Styles Scale (Ben Maatouq, 2021) and the Productive Thinking Scale (Al-Mashaqbeh, 2021).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The results indicated a high prevalence of the democratic leadership style among school principals. They also showed that the most common productive thinking skills among counselors—according to principals and teachers—were inference and interpretation. From the counselors' perspective, however, the order was interpretation followed by inference.The findings further revealed a positive and direct correlation between the democratic leadership style and productive thinking skills. Additionally, the study found statistically significant differences at the 0.05 level in the degree of democratic leadership in favor of male participants, as well as significant differences based on years of service, favoring those with 10 years or more of experience. Moreover, there were significant differences in the level of productive thinking skills according to academic qualification, in favor of those holding a master's degree or higher.

Keywords: Leadership, Democratic Leadership, Productive Thinking, Public Schools, Southern West Bank

مقدمة:

يُشكل التفكير عاملًا مهمًا في تطور حياة الإنسان، لاسيما أنه يسهم في تعزيز قدرته على التخطيط لمستقبله وتحقيق أهدافه بنجاح (الأسمر، ٢٠١٦).

ويعد التفكير المنتج أحد أنماط التفكير التي تساعد الإنسان على فهم واقعه وتنمية قدرته على اتخاذ قرارات مناسبة لمختلف التحديات والأحداث، ويعتمد هذا التفكير على مهارة الفرد في تحليل الواقع، وتشخيص المشكلات وأسبابها، ووضع الحلول الفعالة لها (عطية، ٢٠١٥).

يُعتبر التفكير المنتج من أهم الأدوات في المنهجية العلمية، حيث يجمع بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لتحقيق الأهداف وحل المشكلات بفاعلية وإيجابية، وتكمن قوته في الدمج بين هذين النمطين، (Hurson, ٢٠٠٨)، بحيث يعتمد التفكير الإبداعي على الابتكار في توليد العديد من البدائل والخيارات، بينما يرتكز التفكير الناقد على تحليل تلك الخيارات وتقييمها لاختيار الأنسب منها (Think, X, ٢٠١٢) والتفكير المنتج هو العامل الرئيسي وراء كل عملية تغيير وتقدم، حيث يشجع على توليد أفكار جديدة ومتطورة (أبو حاصل، ٢٠٢١)، ويرى (رضوان، ٢٠١٦) أنه من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الضروري التركيز على التفكير المنتج والاهتمام به، نظراً لأثره الكبير في تعزيز قدرات الأفراد على التعامل مع المواقف الحياتية المتجددة.

ولترسيخ التفكير المنتج داخل المدرسة لابد أن يقوم مدير المدرسة بالتأثير في سلوك الأشخاص المحيطين وتوفير ما يلزم (العلاق، ٢٠١٠)، كونه المسؤول عن إدارة جميع المجالات المدرسية والموارد البشرية والمالية، ويعد العنصر الرئيس في قيادة المدرسة (مسعود، ٢٠١٢).

حيث يعتبر مدير المدرسة قائد تربوي وقدوة يؤثر ويرعى عملية التعليم والبذل والعطاء لإحداث التغيير المطلوب في المدرسة وفي البيئة المحيطة (الفريجات، ٢٠١٦)، مما يمثل نقلة نوعية من نمط الإدارة إلى نمط القيادة (Kythreotis, et al., ٢٠١٠).

وتعتبر القيادة المدرسية أولوية في أجندات سياسة التعليم على المستوى الدولي، لما لها من دور هام وأساسي في تحسين النتائج المدرسية من خلال التأثير على دوافع وقدرات المعلمين، والتأثير على مناخ المدرسة وبيئتها، ولتحسين الكفاءة والمساواة في التعليم (Beatriz, Deborah, & Hunter, ٢٠٠٨)، وهي حجر الأساس والأداة القوية التي تساعد المدرسة على تحقيق رؤيتها ومستقبلها المنشود (Hallinger, ٢٠١١).

وأن نجاح جميع العاملين الذين يخضعون لإشراف القائد من معلمين ومرشدين وطلبة، يتطلب مديراً قيادياً وفعالاً (Kafele, ٢٠٢٠)، بصفته المحرك الأساسي والمعتمد في إدراكهم لمصلحة العمل، ومصلحة العاملين الذي يعتبر فيه الإرشاد التربوي شريكاً فعالاً في تحسين العملية التربوية ككل (حسان والعجمي، ٢٠١٠).

ويكون صنع القرار المدرسي تحت دور النمط القيادي (الغامدي،٢٠٢٠)، مما يبين التطويرات التربوية والمجالات والأوامر التي تساعد على فهم النمط القيادي الذي يتبعه المدير في نجاح المدرسة وتحقيق رسالتها (الشلبي، ٢٠١٧)، حيث تعتمد فعالية المدير على طبيعة النمط القيادي الذي يمارسه أثناء العمل، فقد يتصف سلوكه بالتسلط والإجبار، أو قد يكون ديمقراطياً متعاوناً في الرأي والعمل (عابدين، ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة:

بالنظر إلى حقل التربية والتعليم فقد لوحظ أن هناك فجوة وظيفية بين عمل بعض المديرين والمرشدين التربويين، وأن هناك تفاوتاً في طبيعة عمل المرشدين التربويين من حيث: إبداعاتهم، وحلهم للمشكلات، وعلاقاتهم داخل المدرسة وخارجها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتمثل تلك الفجوة الوظيفية في مهمات المرشد التربوي بين الواقع والمأمول من حيث الفاعلية ونتائج العملية الإرشادية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإدارة المدرسية كمنظمٍ للعلاقات داخل المدرسة (البلاوي، ٢٠١٦).

وفي إحدى الدراسات تبين أن تلك الفجوة جاءت لأمرين، أولاً: لتذمر بعض المديرين من أداء المرشد التربوي داخل المدرسة نتيجةً لعدم فهمه لدوره الوظيفي، وعدم فاعلية عمله داخل المدرسة، وثانياً: لعدم فهم المديرين لدور المرشد التربوي (السلامة، ٢٠٠٣).

كما بينت دراسة (الباوي، ٢٠٠٧) أن هناك ضعفاً وتقصيراً من جانب المرشدين التربويين في أداء مهماتهم وهذا يعود إلى قلة معرفتهم وفهمهم للمهارات الحياتية والتعليمية من جهة، ومن جهة أخرى ردة الفعل السلوكية التي يجب عليهم اتباعها.

كما أن المرشد التربوي يتعرض إلى بعض المشكلات والمعيقات التي تعيق عمله داخل المدرسة وتمنعه من القيام بدوره كما هو مطلوب، كالمعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية التقليدية والتي تعيق عمله كمرشد داخل المدرسة (عمرو، ٢٠١٣).

كما أن لنمط القيادة الممارس من قبل مدير المدرسة مع العاملين داخل المدرسة، وعدم التعاون فيما بينهم له الأثر السلبي على عملهم وخصوصا عمل المرشد التربوي، حيث يحاول هذا النمط جعل المرشد صورة بلا صوت في المدرسة (جاسم، ٢٠١١)

من هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة، لمعرفة علاقة الأنماط القيادية (النمط الديمقراطي) بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي في المدرسة، من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين، وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) وعلاقته بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الاتية:

١. ما مدى شيوع نمط القيادة الديمقراطي المدرسي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟

٢. ما مهارات التفكير المنتج الأكثر شيوعاً لدى المرشدين من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. هل تختلف أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟
٤. هل تختلف مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟
٥. هل توجد علاقة بين أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) ومهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟
وللإجابة على أسئلة الدراسة تمّ التوصل إلى فرضيات الدراسة وكانت على الآتي:

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) بالمدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين وفقاً لمتغير الجنس.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) بالمدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) بالمدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين وفقاً لمتغير الجنس.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
٧. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) ومهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين.

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة بـ:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. التعرف إلى مدى شيوع نمط القيادة الديمقراطي في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين.
٢. الوقوف على مهارات التفكير المنتج لدى المرشد التربوي في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟
٣. الكشف عن الفروق في تصورات المديرين والمرشدين والمعلمين نحو أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).
٤. الكشف عن مهارات التفكير المنتج لدى المرشد التربوي في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين تبعاً لمتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)
٥. الكشف عن علاقة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: وتتمثل بما ستقدمه الدراسة من معرفة إلى المكتبة العربية فيما يتعلق بأنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) وعلاقته بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي، والتعرف على ميزات التفكير المنتج وخصائصه وعلاقته بالتطور والابداع، كما وتنبع أهمية هذا البحث في زيادة تمكين دور القائد المدرسي في دعم العمل الإرشادي؛ لما له من أهمية في تحقيق الأهداف التربوية التعليمية.

الأهمية التطبيقية: تسهم الدراسة في فتح المجال أَمام مديري المدارس والمرشدين والمعلمين الاطلاع على المهارات الخاصة بالقائد لتطبيقها داخل المدرسة، وللكشف عن النتائج الإبداعية لدى المرشدين، ووضع الرؤية السليمة من قبل مدير المرسة والمرشد التربوي لتحقيق العمل الإيجابي من تلك الرؤية، والتي تنعكس إيجابا على العملية التعليمية التربوية وعلى الطلبة.

حدود الدراسة:

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت على نمط القيادة الديمقراطي المدرسي وعلاقته ومهارات التفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي مدارس الحكومة بجنوب الضفة الغربية في فلسطين.
٢. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفترة ٢٠٢٠/٢٠٢٣
٣. الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. الحدود المكانية: المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؛ والمتمثلة في مدارس بيت لحم، وشمال الخليل، والخليل، وجنوب الخليل، ومدارس يطا.

مصطلحات الدراسة:

١. القيادة: " ذلك النشاط الذي يقوم به الفرد بوصفه لُبّ المجموعة بالتعاون معهم؛ ليدفعهم لتحقيق الأهداف المشتركة المتفق عليها مسبقا في إطار الممكن والمتاح "(يامنة ونوال وخيرالدين، ٢٠١٩: ٥٠).

٢. القيادة الديمقراطية: "هي القيادة التي تسمح بالمشاركة والتعاون وتبادل الآراء مع الجماعة التي تعمل معها، ويتم اتخاذ القرارات بشكل جماعي مع المشاركة الفاعلة للجميع" (الديراوي وأبو غبن، ٢٠٢١: ٥٤).

٣. التفكير المنتج: تطبيق عملي يساعد الأفراد في الفهم والتخطيط بطريقة واضحة وفعاله وهو يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والناقد لإنتاج أفكار جديدة (٤٥: Hurson,٢٠٠٨).

ويعرف التفكير المنتج إجرائياً: بالدرجة التي يعطيها مقياس التفكير المنتج المستخدم في الدراسة الحالية من وجهة نظر المستجيبين.

٤. المدارس الحكومية جنوب الضفة الغربية: وتعرف إجرائياً بأنها جميع المدارس التي تتبع وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتخضع لإدارة مكاتب التربية والتعليم في محافظة الخليل ومحافظة بيت لحم.

الإطار النظري:

المحور الأول القيادة:

تعد الإدارة المدرسية بما تضمه من كادرين إداري وأكاديمي طاقماً متكاملاً يشكلون وحدةً عضويةً واحدةً من المشاركة وتحمل المسؤولية، ويعد مدير المدرسة رأس الهرم في هذا الطاقم، وهو العامل الحاسم في نجاح المدرسة وتأديتها وظيفتها، فمتى صلح المدير صلحت المدرسة (آدم، ٢٠١٤)، من هنا ظهر المفهوم الحديث للمدرسة والإدارة المدرسية في ظل الإصلاح المدرسي وتحول دور المدير من مسؤول إداري إلى قائد تعليمي (Leithwood & Montgomery, ١٩٨٢).

والقيادة التربوية للقائد المدرسي تجاوزت عملية توفير الظروف المناسبة والإمكانيات البشرية والمادية، إلى عملية تحقيق أهداف كبرى وغايات بعيدة المدى من جوانب الإبداع والتطور، وما يلزم ذلك من عناصر التخطيط والتوجيه والمتابعة والتحفيز والتقويم (حمادات، ٢٠٠٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعريف القيادة:

كما تمّ تعريف القيادة بأَنها ما يستمده رجل الإدارة التعليمية من خلال مكانته بين العاملين معه، التي تجعل له تأثيرا ونفوذا عليهم، تضفي عليه صفة القيادة، لا تعتمد على سلطة القانون وقواعد التنظيم، فليس كل إداري قائداً (حامد، ٢٠٠٩: ٢١٣).

إلا أنَّ هنالك تعريفات تحوي تعقيدات كثيرة تشيد في مضمونها إلى هالة القائد الفردي كما أُشير إليها في تعريف (Reeves, ٢٠٢٠ :٢٧) على أَنها هندسة التحسين الفردي والتنظيمي.

أهمية القيادة:

تكمن أهمية القيادة في أَنها الحلقة التي تصل بين أَفراد المؤسسة وبين خططها المستقبلية، وهي القالب التي يندرج فيه معظم المعلومات والأساليب والاستراتيجيات، وزيادة دعم الجوانب الإيجابية في المؤسسة، وخفض مواطن السلبية والضعف، وحل الخلافات، ومواجهة التحديات، وقيادة العمل بشكل سليم، وزيادة الاهتمام بالأفراد داخل المؤسسة، والعمل على تدريبهم، وتنمية قدراتهم لما يمثله القائد من قدوة حسنة لهم، ومجاراة المتغيرات الحاصلة وتسخيرها لخدمة المؤسسة، وتسيير تحقيق الأهداف للمؤسسة (العلاق، ٢٠١٩؛ العيشي، ٢٠١٧؛ ادم ومحمد، ٢٠٢٠).

عناصر القيادة:

حتى تمارس القيادة المدرسية داخل المدرسة، فلا بدَّ لها من عناصر يجب أَن تكتمل مع بعضها البعض، وأَول عناصر القيادة هو القائد، وهو من يتصف بصفات وسمات ومهارات تمكنه من قيادة المجموعة لتحقيق الأهداف، وثاني العناصر هم أَفراد المجموعة، وهم الفئة العاملة، ولديهم معرفة ومعلومات وخبرات تسهم وتساعد في تحقيق الأهداف، أَما العنصر الثالث فهو الموقف أو الحدث الذي ينبع من أَحداث العمل والمواقف الأَدائية التي يمارسها الجميع داخل المدرسة أَو المؤسسة (ربيع، ٢٠٠٨).

ويرى (الشلبي، ٢٠١٧) أَن عنصر البيئة التي تعيش فيها المنظمة لها دور أيضا في القيادة. وأضاف (السعود وحسنين، ٢٠١٦) إلى العناصر السابقة عنصر الهدف أو الغاية المراد تحقيقها من قبل المؤسسة والعاملين فيها من خلال تأثير القائد فيهم.

واجبات القيادة:

لقد ذكر (العلاق، ٢٠١٩) أن من واجبات القيادة هي تحويل الأهداف إلى إجراءات وإنجازات، وتشجيع الأَفراد وحثهم على تحقيق أهداف المؤسسة، والمرونة في التعامل مع المتغيرات الحاصلة داخل وخارج المؤسسة، والتخطيط للمستقبل،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتقديم المساعدة والمساندة لعناصر عملية الإدارة، والعمل على إعداد الجيل الجديد، والقوة الفكرية والجرأة في طرح الأفكار الجديدة وتبنيها في صالح المؤسسة.

كما ذكر (العمري، ٢٠١١) تقريب وجهات النظر بين الأفراد داخل المؤسسة، وبيان الهدف المشترك العام المراد تحقيقه، وإشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم بما لا يضر المصلحة العامة.

كما يتم من خلال القيادة توضيح المواقف والأمور المجهولة والغامضة للعاملين، وبيان مواطن القوة والضعف للعاملين من خلال خبرة القائد وقدراته العقلية (البارودي، ٢٠١٥).

مصادر تأثير القيادة:

يجب أَن يمتلك القائد بعض مصادر القوة أَو السلطة التي تساعده في التأثير على الآخرين، ومنها: السلطة الرسمية والتي تنبع من السلطة القانونية، ويعود محورها إلى المكانة الأساسية التي يمثلها الفرد في المؤسسة، وقوة المكافاة التي يعتمد بها الفرد على القيام بالعمل مقابل شيء مادي أو غير مادي من قبل المدير، وقوة الإكراه وفيها يمارس الفرد العمل من باب الخوف من العقاب نتيجة الإخفاق والقصور، وقوة التأثير وهي متلازمة مع القائد نفسه وتنبع من قوة فنية من خلال خبرة الفرد وأَدائه المهني اللافت عن غيره، وقوة الإعجاب النابعة من حب وإعجاب العاملين بالقائد وبسماته الخاصة (الويشي، ٢٠١٣؛ هاريسون، ٢٠٠٩).

صفات وخصائص القائد المدرسي:

يتطلب العمل في الجانب التربوي توفر بعض الصفات والخصائص المهمة التي تكون سبباً رئيساً في النجاح، ولا بُدَّ من توافرها في القائد التربوي كما ذكرها (حامد، ٢٠٠٩؛ عطوي، ٢٠٠٨؛ السني وآخرون، ٢٠١٧)، وتتمثل في: الشخصية القوية المؤثرة، والاهتمام بالمظهر الخاص وبمظهر المدرسة، والرؤية العميقة في المجال التربوي وفهم طبيعة العمل، والخبرة المهنية، والخصائص الجسمية والعقلية والنفسية السليمة، والتفاؤل، والأَخلاق الحميدة والأمانة والتواضع، والتعاون، والمراجعة الذاتية، والاهتمام برسالة المدرسة، والإبداع الفكري، والابتكار، والقدرة على التواصل، وسعة الصدر، والثقافة الموسعة، والشعور بالآخرين، والحكمة في التصرف في المواقف المتنوعة، والنباهة، والشخصية الجذابة، والجرأة، والنشاط، وتحمل ضغط العمل، وتقبل النقد البناء، والإلمام بالقوانين المنظمة للعمل، والقدرة على اكتشاف الأخطاء والعمل على حلها.

مهارات القائد المدرسي:

ولقد أشار كلاً من (Kouzes & Posner, ٢٠١٩؛ حسان والعجمي، ٢٠١٠) إلى تصنيف صفات القائد ضمن مهارات خاصة تمّ تقسيمها الى (**مهارات**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فكرية، وهي القدرات التي يمتلكها القائد من حيث مدى توقع حدوث التحديات والصعوبات والعقبات التي تقف أمام العمل والإبداع، وامتلاك القائد المقدرة على التفسير والتحليل والربط ما بين أسباب المشكلات والنتائج، و**مهارات إنسانية**، وهي مدى امتلاك القائد سعة الصدر وتقبل الجميع والتعامل الفردي بما يتوافق مع سلوكيات وقيم ومشاعر والتأثير الإيجابي، وتنمية روح التعاون والتقارب الاجتماعي بين الجميع، و**مهارات فنية**، وهي ما يمتلكه القائد من معارف ومعلومات تمكنه من فهم ما يقوم به أثناء العمل وما هو مطلوب من الجميع، و**مهارات ذاتية**، وتضم الخصائص والمميزات الفكرية والعمليات الذهنية والإبداع والاستقرار النفسي، و**المهارات الادراكية والتصورية** وتشير إلى امتلاك القائد للمقدرة على ربط الأمور ببعضها البعض، والربط ما بين أجزاء العمل والأهداف المطلوبة وفهم العلاقة الداخلية بين الموظف والمدرسة، والعلاقة الخارجية بين المدرسة والمجتمع، **مهارات التوازن**، وهي قدرة القائد على توفير فرص للأفراد لتجاوز مستويات أدائهم السابقة، ووضع معايير مناسبة لمستوى كل فرد وكل مهمة).

النمط الديمقراطي (التشاوري):

تستند القيادة الديمقراطية في نظرتها الى المرؤوسين من منطلق نظرية (Y) لماكري جور، والتي تفيد أن الفرد العادي يمارس العمل مثل أي نشاط اعتيادي، ويحقق إنجاز الأهداف من خلال عملية الضبط والتوجيه الذاتي، ويمتلك شعور تحمل المسؤولية باستمرار (الفرح، ٢٠١٠).

ويعبر عن النمط الديمقراطي بالنمط التشاركي، ويتبع القائد في هذا النمط سياسة احترام الاخرين واشراكهم في وضع الخطط ورسم السياسات العريضة للعمل، ويرتكز مبدأ العمل على أساس العلاقات الإيجابية وتبادل الاحترام، ويترتب على ذلك انتشار أجواء الحرية والطمأنينة، ويقل النقد والمشاحنة بين العاملين (الشحنة، ٢٠٢٠؛ الغريب والصويلح والمهري، ٢٠٢٠).

يمتاز القائد الديمقراطي أن لديه وقت للاستماع ومشاركة الأفكار مع الآخرين، ويكون أكثر مرونة في العمل ولديه استجابة لاحتياجات الأفراد، ولديه قدرة على تشجيع وتحفيز المعلمين للمشاركة في صنع القرار، يصل إلى حالة متساوية مع التابعين من العمل والاحترام (jay, ٢٠١٤).

ويعمل مدير المدرسة على تحقيق أهداف المدرسة مع ضمان عدم المساس بحزم مشاعر الموظفين، وهذا النوع من أسلوب القيادة يعطي مجالاً لابتكار الموظفين وتطويرهم، ويكون موجه نحو العلاقة (Mshella & Olukayode, ٢٠٢١)؛ حيث يحرص هذا النمط على سيادة العلاقات الإنسانية الإيجابية في المدرسة، وعلى إيجاد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علاقات إيجابية بين المجتمع والمدرسة، لأن ذلك يؤدي إلى سد الحاجات ونشر التعاون وحل المشكلات (يامنة ونوال وخيرالدين، ٢٠١٩؛ السني وآخرون، ٢٠١٧).

وحتى ينجح عمل النمط الديمقراطي الإداري من المهم جداً أن يتصف العاملين في المدرسة بالوعي التام وبأهمية الانتماء التعاوني والمسؤولية تجاه المدرسة، لأن ذلك يقود الى إبراز المواهب والإبداعات التي تساعد الإدارة على تحقيق الأهداف ومواجهة التحديات (وهب وعبدالله، ٢٠١٩).

ومن خصائص هذا النمط أن العاملين يتحملون جزءاً من المسؤولية وفي نفس الوقت يمتلكون المقدرة على الإبداع والتخطيط، ويشتركون بعملية وضع الأهداف، و ويتيح لهم المجال في الكشف عن ميولهم وحاجاتهم ومهاراتهم وتنميتها ورعايتها، كما يتيح للعاملين وللطلبة المشاركة في تحديد إطار السياسة العامة والبرامج المطلوبة في المدرسة، ويسهم أيضا في تنمية الرغبة والرضى الوظيفي لديهم، ويعمل القائد الإداري من خلال هذا النمط على أساس مبدأ العدل والمساواة بين كافة العاملين في المدرسة فيما يتعلق ببرامج العمل والمهمات والأنشطة والتكليفات الإدارية، ويساعد هذا المعلمين وكافة العاملين على تبادل الخبرات والبحث والتجريب، ويشترك المدير وكافة العاملين في المدرسة على نشر سياسة المدرسة واستراتيجياتها للمجتمع الخارجي وللمؤسسات بهدف تبادل الخبرات، ومواجهة التحديات، وتقديم الدعم للمدرسة، وهنا يتبع المدير أيضا أسلوب المعالجة بهدف العلاج وليس بهدف التصيّد وانزال العقوبات على الآخرين (عطوي، ٢٠١٤؛ جمال الدين وجابر وحامد، ٢٠١٤).

في هذا النمط يسمح القائد بالنقد الذاتي، ويكون المناخ مفتوحاً وتظهر فيه السياسات المحددة، ويشعر العاملين بأهميتهم أثناء العمل (بطّاح والطعاني، ٢٠١٦).

كما يركز هذا النمط على الطالب بصفة أساسية كمحور للعملية التعليمية، ودور القائد هنا إدارة الموارد المادية والبشرية بما يخدم الطلبة (مالكي، ٢٠١٥).

ونتيجة لهيمنة هذا النمط، ينتشر التعاون والعمل الجماعي بين الأفراد، وتختفي مظاهر الوشاية أو التسلق والتملق بين الأفراد تجاه القائد، وتقل موجات النقد بين الأفراد العاملين، وتزداد الأفكار البناءة والطروحات الحديثة، ويتم مناقشة الاقتراحات والأفكار من خلال أجواء إيجابية تسودها الاحترام والثقة، وتنتشر الابتكارات والإبداعات من أجل تنمية العمل (حسان والعجمي، ٢٠٠٧).

كما أن الأهداف في هذا النمط تكون واضحة، والجميع يتحملون المسؤولية، ويعملون من منطلق الانتماء والولاء، ويكون العمل متكامل وغير متداخل (أبو العلا، ٢٠١٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعد النمط القيادي الديمقراطي من أفضل الأنماط القيادية، وأفضلها تناغما مع الحاجات الإنسانية، حيث ينصب تركيز هذا النمط على توفير الحاجات الأساسية للعاملين والطلبة ويدعم العمل الاجتماعي باتجاه الأمن باتخاذ القرار والتخطيط والنتائج، مما يتيح لجميع العاملين التطور والإبداع والابتكار (قصيبات، ٢٠١٠).

وهذا النمط مفيد لأعضاء الفريق من خلال إعطائهم مساحة للتعاون والتشاور على الرغم من انخفاض مستوى أدائهم (Jamal, ٢٠١٤).

في ظل الثورة العلمية والانتشار الكبير للمعلومات، يعد تطبيق هذا النمط الأكثر جدوى لبناء الإنسان الصالح الذي يتحمل المسؤولية، ويصل إلى الأهداف المطلوبة (الغامدي، ٢٠١٨).

إلا أنَّه من مساوئ هذا النمط أنَّه يحتاج إلى وقت من أجل اتخاذ القرار بعد التشاور مع العاملين، وهذا لا يناسب الحالات الحرجة والأزمات، وينشئ عدم توافق بين المدير والعاملين في بعض الأمور والمقترحات مما يتبع البعض الوسائل الملتوية باسم الديمقراطية لكسب المواقف، وهناك بعض الأفكار الخاطئة المتعلقة بالقيادة الديمقراطية بخصوص قيام القائد بالتشاور واخذ الآراء بكل صغيرة وكبيرة، ويشير العاملون هنا إلى ضعف سلطة الإداري (أل ناجي، ٢٠١٦).

المحور الثاني الإرشاد التربوي:

لقد تزايدت الحاجة للإرشاد والتوجيه نتيجة التغيرات الأسرية فيما يخص بناءها ووظائفها، والتغيرات الاجتماعية المتسارعة، والتطور التكنولوجي والعلمي، والتغيرات في مجالات التعليم، وانتقال السكان من الأرياف إلى المدن، والتغيرات الصناعية، وتغيرات حياة الشخص من مرحلة عمرية إلى أخرى، والاضطرابات النفسية والإحباط والفراغ النفسي (الداهري، ٢٠١٦).

كما وجاءت للعناية بالأشخاص الأسوياء خصوصا على الصعيد المدرسي والمحافظة على الطلبة الأسوياء والاهتمام بهم، والحاجة إلى تنمية قدرات الأفراد وحسن إدارة الذات لديهم (الزعبي، ٢٠١٥).

وتمّ اعتماد عملية الإرشاد التربوي داخل مدارس السلطة الوطنية الفلسطينية عام ١٩٩٦م، وتمّ حينها تعيين مرشدين في المدارس الأساسية والثانوية، وخضعوا لدورات ارشادية لزيادة تمكينهم من القيام بالمهام المطلوبة منهم، من أجل تعزيز العملية التعليمية بالتعاون مع مدير المدرسة والمعلمين (مصلح، ٢٠١٤).

حيث يكمن دور المرشد التربوي في الاهتمام بتعديل سلوك الأفراد من جميع الجوانب النفسية والاجتماعية والأكاديمية، ورعاية المتفوقين ومتدني التحصيل وذوي الحاجات الخاصة، وفي ظل التطور المعرفي والتكنولوجي، ظهرت الحاجة الكبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى المرشد التربوي كمختص مسؤول عن التوجيه والإرشاد المدرسي، مما يساهم بنجاح رسالة المدرسة ورؤيتها (إبراهيمي وصلحاوي، ٢٠١٥).

وبات المرشد التربوي من العناصر الفاعلة والمهمة في العملية التعليمية التربوية، ولا نستطيع التخلي عنه لما له من دور كبير في بناء وصقل شخصية الفرد الاجتماعية والمعرفية والوجدانية والأخلاقية (عبد الرزاق، ٢٠٢١).

المرشد التربوي:

لقد عرفته (غنيم، ٢٠١٨: ١٥) أنه شخص متخصص مهني متفرع يعمل على اكتشاف قدراته وفهمها واستخدامها وتوظيف إمكاناته بالتعاون مع الأطراف الداعمة والمساندة (المدير، المعلم، المدرسة، الأهل، المجتمع المحلي) ليقابل احتياجات الطلبة الإرشادية ويسعى لتحقيقها.

وعرّفه (أبو أسعد، ٢٠١٦: ٢٤) أنه أنسان حاصل على مستوى أكاديمي متخصص في إحدى مواضيع الإرشاد التربوي والاجتماعي، ويقوم بخدمات نفسية وتربوية واجتماعية وعلمية، ويساهم في مساعدة الطلبة على تحقيق التوافق في حياته ومواجهة التحديات والمشكلات واتخاذ الحلول المناسبة لذلك، ومتابعتهم داخل وخارج المدرسة.

أهداف الإرشاد التربوي:

تهدف عملية الإرشاد التربوي إلى مساعدة الفرد على تحقيق التوافق النفسي، وتحقيق التوافق الأكاديمي، وحل المشكلات (الأسدي وإبراهيم، ٢٠٠٣).

كما يهدف إلى تحقيق الذات؛ أي تمكين قدرة الفرد على توجيه حياته بنفسه، ورسم أهدافها وفق المعايير الاجتماعية السائدة، وتحقيق النضج النفسي والنمو الشامل (أبو أسعد، ٢٠١٦).

كما يساعد المسترشد على توجيه نموه وتنمية طاقاته؛ أي توجيه نموه نحو المسارات الصحيحة، من خلال إزالة العقبات التي تقف في طريق نموه، أو مساعدته على التوصل إلى اكتشافات جديدة للنمو والإبداع (الزعبي، ٢٠١٥).

ويهدف إلى وضع الخطط والبرامج الإرشادية (التوجيهية الوقائية، والنمائية، والعلاجية)، وتطبيقها على الأفراد بما يتوافق مع فئاتهم العمرية والمراحل الدراسية في المدرسة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) (جعفر، ٢٠٠٩).

واجبات ومهمات المرشد التربوي:

يعقد الاجتماعات مع المعلمين ويوضح الدور الذي يقوم به، ويقدم لهم الدعم والمساندة لحل بعض المشكلات المتنوعة التي تعترضهم أثناء العمل داخل المدرسة (غنيم، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويبادر بمساعدة المعلمين في بناء وتطوير برنامج تقويمي بالمدرسة، وإرشادهم إلى أفضل الطرق التي تزيد من فهمهم للطلاب وتعمل على تحسين وسائلهم في كيفية التعامل معهم (الداهري، ٢٠١٦).

كما يقع على عاتق المرشد العمل على توفير الأجواء المناسبة للمسترشدين وإتاحة الفرص لهم للتعبير عما بداخلهم بطرق متنوعة، والكشف عن دوافعهم والأسباب التي تقف خلف سلوكياتهم وتحليلها وتفسيرها بناءً على أسس علمية وتربوية (عطية، ٢٠١٣).

ويقدم المرشد المدرسي العون والمساعدة للطلبة في اختيار التخصص المناسب، وحل الخلافات مع الأقران وطرح الأساليب الفعالة للدراسة، وحل مشكلة التسرب، ومواجهة ضعف دافعية التعلم (أبو غزال، ٢٠١٥).

المحور الثالث التفكير المنتج:

التفكير المنتج:

لقد ظهر مفهوم التفكير المنتج لأول مرة لدى عالم النفس الألماني أوتو سيلز Otto Salz في أوائل الثلاثينات، ولكن عمل سيلز انقطع عام ١٩٩٣، ولم يتم ترجمة العديد من أعماله إلى الإنجليزية (عبد المنعم، ٢٠٢١).

يعد التفكير المنتج من المفاتيح الهامة لتحقيق الأهداف التربوية لعمليتي التعلم والتعليم، ولضمان التطور المعرفي الفعال الذي يساعد الفرد على تحقيق أقصى طاقاته العقلية فيما يضمن التكيف السليم في مجالات التعلم والحياة العامة (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠١٥).

كما يشكل التفكير المنتج جزءاً من البناء المعرفي للأفراد، لاسيما أنّ الحياة بطبيعتها تضم مجموعة من المواقف وعلى الإنسان مواجهتها من خلال خبراته السابقة المكتسبة؛ لأجل إحداث التغييرات وتحقيق الأهداف المنشودة، وربط العمل المنفذ مع ما تمّ إنتاجه، وبالتالي الوصول الى حل المشكلات بصورة وظيفية (الزيات، ٢٠٠٩)

ويشير التفكير المنتج إلى التفكير الذي طوره Marzano & McTighe وThinkX بثلاث فئات هي: التعلم المنظم ذاتياً، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وفئة التنظيم الذاتي هي: إدراك الأفكار الخاصة، ووضع الخطة بشكل فعال، وإدراك واستخدام المعلومات المطلوبة، والتغذية الراجعة وتقييم فعالية كل خطوة، والتفكير الناقد يشمل تكوناً دقيقًا وتبحث عن الدقة والوضوح والبحث عن التصريح، والانفتاح، والابتعاد عن الاندفاعية، والعمل عند ضمان (المعتقدات في نفسه والحساسية تجاه القدرة)، ويتضمن التفكير الإبداعي أن يكون قادرًا على جعله مهمًا على الرغم من وضوح الإجابة، والقيام بأشياء تزيد من قدراته ومعرفته إلى أقصى حد، واستخدام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتحسين معيار التقييم الذي توصل له، وبهذا فإن استخدام التفكير المنتج بشكل فعال يقود الأفراد إلى التحكم في سلوكهم (Murtianto, et all, ٢٠١٩).

تعريف التفكير المنتج:

ويعرف ليبمان (Lipman, ١٩٩٨) التفكير المنتج بأنه التفكير الجيد الذي يضم فيما بين مكوناته التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، بحيث يكافئ اندماج كلا النمطين من التفكير، ويتضمن التفكير الناقد عملية المحاكمة المنطقية، في حين يتضمن التفكير الإبداعي عملية المحاكمة العقلية الإبداعية.

ويشير نيومان (Newmann, ١٩٩١) أن التفكير المنتج هو القدرة الواسعة على استخدام العمليات العقلية، ويرتبط ذلك عند قيام الفرد بعملية التفسير والتحليل للمعلومات ومعالجتها للإجابة عن سؤال، وتقديم حل لمشكلة غير مألوفة سابقا.

خطوات التفكير المنتج:

قام هيرسين (Hurson, ٢٠٠٨) بشرح خطوات التفكير المنتج الست والتي تمثلت بالخطوات التفصيلية الآتية:

الخطوة الأولى: عملية الإحساس بالمشكلة، وماذا يحدث من المحيط؟ ويتخلل هذه الخطوة خمسة محاور هامة هي:

١. ما هي المشكلة؟ ويتم فيها رصد مجموعة من المشكلات والوصول الى المشكلة الرئيسة المهمة المراد العمل على حلها.
٢. ما تأثير المشكلة؟ وهنا يتم رصد عمق أثر المشكلة على المحيط.
٣. ما هي المعلومات المتوفرة عن جوانب المشكلة جميعها؟
٤. من هم عناصر المشكلة المشتركين فيها؟
٥. ما هي الرؤية؟ ماذا سينتج عن حل المشكلة مستقبلاً بطريقة حديثة غير مألوفة سابقاً.

الخطوة الثانية: ما هو النجاح المطلوب؟ ورصد معايير النجاح. ويتم خلال هذه الخطوة وضع رؤية مستقبلية ناجحة عن حل المشكلة، بحيث يتم متابعة ذلك من خلال التخيل النشط ومعرفة الحالة التي ستنتج بعد حل المشكلة، عن طريق استخدام أداة يطلق عليها "Drive"، يتم فيها تحديد ما يلي:

١. ماذا تريد أن تفعل، ما هو الحل؟
٢. القيود: ما هي القيود التي تقف امام تنفيذ الحل؟
٣. الاستثمار: ما هي الأدوات والمواد التي يتم استثمارها خلال الحل؟
٤. القيم: ما هي القيم التي سيتم اعتمادها في هذا الحل؟
٥. النتائج الرئيسة: ما هي النتائج الرئيسة التي ستنتج عن هذا الحل؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخطوة الثالثة: ما السؤال المهم؟ الوقوف عند المشكلة الحقيقية، ويتم خلال هذه الخطوة صياغة المشكلة إلى سؤال يمكن الإجابة عنه، والتوصل إلى إنجاز ذلك بالنقاش المنطقي للأفكار واستنتاج التساؤلات المتنوعة، وثم تجميع الأسئلة، واختيار السؤال الرئيس الأكثر واقعية.

الخطوة الرابعة: ما هي الحلول الممكنة؟ ويتم خلال هذه الخطوة اتباع عملية العصف الذهني لتوليد عدد متنوع من الأفكار، ووضع حلول متعددة وممكنة للمشكلة، ويتم التوصل إلى الحل الأمثل والأفضل.

الخطوة الخامسة: ما هو الحل الأمثل؟ يتم استخدام أداة يطلق عليها "POWER"، لتطوير وتفعيل الحل المختار من خلال البحث عما يلي:

١. رصد الإيجابيات: ما هو الجيد عن الفكرة؟
٢. رصد السلبيات: ما هو السيء عن ذلك؟
٣. رصد الإضافات: ما هو المفيد ذكره لكم؟
٤. رصد التعزيزات: كيف يكون تطوير هذا الحل بطريقة أفضل؟
٥. رصد التداخلات: كيف يمكن ضبط وتصحيح العناصر السيئة في الحل؟

الخطوة السادسة: كيف يمكن تنظيم الموارد؟ وهذا يتطلب إعداد خطة العمل، ويتم خلال هذه الخطوة الأخيرة ترجمة الحلول التي تمّ اختيارها في خطة العمل حيث تشمل ما يلي:

١. إعداد قوائم بالحلول المقترحة.
٢. تحديد جدول زمني مضبوط لكل مرحلة.
٣. إنشاء قوائم بالأفراد الذين سيشاركون في تنفيذ الحل المقترح.
٤. تحديد النقاط والأمور التي تتطلب مزيداً من العمل لتطويرها.

نظريات التفكير المنتج:

جاء تفسير التفكير المنتج تحت نوعين من النظريات وضمن الاتجاه المعرفي، وهما: الاتجاهات التطورية، والاتجاهات الإجرائية.

الاتجاهات النظرية التطورية:

ويمثل هذه الاتجاهات كلا من بياجيه وبلوم وفيجوتسكي واوزوبل، حيث قدموا افتراضات يمكن استخدامها لتحديد السمات الخاصة بالتفكير المنتج وهي (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠١٥).

الافتراض الأول: يصبح التفكير أكثر تجريدا مع التطور، حيث إن التفكير المنتج هو تفكير تجريدي، والذي يرتبط بالإدراك، بحيث إن التفكير المرتبط بشدة الإدراك يعد تفكيرا اقل رتبة من التفكير المنتج، اما التفكير الأقل ارتباطا بالإدراك هو تفكير منتج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الافتراض الثاني: يصبح التفكير أكثر منطقية مع التطور، فالتفكير المنطقي يتطلب تصنيف الأشياء بطريقة تجعل من الممكن وضع استدلالات واستنتاجات والتأكد من صحتها.

وقد توصل بياجيه إلى استنتاج فيما يخص التفكير المنتج مفاده أن التفكير المنتج يتم في مرحلة العمليات المجردة بحيث يقوم الفرد بتوسيع الجوانب المنطقية (piaget, ١٩٦٤).

وقد اتفق فيجوتسكي مع بياجيه بأن هنالك تطوراً من الأشكال الدنيا للتفكير إلى الأشكال العليا من التفكير من خلال عملية النمو والتطور، حيث أن هناك انتقال للتحكم من البيئة إلى الفرد (من التنظيم الخارجي إلى التنظيم الذاتي)، بالإضافة إلى أن النشاط المعرفي الذي يتمثل في التفكير المنتج له أصل اجتماعي إنساني يمر من جيل إلى جيل من خلال التفاعلات بين الأشخاص الأكثر كفاءة والأشخاص الأقل كفاءة (Vygotsky, ١٩٧٨).

أما بلوم فهو يرى أن الأفراد لن يتمكنوا من الوصول إلى التفكير المنتج قبل أن يتمكنوا من معرفة المعلومات وفهمها بدرجة كافية، وبالتالي فإن تصنيف بلوم يجعل التفكير المنتج يمر بمستويين، الأول يضم المعرفة والفهم للمعلومات، أما المستوى الثاني: فهو يمر بالتحليل والتركيب والتقييم (james, ١٩٩٦).

الاتجاهات الإجرائية:

تفترض هذه النظريات أن الأفراد يركزون على حل المشكلات بذكاء وبشكل غير اعتيادي بشرط أن يشتمل الحل على التحليل والتفسير والتقويم للخروج بالنتائج المرضية، بمعنى أن التفكير عالي الرتبة يحدث بشرط توفر مهارات، ومثال ذلك اتجاه استيرنبرغ في تعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة جيدة (التفكير المنتج)، حيث يمكن تطوير هذا التفكير لدى كبار السن ويمكن تطويره لدى الأطفال (١٩٨٥ ,sternperg).

فيما يأتي اتجاه ليبمان الذي قدم أفكاره الهامة حول التفكير المنتج، والذي يهدف إلى المحاكمة العقلية من خلال إدخال الفلسفة إلى حياة الأفراد، ويتضمن المنحى التركيز على تدريب المنطق والتفكير المنطقي وتفعيل المدخلات المعرفية والخبرات التعليمية على صورة قضايا تؤدي إلى تحقيق صفة المرونة الذهنية (lipman, ١٩٩٨).

أهمية التفكير المنتج:

تكمن أهمية التفكير المنتج والحث المستمر على الاهتمام به من قبل الاتجاهات التربوية الحديثة في أنه يستل قوته وفعاليته من مجمل قوة العقل وعملية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العصف الذهني الذي يمارسه، ويصل بالمتعلم إلى تحقيق الأهداف المطلوبة (Furtak, & Ruiz-primo, ٢٠١٥).

حيث يقود الفرد إلى التوصل للفكرة المطلوبة من مجمل الأفكار التي تبادرت له، ويمكّنه من ابتكار أفكار جديدة، أو إضافة ميزات على أفكار سابقة (أبو عزيز، ٢٠٢٠).

ويتيح التفكير المنتج المجال أمام الأفراد على التوسع العلمي والمعرفي، وتوظيفه يجعل المتعلم أكثر فهماً وعمقاً للمعرفة بصورة نشطة، ويساهم في حل العديد من المشكلات التي تواجه الفرد (رزوقي ونبيل وظمياء، ٢٠١٨؛ الشهراني، والقرني، ٢٠٢١)، وتظهر أهمية التفكير المنتج وأثره الإيجابي أيضاً على العملية التربوية والتعليمية في أنه يجمع بين أكثر من نوع من أنواع التفكير المؤثرة والفعالة (عبد المنعم، ٢٠٢١).

مهارات التفكير المنتج:

أشار فان ريوسن وبوس (Van Rusen & Bos, ١٩٩٠) أن مهارات التفكير المنتج هي الملاحظة، والوصف، والتنظيم. أما بوقرو (Pogrow, ١٩٩٧) فقد أشار إلى أن مهارات التفكير المنتج هي تنظيم المعلومات، والعقل المفتوح (الانفتاحية الذهنية)، والمناقشات والحوارات السقراطية.

فالتفكير المنتج يهتم بإيجاد ارتباطات جديدة أو طرق جديدة، ويتطلب تحقيق ذلك سلسلة من المهارات والقدرات، بما في ذلك الأصالة والمرونة والطلاقة والخيال والتوسع، ضمن سياق إجرائي (Jawad, ٢٠٢٢). ولقد بينت (الأسمر، ٢٠١٦) أن مهارات التفكير المنتج تتكون من المهارات التالية (الاستنتاج، والتنبؤ بالافتراضات، وتقويم المناقشات، والتفسير، والطلاقة، والمرونة، والأصالة).

خصائص التفكير المنتج:

يعمل التفكير المنتج على تطوير الرؤية المستقبلية برسالة مؤداها التعمق في صلب المشكلات بشكل يجعل الفرد قادراً على تجنبها في المستقبل أو مواجهتها بشكل أكثر عقلانية وتعتبر هذه الخاصية من أهم خصائص التفكير المنتج (الديات، ٢٠٢١).

وبحسب ارواندا ولايوجوزي (Aranda, Lie, & Guzey, ٢٠٢٠) فإن من خصائص التفكير المنتج أنه يمكن الأفراد من الاستقلالية والتخيل وحرية التعبير، وذلك يساهم في تنمية شخصياتهم وتلبية حاجاتهم.

ويعمل التفكير المنتج على تغيير نمط تفكير الفرد من النمط المعرفي الثابت إلى سلوكيات إبداعية مستمرة، والتفكير المعمق فيما يتعلق بجميع المعارف والمفاهيم، واستكشاف نواقص الأشياء والمشكلات والسعي الدائم إلى التطوير (يوسف، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويؤدي إلى تحفيز المهارات الذهنية، وابتكار أفكار حديثة وصياغتها بأسلوب وشكل يتناسب مع الموقف، ويتيح المجال لحرية الاستبصار الداخلي من أجل وضع الأفكار والحلول الجديدة، ويتصف بأنه منظم ومنسق يستند إلى مجموعة من المبادئ والمعايير ويمتاز على الحرص باستنتاج الحلول بعيداً عن الذاتية (رزوقي ونبيل وظمياء، ٢٠١٦؛ أسود، ٢٠٢١).

ومن الأمور التي يركز عليها التفكير المنتج هي الإبداع والموهبة، ويتصف هنا التفكير المنتج بعدة معايير وخصائص منها الدقة، والوضوح، والأهمية، والضبط، والعمق، والاتساع (عبدالكريم، ٢٠١٥).

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي):

هدفت دراسة **الديحاني والعازمي (٢٠٢١)** التعرف إلى أنماط القيادة التربوية وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات المدرسية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن أثر المتغيرات الآتية (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية)، واتبع في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلم ومعلمة، واستخدم أداة قياس مكونة من استبيان من تطوير الباحثين.

وأظهرت نتائج الدراسة أن انتشار الأنماط القيادة التربوية كان على الترتيب (النمط القيادي الديمقراطي، والنمط القيادي التسلطي، والنمط القيادي الفوضوي)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دالة في نمط القيادة الديمقراطي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق تعزى لمتغير المؤهل لصالح البكالوريوس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتوجد علاقة موجبة بين النمط القيادي الديمقراطي والقدرة على حل المشكلات المدرسية.

ولقد أجرى **الشمري (٢٠٢١)** دراسة هدفت التعرف إلى النمط القيادي السائد لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمين، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام بمدينة حائل وعددهم (٩٣٩٠) معلما، اختير منه عينة دراسة عشوائية مكونة من (٢٩٦) معلما، واستخدم أداة قياس مكونة من استبيان.

وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادي السائد لدى مديري المدارس هو النمط الديمقراطي كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في النمط الديمقراطي تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح (١٠ سنوات فأكثر)، في حين لا توجد فروق دالة في النمط الديمقراطي تعزى لمتغيري المرحلة التعليمية، أو التخصص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتناولت دراسة **القرعان (٢٠٢٠)** التعرف إلى الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة في لواء قصبة إربد وعلاقتها بدرجة الإبداع الوظيفي من وجهة نظر المعلمين فيها، والكشف عن درجة الإبداع الوظيفي لدى معلمي المدارس الخاصة في لواء قصبة إربد، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة دراسة مكونة من (٣٣٥) معلماً ومعلمة، واستخدمت أداة قياس مكونة من استبيان من تطوير الباحثة.

وأظهرت نتائج الدراسة انتشار الأنماط القيادية كالاتي (النمط الديمقراطي، ثم النمط الأوتوقراطي، ثم النمط التسيبي)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في النمط الديمقراطي ولصالح البكالوريوس، ووجود فروق ذات دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (أكثر من ٥ سنوات) في النمط الديمقراطي.

وأجرى **الديحاني (٢٠١٩)** دراسة هدفت التعرف إلى أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة بمحافظة الفروانية بدولة الكويت وعلاقتها بمستوى السلوك الأخلاقي من وجهة نظر المعلمين، واتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة مكونة من (٥٠٠) معلم ومعلمة، واستخدم أداة قياس مكونة من استبيان.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأنماط القيادية جاءت على الترتيب (نمط القيادة الحر، ونمط القيادة الاستبدادي) وكانت بدرجة مرتفعة، وجاء نمط القيادة الديمقراطي بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في مجالات أنماط القيادة تعزى لمتغير الجنس، وجاءت لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة ٥-أقل، من ١٠ سنوات، و١٠ سنوات فأكثر.

وتناولت دراسة **الفريحات والقضاة (٢٠١٨)** التعرف إلى أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، على عينة دراسة مكونة من (٣٢٩) معلماً ومعلمة، واستخدم أداة قياس مكونة من استبيان.

وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط القيادة الديمقراطي هو النمط السائد، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في النمط القيادي الديمقراطي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة لصالح (١١ سنة فأكثر).

لقد قام كلا من **بارفين واخرون (Parveen all, ٢٠٢٢)** بعمل دراسة هدفت التعرف إلى التحقيق في علاقة وتأثير أنماط القيادة الرئيسية على الأداء الوظيفي للمعلم في المدارس الثانوية العامة في مدينة فيصل أباد، البنجاب، باكستان،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة دراسة مكونة من (١٠٢) مديرا، و(٥١٢) معلما، واستخدم أداة قياس مكونة من استبيان.

وأظهرت نتائج الدراسة انتشار أسلوب القيادة الأوتوقراطية إلى حد كبير، مما كان له تأثير قوي وإيجابي على أداء المعلم الوظيفي، في حين أن تأثير أسلوب القيادة التسيبي كان غير مفيد.

وأجرى كل من **فاروق ودلشاد وقادر (Farooq, Dilshad, & Qadir, ٢٠٢٢)** دراسة هدفت التعرف إلى تأثير أنماط القيادة على أداء المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مدارس القطاع العام في منطقة خوشاب، اختير منه عينة دراسة مكونة من (٣٠) مديراً، و(٢٠٠) معلم، واستخدم أداة قياس مكونة من استبيان.

وأظهرت نتائج الدراسة إلى انتشار نمط القيادة الديمقراطي، كما أظهرت النتائج تأثيرًا كبيرًا لنمط القيادة الديمقراطية على أداء المعلمين فيما يتعلق بالمؤهلات والخبرة على مستوى المدرسة.

الدراسات التي تناولت التفكير المنتج:

هدفت دراسة **خلف ومزعل (٢٠٢٣)** التعرف إلى مدى امتلاك معلمي علم الأحياء في المرحلة المتوسطة للتفكير المنتج، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي علم الأحياء في المدارس المتوسطة بمديرية تربية القادسية جميعهم، اختير منه عينة دراسة مكونة من (١٥٠) معلماً ومعلمة، واستخدم أداة قياس مكونة من اختبار التفكير المنتج.

أظهرت نتائج الدراسة إلى امتلاك معلمي علم الأحياء في المدارس المتوسطة للتفكير المنتج، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، ووجود فروق دالة تبعاً لسنوات الخبرة ولصالح فئة (٥-١٠ سنوات).

وقام **شقورة (٢٠١٤)** بعمل دراسة هدفت التعرف إلى السلوك الإيجابي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٦٦٤) طالباً وطالبة، اختير منه عينة دراسة مكونة من (٣٨٨) طالباً وطالبة، واستخدم أداة قياس استبيان من اعداد الباحث، واختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (تعريب عجوة والبنا، ٢٠٠٠)، واختبار التفكير الابتكاري (تعريب مجدي حبيب، ٢٠٠١).

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى السلوك الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة جيد، ومستوى توفر التفكير الناقد يقع عند وزن نسبي (٣٥.٥%)، ومستوى التفكير الابتكاري يقع عند وزن نسبي (٢٤.٣%)، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دالة بين مهارة التحليل والمجال النفسي، ووجود علاقة موجبة بين مهارة الأصالة والمجال الاجتماعي، وتوجد فروق ذات دالة في التفكير الناقد بأبعاده تبعاً لمتغير الجنس، لصالح الإناث، وتوجد فروق ذات دلالة في ابعاد الطلاقة والمرونة لصالح الإناث، ولا توجد فروق مع الأصالة.

وهدفت دراسة كلا من **كاكوز وعبود وناصر (Kakoz, & Abbood & Nasser, ٢٠٢٢)** التعرف إلى الدافع المعرفي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى الطالب-المعلم في كلية التربية للعلوم البحتة /قسم الكيمياء، واتبع البحث المنهج الوصفي، على عينة دراسة مكونة من (٢٠٠) طالب وطالبة من المرحلة الرابعة في قسم الكيمياء / ابن الهيثم، حيث تمّ اختيارهم عشوائياً، بواقع (١٠٩) ذكور، و(٩٢) إناث، واستخدم أداة قياس مكونة من مقياس التحفيز المعرفي المكون من اعداد الباحثين.

واظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في الدافع المعرفي للطالب والمعلم، وتوجد فروق دالة في متغير الجنس لصالح الإناث، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة تبعاً لمتغير الجنس في اختبار التفكير المنتج، وهناك علاقة بين الدافع المعرفي والتفكير الإنتاجي.

ولقد أجرى **بوسيوك (Bosiok, ٢٠١٣)** دراسة هدفت التعرف إلى كيف تؤثر أنماط القيادة على إبداع الموظفين، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، على عينة دراسة مكونة من (١٤٠) قائد من كلا الجنسين في مؤسسات مختلفة كانت المدارس إحداها، واستخدم الباحث فيها أداة مقياس استبانة **نورثاوس (Northouse, ٢٠١١)**.

وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط كبير بين الأبعاد الكامنة لبناء الإبداع وأساليب القيادة (الديمقراطية)، ولم يكن للجنس أي تأثير في التعبير عن أساليب القيادة والإبداع.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة عدم وجود دراسات تناولت موضوع نمط القيادة الديمقراطي المدرسي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين، في البيئة العربية والمحلية وهذا ما يميزها عن الدراسات السابقة، التي تناولت مواضيع القيادة ومهارات التفكير المنتج والابداعي والناقد. ومن خلال الدراسات التي تناولت أنماط القيادة، فقد تناولت متغيرات مختلفة مثل (على الأداء الوظيفي للمعلمين، والدافعية والإنتاجية والإبداع، وحل المشكلات، والسلوك الأخلاقي)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما بالنسبة الدراسات التي تناولت التفكير المنتج فقد ارتبطت مع متغيرات (الدافع المعرفي، السلوك الإيجابي، إبداع الموظفين)، ويتضح من خلال عرض الدراسات أن القيادة الديمقراطية تميزت بأثرها الإيجابي كدراسة فاروقودلشاد وقادر (Farooq, Dilshad, & Qadir, ٢٠٢٢) والديحاني والعازمي (٢٠٢١) والقرعان (٢٠٢٠)، وهذا ما دعم أهمية البحث في موضوع الدراسة الحالي وعلاقته بالتفكير المنتج. إذا ما أضفنا إلى ذلك أن موضوع هذه الدراسة الحالية لم يتم تناوله في البيئة العربية والمحلية، ولم يتم تناول العلاقة بين متغيراتها، وهذا ما برر إجراء هذه الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في هذه الدّراسة؛ لاستقصاء المشكلة، والتّعرّف إلى تفاصيلها، والوقوف على حقيقتها التّربويّة والعلميّة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الّدراسة من جميع مديري ومرشدي ومعلّمي المدارس الحكوميّة بجنوب الضّفةّ الغربيةّ في دولة فلسطين والبالغ عددهم (١٢٧٨٠) فرداً موزعين كما يأتي: (٧٧٤) مديراً ومديرةً، و(٤٢٦) مرشداً ومرشدةً، و(١١٥٨٠) معلماً ومعلمةً.

عيّنة الدّراسة: تكونت عينة الدراسة من (٨٣٥) مفردة، موزعين على (٢٦٦) مديراً ومديرة، و(١٥٧) مرشداً ومرشدة، و(٤١٢) معلماً ومعلمة، والجدول رقم (١) يبين خصائص العينة الديمغرافية.

جدول (١): خصائص العينة الديمغرافية

المتغيرات		ذكر		أنثى		الكلي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٣	٠.٠٩	٧٦	٠.١١	١٣٩	٠.٢٠
	من ٥-١٠ سنوات	٦٧	٠.٠٩	١٠٤	٠.١١	١٧١	٠.٢١
	أكثر من ١٠ سنوات	١٨٧	٠.٢٧	٣٣٨	٠.٣٣	٥٢٥	٠.٥٩
	المجموع	**٣١٧**	**٠.٤٥**	**٥١٨**	**٠.٥٥**	**٨٣٥**	**١٠٠%**
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	٢٥٠	٠.٣٦	٤٣٦	٠.٤٨	٦٨٦	٠.٨٤
	ماجستير فأعلى	٦٧	٠.٠٩	٨٢	٠.٠٧	١٤٩	٠.١٦
	المجموع	**٣١٧**	**٠.٤٥**	**٥١٨**	**٠.٥٥**	**٨٣٥**	**١٠٠%**

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة، التي تم تطويرها بالاستعانة بالأدب النظري وبعض الدّراسات السّابقة والتي تمثل في مقياس أنماط القيادة المدرسية (بن معتوق، ٢٠٢١)، ومقياس مهارات التفكير المنتج (المشاقبة، ٢٠٢١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صدق أداة الدراسة:

الصّدق الظّاهري:

لقد تمّ عرض الأداة على عدد من المختصين في المجال التربوي، من بعض الجامعات والمؤسّسات التّربويّة، والبالغ عددهم (٩) محكّمين، للتّحقّق من صدقها الظاهري.

صدق الاتّساق الدّاخليّ لأداة أنماط القيادة المدرسية:

تمّ التحقق من صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المجال والجدول رقم (٢) يبين ذلك. وإيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المجالات والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الأداة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المجال والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي)

النمط الديمقراطي	
الفقرة	**قيمة (ر)**
أتمتع بعلاقات إيجابية مع جميع العاملين داخل المدرسة.	.٥٥٢**
أستمع لجميع آراء العاملين داخل المدرسة.	.٦١٩**
أقيّم العاملين داخل المدرسة بمهنية واضحة.	.٥٢٣**
أنظم برنامج الحصص بين جميع العاملين داخل المدرسة حسب النصاب القانوني.	.٥٢٠**
أتيح الفرصة للنقاش والحوار للعاملين داخل المدرسة.	.٦٦٧**
أشارك العاملين داخل المدرسة بوضع الخطط التعليمية.	.٥٥٣**
أنشر التعليمات المطلوبة داخل المدرسة قبل البدء بتطبيقها.	.٥٩٤**
أقدم الحوافز المتنوعة للعاملين داخل المدرسة.	.٤٩٤**
أشارك العاملين داخل المدرسة بعملية صنع القرار.	.٥٨٣**
أبادر في حل الخلافات وتقريب وجهات النظر بين العاملين داخل المدرسة.	.٥٦٣**
أفوّض العاملين الأكفاء بمتابعة المهمات داخل المدرسة.	.٥٠٥**
أتحمل مسؤولية حدوث الأخطاء داخل المدرسة.	.٤٦٥**

**** دال عند مستوى ٠.٠١ * دال عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من خلال الجدول السابق أن معظم قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة أنماط القيادة (النمط الديمقراطي) كانت دالة إحصائياً، ممّا يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي وأنها تشترك معاً في قياس ما وضعت لقياسه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثبات:

تـمّ حسـاب ثبـات أداة الدراسـة مـن خـلال حسـاب معادلـة كرونبـاخ ألفـا (Cronbach Alpha) لمحاور الأداة والدرجة الكلية وكذلك التجزئة النصفية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٣): نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والتجزئة النصفية لثبات أداة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي)

النمط	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	قيمة Alpha
النمط الديمقراطي	١٣	٠.٧٧	٠.٨٠
الدرجة الكلية	٣٤	٠.٧١	٠.٧٥

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل كرونباخ ألفا كانت مقبولة للنمط الديمقراطي، حيث كانت قيمة معامل كرونباخ ألفا (٠.٨٠)، وهذا يعتبر معامل ثبات جيد، وجاء معامل الثبات باستخدام التّجزئة النّصفيّة ما بين (٠.٧٧)، والكلّي للأداة (٠.٧١) وهذا يعبّر عن ثبات جيد للأداة.

أداة التفكير المنتج:

تمّ التحقق من صدق وثبات الأداة كما هو موضح أدناه:

صدق الاتساق الداخلي لأداة التفكير المنتج:

تمّ التحقق من صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معاملات ارتباط بيرسون بالطرق الآتية:

إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للأداة والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الأداة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٤): معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداة التفكير المنتج والدرجات الكلية للمجالات

	الاستنتاج	التنبؤ	المناقشات	التفسير	الاستنباط	الطلاقة	المرونة	الأصالة
التنبؤ	.٧١٤**							
المناقشات	.٦١٠**	.٦٩٩**						
التفسير	.٦٩٨**	.٧٢٧**	.٦٧٤**					
الاستنباط	.٦٧٦**	.٧٠٦**	.٦٦٧**	.٧٧٥**				
الطلاقة	.٦٦٨**	.٧١٢**	.٦٤٣**	.٧٢٠**	.٧٧٥**			
المرونة	.٦٦٨**	.٧١٢**	.٦٤٣**	.٧٢٠**	.٧٧٥**	.٩١٠**		
الأصالة	.٥٤٦**	.٥٦٣**	.٥٣٨**	.٥٨٠**	.٦٠٠**	.٦٢٥**	.٦٢٥**	
الدرجةالكلية	.٨٢١**	.٨٦٠**	.٨٠٣**	.٨٦٨**	.٨٧٢**	.٨٧٣**	.٨٧٣**	.٧٧٥**

**** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من خلال الجدول السابق ارتباط الدرجات الكلية لمجالات أداة التفكير المنتج مع الدرجة الكلية للأداة، وكانت جميعها دالة إحصائياً.

إيجاد معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المجالات والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الأداة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (٥): معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المجالات والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات التفكير المنتج

الاستنتاج			الاستنباط		
الفقرة	الكلية	البُعد	الفقرة	الكلية	البُعد
B١	.٤٩٣**	.٦٧٠**	B١٣	.٧٢٧**	.٨٣٤**
B٢	.٥٠٧**	.٧٤٣**	B١٤	.٦٤٨**	.٨٤٣**
B٣	.٥٩١**	.٧٧١**	B١٥	.٦٣٥**	.٧٩٢**
التنبؤ			الطلاقة		
الفقرة	الكلية	البُعد	الفقرة	الكلية	البُعد
B٤	.٦٢٩**	.٦٨٣**	B١٦	.٥٩٢**	.٧٦٦**
B٥	.٥٨٨**	.٨١١**	B١٧	.٥٤٨**	.٧٩٠**
B٦	.٥٧٥**	.٨١٧**	B١٨	.٦٦٩**	.٧٦٩**
المناقشات			المرونة		
الفقرة	الكلية	البُعد	الفقرة	الكلية	البُعد
B٧	.٤٨١**	.٧٦١**	B١٩	.٦٠٩**	.٤٥٨**
B٨	.٥٧٦**	.٦٧٤**	B٢٠	.٥٧٦**	.٣٦٥**
B٩	.٤١٤**	.٧٦٨**	B٢١	.٥١٨**	.٣٣٣**
التفسير			الإصالة		
الفقرة	الكلية	البُعد	الفقرة	الكلية	البُعد
B١٠	.٥٤٤**	.٧٥٢**	B٢٢	.٤٠١**	.٧٣٩**
B١١	.٥٨٣**	.٨١٩**	B٢٣	.٥٣٤**	.٧٨٠**
B١٢	.٦١٩**	.٧٩٥**	B٢٤	.٦٥٤**	.٦٥٢**

**** دال عند مستوى ٠.٠١**

*** دال عند مستوى ٠.٠٥**

يتضح من خلال الجدول السابق أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة التفكير المنتج مع الدرجة الكلية للأداة، وكذلك ارتباطها مع الدرجة الكلية للمجال الذي تتبع له كانت دالة إحصائياً، ممّا يشير إلى تحقق الاتساق الداخلي وأنها تشترك معاً في قياس ما وضعت لقياسه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثبات

تـمّ حسـاب ثبـات أداة الدراسـة مـن خـلال حسـاب معادلـة كرونبـاخ ألفـا (Cronbach Alpha) لمحـاور الأداة والدرجـة الكليـة كمـا هـو موضـح فـي الجـدول الآتي:

جدول (٦): نتائج معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لثبات أداة التفكير المنتج

النمط	عدد الفقرات	قيمة Alpha
الاستنتاج	٣	٠.٨٠
التنبؤ	٣	٠.٨٠
المناقشات	٣	٠.٧٨
التفسير	٣	٠.٨٣
الاستنباط	٣	٠.٨١
الطلاقة	٣	٠.٨٢
المرونة	٣	٠.٨١
الأصالة	٣	٠.٧٨
الدرجة الكلية	٢٤	٠.٨٧

يتضح من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل كرونباخ ألفا كانت مقبولة لكل المجالات وتراوحت ما بين (٠,٧٨ – ٠,٨٣)، وكذلك كانت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة ككلّ (٠.٨٧)، وهذا يعد معامل ثبات جيد للأداة وللمجالات يسمح بإجراء الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى شيوع نمط القيادة الديمقراطي المدرسي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟

تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط القيادة الديمقراطي المدرسي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين، والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للنمط الديمقراطي من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أنظم برنامج الحصص بين جميع العاملين داخل المدرسة حسب النصاب القانوني.	٤.٥١	٠.٦١	كبيرة
٢	أتمتع بعلاقات إيجابية مع العاملين داخل المدرسة جميعا.	٤.٤٦	٠.٥٧	كبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣	أبادر في حل الخلافات وتقريب وجهات النظر بين العاملين داخل المدرسة.	٤.٤٠	٠.٥٣	كبيرة
٤	أقيّم العاملين داخل المدرسة بمهنية واضحة.	٤.٣٩	٠.٦١	كبيرة
٥	أتيح الفرصة للنقاش والحوار للعاملين داخل المدرسة.	٤.٣٧	٠.٥٥	كبيرة
٦	أستمع لجميع آراء العاملين داخل المدرسة.	٤.٣٣	٠.٦٨	كبيرة
٧	أحرص على تحقيق عملية الإبداع لدى العاملين داخل المدرسة.	٤.٣٢	٠.٦٠	كبيرة
٨	أنشر التعليمات المطلوبة داخل المدرسة قبل البدء بتطبيقها.	٤.٢١	٠.٦٠	كبيرة
٩	أشارك العاملين داخل المدرسة بوضع الخطط التعليمية.	٤.١٥	٠.٦٣	كبيرة
١٠	أشارك العاملين داخل المدرسة بعملية صنع القرار.	٤.١٢	٠.٥٩	كبيرة
١١	أقدم الحوافز المتنوعة للعاملين داخل المدرسة.	٤.٠٥	٠.٦٤	كبيرة
١٢	أفوّض العاملين الأكفاء بمتابعة المهمات داخل المدرسة.	٣.٩٢	٠.٧٥	كبيرة
١٣	أتحمل مسؤولية حدوث الأخطاء داخل المدرسة.	٣.٨٨	٠.٨٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	**٤.٢٤**	**٠.٦٣**	**كبيرة**

من خلال الجدول السابق تبين أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين من وجهة نظر مديري المدارس بمتوسط حسابي (٤.٢٤)، وانحراف معياري (٠.٦٣).

تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط القيادة الديمقراطي المدرسي من وجهة نظر مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين، والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للنمط الديمقراطي من وجهة نظر مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	ينظم المدير برنامج الحصص بين جميع العاملين داخل المدرسة حسب النصاب القانوني.	٤.٢٢	٠.٦٤	كبيرة
٥	يتيح الفرصة للنقاش والحوار للعاملين داخل المدرسة.	٣.٩٧	٠.٨٥	كبيرة
٤	يقيّم العاملين داخل المدرسة بمهنية واضحة.	٣.٩٠	٠.٨٣	كبيرة
٩	يشارك العاملين داخل المدرسة بوضع الخطط التعليمية.	٣.٩٠	٠.٨٨	كبيرة
٢	يتمتع بعلاقات إيجابية مع جميع العاملين داخل المدرسة.	٣.٨٩	٠.٩٣	كبيرة
٨	ينشر المدير التعليمات المطلوبة داخل المدرسة قبل البدء بتطبيقها.	٣.٨٥	٠.٨٢	كبيرة
٣	يبادر المدير في حل الخلافات وتقريب وجهات النظر بين العاملين داخل المدرسة.	٣.٧٦	١.٠٣	كبيرة
٧	يحرص على تحقيق عملية الإبداع لدى العاملين داخل المدرسة.	٣.٧٥	٠.٩١	كبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦	يستمع المدير لجميع آراء العاملين داخل المدرسة.	٣.٧٣	١.٠٦	كبيرة
١٢	يفوّض العاملين الأكفاء بمتابعة المهمات داخل المدرسة.	٣.٦٩	٠.٨١	كبيرة
١٠	يشارك العاملين داخل المدرسة بعملية صنع القرار.	٣.٦٢	٠.٨٦	متوسطة
١٣	يتحمل مسؤولية حدوث الأخطاء داخل المدرسة.	٣.٤٨	٠.٩٧	متوسطة
١١	يقدم الحوافز المتنوعة للعاملين داخل المدرسة.	٣.٢٩	٠.٩٦	متوسطة
	الدرجة الكلية	**٣.٧٧**	**٠.٨٩**	**كبيرة**

تشير المعطيات من خلال الجدول السابق أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين من وجهة نظر مرشدي المدارس بمتوسط حسابي (٣.٧٧)، وانحراف معياري (٠.٨٩).

تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات نمط القيادة الديمقراطي المدرسي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين، والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للنمط الديمقراطي من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	ينظم المدير برنامج الحصص بين العاملين داخل المدرسة جميعا حسب النصاب القانوني.	٤.١٠	٠.٨٤	كبيرة
٢	يتمتع بعلاقات إيجابية مع جميع العاملين داخل المدرسة.	٤.٠٦	٠.٨٩	كبيرة
٣	يبادر المدير في حل الخلافات وتقريب وجهات النظر بين العاملين داخل المدرسة.	٣.٩٥	٠.٨٨	كبيرة
٥	يتيح الفرصة للنقاش والحوار للعاملين داخل المدرسة.	٣.٩٤	٠.٩١	كبيرة
٧	يحرص على تحقيق عملية الإبداع لدى العاملين داخل المدرسة.	٣.٨٩	٠.٨٦	كبيرة
٤	يقيّم العاملين داخل المدرسة بمهنية واضحة.	٣.٨٦	٠.٨٨	كبيرة
٨	ينشر المدير التعليمات المطلوبة داخل المدرسة قبل البدء بتطبيقها.	٣.٨٦	٠.٨٢	كبيرة
٦	يستمع المدير لآراء العاملين داخل المدرسة جميعاً.	٣.٨٥	٠.٩٧	كبيرة
١٢	يفوّض العاملين الأكفاء بمتابعة المهمات داخل المدرسة.	٣.٧٩	٠.٨٥	كبيرة
٩	يشارك العاملين داخل المدرسة بوضع الخطط التعليمية.	٣.٧٢	٠.٨٨	كبيرة
١٣	يتحمل مسؤولية حدوث الأخطاء داخل المدرسة.	٣.٦٥	٠.٩٤	متوسطة
١٠	يشارك العاملون داخل المدرسة بعملية صنع القرار.	٣.٦٣	٠.٩٠	متوسطة
١١	يقدم الحوافز المتنوعة للعاملين داخل المدرسة.	٣.٤٣	١.٠٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	**٣.٨٣**	**٠.٨٩**	**كبيرة**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال الجدول السابق تبين أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين من وجهة نظر معلمي المدارس بمتوسط حسابي (٣.٨٣)، وانحراف معياري (٠.٨٩).

أشارت نتائج الإجابة عن السؤال الأول أن شيوع نمط القيادة الديمقراطي المدرسي من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس، جاء بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٩٤).

وتعزى النتيجة إلى قدرة مديري المدارس على إتاحة الفرصة للنقاش والحوار للعاملين داخل المدرسة وتفويضهم بمتابعة المهمات، وتقييمهم للعاملين بمهنية واضحة، ويبادرون في حل الخلافات، ويشاركونهم وضع الخطط التعليمية داخل المدرسة، ويقدمون الحوافز للعاملين، كما يستمع مديري المدارس لآراء العاملين ويتحملون حدوث الأخطاء داخل المدرسة، ويتمتعون بعلاقات إيجابية مع جميع العاملين، ويحرصون على تحقيق عملية الابداع داخل المدرسة.

ولذلك يعتبر المرشدون مديري المدارس ديمقراطيين؛ لأنهم يركزون على دعم العمل الجماعي في اتخاذ القرار والتخطيط والتطبيق، ويعملون من منطلق الانتماء الوظيفي والعمل بشكل تكاملي، وهذا ما بينه (أبو العلا، ٢٠١٣).

وهذا ما تحدث عنه (عطوي، ٢٠١٤) في أن خصائص الأفراد في النمط الديمقراطي يشتركون في عملية وضع الأهداف، ويتيحون للعاملين تحديد إطار السياسة العامة والبرامج المطلوبة في المدارس، ويحققون مبدأ العدل والمساواة بين العاملين في المدرسة كافة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من فاروق ودلشاد وقادر (٢٠٢٢ Farooq, Dilshad, & Qadir,)، والديحاني والعازمي (٢٠٢١)، والشمري (٢٠٢١)، والقرعان (٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها انتشار النمط القيادي الديمقراطي.

وقد اختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة كل من (Parveen et all, ٢٠٢٢) التي أظهرت نتائج دراستهم أن القيادة الأوتوقراطية كانت أكثر ممارسة من قبل مديري المدارس، ودراسة الديحاني (٢٠١٩) التي أظهرت أن نمط القيادة التسيبي جاء أكثر انتشاراً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مهارات التفكير المنتج الأكثر شيوعاً لدى المرشدين من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين.

الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	**التفسير**	٣.٧٩	٠.٧٧	كبيرة
٢	**الاستنتاج**	٣.٧٨	٠.٧٦	كبيرة
٣	**الاستنباط**	٣.٦٧	٠.٧٦	كبيرة
٤	**الطلاقة**	٣.٦٣	٠.٧٩	متوسطة
٥	**التنبؤ بالافتراضات**	٣.٦٣	٠.٨٢	متوسطة
٦	**المرونة**	٣.٥٤	٠.٨٣	متوسطة
٧	**تقويم المناقشات**	٣.٥١	٠.٨٥	متوسطة
٨	**الأصالة**	٣.٣٣	٠.٩٠	متوسطة
	الدرجة الكلية	**٣.٦١**	**٠.٨١**	**متوسطة**

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير المنتج من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين.

المدراء				المرشدون			المعلمون		
الرقم	البُعد	المتوسط الحسابي	الدرجة	البُعد	المتوسط الحسابي	الدرجة	البُعد	المتوسط الحسابي	الدرجة
١	الاستنتاج	٣.٦٩	كبيرة	التفسير	٤.٠٨	كبيرة	الاستنتاج	٣.٦٧	كبيرة
٢	التفسير	٣.٦٧	كبيرة	الاستنتاج	٣.٩٨	كبيرة	التفسير	٣.٦٢	متوسطة
٣	المناقشات	٣.٥٨	متوسطة	الطلاقة	٣.٩٤	كبيرة	الاستنباط	٣.٥٤	متوسطة
٤	الاستنباط	٣.٥٧	متوسطة	الاستنباط	٣.٩٠	كبيرة	المناقشات	٣.٥١	متوسطة
٥	التنبؤ	٣.٥٦	متوسطة	التنبؤ	٣.٨٣	كبيرة	التنبؤ	٣.٤٩	متوسطة
٦	الطلاقة	٣.٥٠	متوسطة	المرونة	٣.٧٧	كبيرة	الطلاقة	٣.٤٥	متوسطة
٧	المرونة	٣.٤٤	متوسطة	الأصالة	٣.٥٣	متوسطة	المرونة	٣.٤٠	متوسطة
٨	الأصالة	٣.٢٢	متوسطة	المناقشات	٣.٤٣	متوسطة	الأصالة	٣.٢٥	متوسطة
	الكلية	**٣.٥٣**	**متوسطة**	**الكلية**	**٣.٨١**	**كبيرة**	**الكلية**	**٣.٤٩**	**متوسطة**

أشارت النتائج في الجدول (١١) إلى أن المتوسطات الحسابية لمهارات التفكير المنتج لدى المرشد التربوي من وجهة نظر الفئات المستهدفة بالدراسة (المديرون، والمرشدون، والمعلمون)، جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٣.٦١)،ومرتبة تنازلياً بحسب المجالات الآتية: مهارة التفسير بمتوسط حسابي (٣.٧٩)، وبدرجة كبيرة، ثم مهارة الاستنتاج بمتوسط حسابي (٣.٧٨)، وبدرجة كبيرة، وبالمركز الثالث مهارة الاستنباط بمتوسط حسابي (٣.٦٧)، وبدرجة كبيرة، يليها مهارة الطلاقة بمتوسط حسابي (٣.٦٣)، وبدرجة متوسطة، وبالمركز الخامس مهارة التنبؤ بالافتراضات بمتوسط حسابي (٣.٦٣)، وبدرجة متوسطة، يليها مهارة المرونة بمتوسط حسابي (٣.٥٤)،وبدرجة متوسطة، ثم يليها مهارة تقويم المناقشات بمتوسط حسابي (٣.٥١)، وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة الأصالة بمتوسط حسابي (٣.٣٣)، وبدرجة متوسطة.

ويتضح من خلال جدول (١٢) بأن ترتيب مهارات التفكير المنتج لدى المرشدين من وجهة نظر مديري المدارس، جاءت على التوالي: الاستنتاج، التفسير، المناقشات، الاستنباط، التنبؤ، الطلاقة، المرونة، الأصالة، ومن وجهة نظر معلمي المدارس جاءت على التوالي: الاستنتاج، التفسير، الاستنباط، المناقشات، التنبؤ، الطلاقة، المرونة، الأصالة، ويتضح بإجراء مقارنة بين المديرين والمعلمين بأن ترتيب مهارات التفكير لدى المرشد من وجهة نظرهم متقاربة إلى حد كبير، أمَّا ترتيب تلك المهارات من وجهة نظر مرشدي المدارس، جاءت على التوالي: التفسير، الاستنتاج، الطلاقة، الاستنباط، التنبؤ، المرونة، الأصالة، المناقشات.

وتعزى النتيجة إلى أن المرشدين يناقشون أسباب المشكلات داخل المدرسة ويعززون التوصل إلى الأهداف من الحصة الإرشادية ويحددون بدقة المعلومات ومصادرها، ويتيحون الفرصة للتحقق من المبادئ والقوانين، ويستخدمون المقارنات، ويعتمدون أسلوب حل المشكلات كأساس في عملية حل المشكلات.

ومن وجهة نظر فيجوتسكي فإن للنشاط المعرفي لدى المرشدين أصولاً اجتماعيةً بما يُعرف بالتعليم التبادلي، والذي يضمن استخدام التفسير ويصف ما يفعله المسترشد، ولماذا، وتقديم التغذية الراجعة على شكل تفاعل اجتماعي بين أعضاء أكفاء وأعضاء أقل كفاءة (المرشد والطالب)، وأن لتشكيل خبرة جديدة أو تشكيلاً للإبداع يتوجب أن تسير عملية التفكير وفق الخبرات السابقة والأبنية المعرفية (العتوم وآخرون، ٢٠١٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السّؤال فحصت الفرضية العامّة الآتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ ≥α في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

نتيجة الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠٥ ≥α) في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) بالمدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent sample T. test) للفروق في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) بالمدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين وفقاً لمتغير الجنس وذلك كما هو واضح في الجدول الآتي:

جدول (١٣): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. test) للفروق في درجة أنماط القيادة المدرسية في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير الجنس.

الأنماط	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الديمقراطي	ذكر	٣١٧	٣.٧٤	٠.٥٧	٣.١٢٩	٨٣٣	٠.٠٠٢*
	انثى	٥١٨	٣.٦٢	٠.٥٧			

***دال عند مستوى ٠.٠٥ // غير دال**

تشير المعطيات سابقة الذكر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) في درجة النمط الديمقراطي في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية لصالح الذكور إذ بلغت قيمة ت (٣.١٢٩)، بدلالة إحصائية (٠.٠٠٢)، ومتوسط حسابي (٣.٧٤)، بينما للإناث بمتوسط حسابي (٣.٦٢)، وعليه نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠٥ ≥α).

وتعزى النتيجة إلى أن مديري المدارس (الذكور)، أكثر مرونة في التعامل مع العاملين أثناء تطبيق التعليمات الإدارية المتنوعة، في حين أن مديرات المدارس أكثر تشدداً في تطبيق التعليمات والقوانين الإدارية، بحيث ترى المعلمات فيهن ارتباطاً بالإدارة العليا وبالتالي يكون التعامل معهن أكثر رسمية، ويمتلك المدراء قدرة أكبر على توزيع المهام بين العاملين أثناء العمل.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الديحاني والعازمي (٢٠٢١)، في حين أنها اختلفت مع دراسة والديحاني (٢٠١٩) ذكرت نمطين ديمقراطي وأوتوقراطي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والفريحات والقضاة (٢٠١٨)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق تعزى لمتغير الجنس مع النمط الديمقراطي وكانت لصالح الإناث.

نتيجة الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠٥ ≥α) في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للفروق في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (١٤): نتائج تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لدلالة الفروق في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

الأنماط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الديمقراطي	بين المجموعات	٣.٩٩٠	٢	١.٩٩٥	٦.٠٩٩	*٠.٠٠٢
	داخل المجموعات	٢٧٢.١٥٩	٨٣٢	٠.٣٢٧		
	داخل المجموعات	١٧٢.١٠١	٨٣٢	٠.٢٠٧		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٨٣٣	٢	٠.٤١٦	٢.٩٥٢	//٠.٠٥٣
	داخل المجموعات	١١٧.٣١٤	٨٣٢	٠.١٤١		

***دال عند مستوى ٠.٠٥ // غير دال**

تشير المعطيات الواردة في الجدول السابق إلى جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ≥α) في الدرجة الكلية لنمط القيادة الديمقراطي المدرسي في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ولإيجاد مصدر هذه الفروقات، استخدم التحليل الإحصائي المتقدم (Post Hoc) (LSD) للمقارنات البعدية، واتضح من النتائج أن الفروق جاءت لصالح سنوات الخدمة (١٠) سنوات فأكثر، بمعنى كلما زادت خبرة المدير بالإدارة كان أقرب لممارسة النمط الديمقراطي كما هو مبين من خلال المتوسطات الحسابية في الجدول الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٥): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) من وجهة نظر مديري ومرشدي ومعلمي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

النمط	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الديمقراطي	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٦٣	٠.٦١
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٥٤	٠.٥٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٧٢	٠.٥٦

وتعزى النتيجة أنه كلما زادت خبرة المدير في الإدارة كانت الممارسة أقرب إلى النمط الديمقراطي منها عن الأنماط الأخرى؛ لأنه عندما يتعين في البداية كمدير يحرص على تطبيق وتنفيذ التعليمات كما تصل إليه، خوفاً من الوقوع في الأخطاء، وهذا ما يتلقاه أحياناً من بعض المسؤولين بدعوته إلى الالتزام بالقرارات كونه جديد، ولعدم خبرته أو امتلاكه أية مهارات قيادية سابقة، ومع مرور الوقت يخضع المدير إلى دورات واجتماعات عدة في مجال القيادة الإدارية، يكتسب من خلالها أكبر قدر ممكن من المهارات الإدارية، ويتعرف على خبرات متنوعة من زملائه السابقين.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الشمري (٢٠٢١)، إلا أنها اختلفت مع دراسة القرعان (٢٠٢٠) وجاء لصالح (أكثر من ٥ سنوات) في النمط الديمقراطي.

نتيجة الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent sample T. test) للفروق في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (١٦): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. test) للفروق في درجة أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

الأنماط	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الديمقراطي	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٦٥	٠.٥٧	-١.٩٢٠	٨٣٣	٠.٠٥٥//
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٧٥	٠.٦٠			
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٤٩	٠.٣٨	-٠.٦٢٩	٨٣٣	٠.٥٢٩//
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٥١	٠.٣٧			

***دال عند مستوى ٠.٠٥ // غير دال**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تشير المعطيات إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الدرجة الكلية لأنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) في المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وعليه قُبلت الفرضية الصّفرية.

وتعزى النتيجة إلى عدم تأثر السلوك الإداري الذي يتبعه القائد أثناء ممارسته العمل الإداري مع الآخرين بالمؤهل أو التخصص الأكاديمي الذي يحمله، وعدم اطلاع القائد الإداري قبل تعيينه مديراً على جوانب عمل القيادة الإدارية.

كما أن تشابه التأهيل العلمي والمهني لمعظم أفراد عينة الدراسة من معلمي ومرشدي المدارس، وبالتالي فإن قدرتهم على التقييم والحكم جاءت متشابه، كما أنهم يعملون داخل بيئة تعليمية متقاربة الظروف، مما يجعل استجابتهم بدرجة متكافئة (الفريحات والقضاة، ٢٠١٨).

وأن جميع أفراد عينة الدراسة يتبعون إلى جهة رسمية واحدة ترسم لهم سياسات العمل العامة، وتنفيذ ما هو مطلوب تحقيقه، وبناءً على ذلك يتم إشراكهم في العمل بما يتناسب مع قدراتهم وليس حسب مؤهلاتهم العلمية (الشلبي، ٢٠١٧).

واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الديحاني (٢٠١٩)، والفريحات والقضاة (٢٠١٨)، واختلفت مع دراسة فاروق ودلشاد وقادر (Farooq, Dilshad, & Qadir, ٢٠٢٢)، والديحاني والعازمي (٢٠٢١)، والقرعان (٢٠٢٠) التي جاء في نتائجها فروق دالة لصالح البكالوريوس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تختلف مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟

للإجابة على هذا السّؤال فحصت الفرضية العامّة الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

نتيجة الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent sample T. test) للفروق في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير الجنس وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٧): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample T. test) للفروق في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير الجنس.

مهارات التفكير	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	ذكر	٣١٧	٣.٧٧	٠.٧٣	١.٢٠١	٨٣٣	٠.٢٣٠//
	انثى	٥١٨	٣.٧١	٠.٦٦			
التنبؤ	ذكر	٣١٧	٣.٦٢	٠.٧٦	١.٣٤٧	٨٣٣	٠.١٧٨//
	انثى	٥١٨	٣.٥٥	٠.٧١			
المناقشات	ذكر	٣١٧	٣.٥٢	٠.٧٢	٠.٢٦٤	٨٣٣	٠.٧٩٢//
	انثى	٥١٨	٣.٥١	٠.٧٠			
التفسير	ذكر	٣١٧	٣.٧٥	٠.٧٦	٠.٧٥٨	٨٣٣	٠.٤٤٩//
	انثى	٥١٨	٣.٧١	٠.٦٨			
الاستنباط	ذكر	٣١٧	٣.٦٤	٠.٧١	٠.٨٨٢	٨٣٣	٠.٣٧٨//
	انثى	٥١٨	٣.٦٠	٠.٦٧			
الطلاقة	ذكر	٣١٧	٣.٥٤	٠.٧٧	-٠.٧٤٢	٨٣٣	٠.٤٥٩//
	انثى	٥١٨	٣.٥٧	٠.٧١			
المرونة	ذكر	٣١٧	٣.٥٤	٠.٧٧	-٠.٧٤٢	٨٣٣	٠.٤٥٩//
	انثى	٥١٨	٣.٥٧	٠.٧١			
الأصالة	ذكر	٣١٧	٣.٣٥	٠.٧٧	١.٦٣٦	٨٣٣	٠.١٠٢//
	انثى	٥١٨	٣.٢٦	٠.٨١			
الدرجة الكلية	ذكر	٣١٧	٣.٥٩	٠.٦٣	٠.٨٧٨	٨٣٣	٠.٣٨٠//
	انثى	٥١٨	٣.٥٥	٠.٦٠			

***دال عند مستوى ٠.٠٥ // غير دال**

تشير المعطيات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير الجنس، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات المهارات الفرعية: (الاستنتاج، والتنبؤ، والمناقشات، والتفسير، والاستنباط، والطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وعليه قُبلت الفرضية الصّفرية.

وتعزى النتيجة إلى طبيعة عمل المرشد هو نفسه سواء مع الذكور أو الإناث، ويخضع لنفس الأهداف التي يسير عليها المرشدين والمرشدات في المدارس جميعها بغض النظر عن جنسهم، كما أن المرشدين على اختلاف جنسهم يخضعون لنفس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

برامج وخطط التدريب أثناء انعقاد الدورات التدريبية والمهنية، كما أن عملية الارشاد تقوم على أساس استهداف الطلبة والعاملين داخل المدرسة.

واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة كاكوز وعبود وناصر (Kakoz, ٢٠٢٢ & Abbood & Nasser,)، ودراسة القرعان (٢٠٢٠)، واختلفت مع دراسة خلف ومزعل (٢٠٢٣)، التي أظهرت نتيجتها وجود فروق دالة إحصائياً في متغير الجنس لصالح الذكور، وشقورة (٢٠١٤)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في التفكير الناقد، والطلاقة، والمرونة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث.

نتيجة الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠.٠٥ ≥ α في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) للفروق في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (١٨): نتائج تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) لدلالة الفروق في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

مهارات التفكير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	بين المجموعات	١.٤٥٤	٢	٠.٧٢٧	١.٥٤٨	٠.٢١٣//
	داخل المجموعات	٣٩٠.٥٤٥	٨٣٢	٠.٤٦٩		
التنبؤ	بين المجموعات	٢.٩٩٩	٢	١.٤٩٩	٢.٨٥١	٠.٠٥٨//
	داخل المجموعات	٤٣٧.٥٨٠	٨٣٢	٠.٥٢٦		
المناقشات	بين المجموعات	٦.٥١١	٢	٣.٢٥٦	٦.٦٠٠	٠.٠٠١*
	داخل المجموعات	٤١٠.٣٩١	٨٣٢	٠.٤٩٣		
التفسير	بين المجموعات	٠.٢٥٥	٢	٠.١٢٨	٠.٢٥٠	٠.٧٧٩//
	داخل المجموعات	٤٢٥.٣٩٩	٨٣٢	٠.٥١١		
الاستنباط	بين المجموعات	٠.٨٦٨	٢	٠.٤٣٤	٠.٩٢٣	٠.٣٩٨//
	داخل المجموعات	٣٩١.١٦٩	٨٣٢	٠.٤٧٠		
الطلاقة	بين المجموعات	١.٠٦٧	٢	٠.٥٣٤	٠.٩٩١	٠.٣٧٢//
	داخل المجموعات	٤٤٧.٩٨٨	٨٣٢	٠.٥٣٨		
المرونة	بين المجموعات	١.٠٦٧	٢	٠.٥٣٤	٠.٩٩١	٠.٣٧٢//

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	داخل المجموعات	٤٤٧.٩٨٨	٨٣٢	٠.٥٣٨		
الأصالة	بين المجموعات	٠.٢٢٥	٢	٠.١١٣	٠.١٧٩	٠.٨٣٧//
	داخل المجموعات	٥٢٤.٩٠٧	٨٣٢	٠.٦٣١		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١.٠٤٣	٢	٠.٥٢١	١.٤٠٧	٠.٢٤٥//
	داخل المجموعات	٣٠٨.٢٧٨	٨٣٢	٠.٣٧١		

تشير المعطيات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لمستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، ووجود فروق دالة إحصائياً في مهارة تقويم المناقشات، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً في المهارات الفرعية الأتية: الاستنتاج، والتنبؤ، والتفسير، والاستنباط، والطلاقة، والمرونة، والأصالة. ولإيجاد مصدر هذه الفروقات في مهارة تقويم المناقشات، استخدم التحليل الإحصائي المتقدم (Post Hoc) (LSD) للمقارنات البعدية، واتضح من النتائج أن الفروق لصالح سنوات الخدمة (١٠) سنوات فأكثر، كما هو مبين من المتوسطات الحسابية في الجدول الآتي:

جدول (١٩): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

مهارات التفكير	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستنتاج	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٧٠	٠.٦٨
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٦٧	٠.٧٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٦٧	٠.٦٨
التنبؤ	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٥٧	٠.٧٥
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٤٦	٠.٧٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٦١	٠.٧٣
المناقشات	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٤٤	٠.٧٨
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٣٧	٠.٦٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٥٨	٠.٦٩
التفسير	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٧٣	٠.٧٦
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٦٩	٠.٧٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٧٣	٠.٧١
الاستنباط	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٥٨	٠.٧٢
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٥٧	٠.٦٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٦٤	٠.٦٨
الطلاقة	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٥٧	٠.٧٦
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٤٩	٠.٧٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٥٨	٠.٧٣
المرونة	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٥٧	٠.٧٦
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٤٩	٠.٧٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٥٨	٠.٧٣
الأصالة	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٢٦	٠.٧٩
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٣٢	٠.٧٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٢٩	٠.٨٢
الدرجة الكلية	أقل من ٥ سنوات	١٣٩	٣.٥٤	٠.٦٤
	من ٥-١٠ سنوات	١٧١	٣.٥٠	٠.٥٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٢٥	٣.٥٩	٠.٦١
	المجموع	٨٣٥	٣.٥٦	٠.٦١

وتعزى النتيجة إلى أن المهارات الفرعية الاستنتاج، والتنبؤ، والتفسير، والاستنباط، والطلاقة، والمرونة، والأصالة، مرتبطة بعملية التفكير الذاتية وبالعمليات الذهنية التي تحدث لدى المرشد، وكيف يتوصل إلى تلك المهارات من تلقاء نفسه؟ وهذا قد يحتاج إلى وقت أكثر من (١٠ سنوات)، وكذلك طبيعة العمل الروتيني وضغط العمل.

وفيما يتعلق بمهارة تقويم المناقشات يعود سبب ذلك إلى اكتساب المرشد الخبرة والمهارات، خصوصاً في مهارة تقويم المناقشات مع مرور الوقت، وبسب التعامل المتكرر مع عدد كبير من المواقف والقضايا والمشكلات، مما يزيد من قدرته على مهارة تقويم المناقشات.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة خلف ومزعل (٢٠٢٣)، التي أظهرت نتيجتها وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لسنوات الخبرة ولصالح فئة (٥-١٠ سنوات)، كما اختلفت أيضاً مع دراسة القرعان (٢٠٢٠)، التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الطلاقة، ومجال القدرة على تقديم حلول إبداعية للمشكلات ولصالح (أكثر من ٥ سنوات).

نتيجة الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية، استخدم اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent sample T. test) للفروق في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢٠): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلّة (Independent Sample) T. test للفروق في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

مهارات التفكير	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الاستنتاج	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٧١	٠.٧٠	١.٨١٣	٨٣٣	٠.٠٧٠//
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٨٣	٠.٥٩			
التنبؤ	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٥٦	٠.٧٥	١.٣٥٤	٨٣٣	٠.١٧٦//
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٦٥	٠.٦١			
المناقشات	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٤٨	٠.٧٢	٢.٨٥٢	٨٣٣	٠.٠٠٤*
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٦٦	٠.٦٢			
التفسير	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٧٠	٠.٧٣	١.٨١٨	٨٣٣	٠.٠٦٩//
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٨٢	٠.٦١			
الاستنباط	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٥٩	٠.٧٠	٢.٧٩٣	٨٣٣	٠.٠٠٥*
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٧٦	٠.٦١			
الطلاقة	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٥٣	٠.٧٤	٢.١٨٤	٨٣٣	٠.٠٢٩*
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٦٨	٠.٦٩			
المرونة	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٥٣	٠.٧٤	٢.١٨٤	٨٣٣	٠.٠٢٩*
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٦٨	٠.٦٩			
الأصالة	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٢٧	٠.٨١	١.٥٤٤	٨٣٣	٠.١٢٣//
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٣٨	٠.٧١			
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	٦٨٦	٣.٥٤	٠.٦٢	٢.٤٧١	٨٣٣	٠.٠١٤*
	ماجستير فأعلى	١٤٩	٣.٦٧	٠.٥٣			

***دال عند مستوى ٠.٠٥ // غير دال**

تشير المعطيات إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة ت (٢.٤٧١)، بدلالة إحصائية (٠.٠١٤)، ومتوسط حسابي (٣.٦٧) لمستوى الماجستير فأعلى، بينما للبكالوريوس فأقل بمتوسط حسابي (٣.٥٤)، وعليه نرفض الفرضية الصّفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ ≥α في مستوى مهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المؤهل العلمي ماجستير فأعلى في كل من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهارات الآتية: (مهارة تطوير المناقشات، مهارة الاستنباط، مهارة الطلاقة، مهارة المرونة)

وتعزى النتيجة إلى أنه كلما زاد المؤهل العلمي زادت حصيلة المرشد المعرفية، وزادت معرفة المرشد بمهارات التفكير، كونه يقدم من خلال الدراسات العليا حلاً للمشكلات التربوية والإرشادية بطريقة مختلفة، يتعرف من خلالها على كيفية التعامل مع مهارات التفكير المتنوعة، خصوصاً مهارات التفكير المنتج، وتكون لديه قدره أفضل على وضع المسترشدين في مواقف تقديم البراهين والأدلة أثناء عملية الإرشاد، وحثهم على تنفيذ الأعمال الإرشادية، وتنمية قدراتهم على إصدار الأحكام، وإثارتهم على تحديد النتائج، وتمكينهم من الوصول إلى حل المشكلة بناءً على أجزائها، وإيجاد العلاقات فيما بينهم بناءً على خصائصهم الشخصية (الأسدي وإبراهيم، ٢٠٠٣).

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة القرعان (٢٠٢٠)، التي أظهرت نتائجها ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات ولصالح البكالوريوس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة بين أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) ومهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين؟

ولقد انبثق عن هذا السّؤال الفرضية الصّفرية الآتية:

نتيجة الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى (٠.٠٥ ≥α) بين أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) ومهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين.

للتحقق من صحة هذه الفرضية، استخدمت معادلة (بيرسون) للكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) ومهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في فلسطين والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢١): معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي) ومهارات التفكير المنتج لدى مرشدي المدارس الحكومية بجنوب الضفة الغربية في دولة فلسطين.

مهارات التفكير	النمط الديمقراطي
الاستنتاج	.٣٨٩**
التنبؤ	.٣٤٧**
المناقشات	.٣٧٤**
التفسير	.٣٤١**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستنباط	.٣٥٩**
الطلاقة	.٣٣١**
المرونة	.٣٣١**
الأصالة	.٢٥٩**
الدرجة الكلية	.٤٠٦**

****دال عند مستوى ٠.٠١**

تشير المعطيات في الجدول السابق إلى وجود علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين أنماط القيادة المدرسية (النمط الديمقراطي)، ومهارات التفكير المنتج (الاستنتاج، والتنبؤ، والمناقشات، والتفسير، والاستنباط، والطلاقة، والمرونة، والأصالة).

وتعزى النتيجة إلى أن مدير المدرسة الذي يتصف بممارسة النمط الديمقراطي يتيح الفرصة ويعطي مساحة أكبر للمرشد أثناء ممارسة مهامه الإرشادي داخل المدرسة، ويعمل على توفير الفرص لتطور وإبداع المرشد، وتوفير احتياجات ومتطلبات العمل الإرشادي، ويكون أكثر مرونة في العمل، ولديه قدرة على تشجيع وتحفيز المرشد للمشاركة في صنع القرار (jay, ٢٠١٤).

واتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة القرعان (٢٠٢٠)، ودراسة بوسيوك (Bosiok, ٢٠١٣) ، التي أظهرت نتيجتها أن هناك تأثيرٌ لأنماط القيادة (النمط الديمقراطي) على مهارة الإبداع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

إبراهيمي، عيسى وصلحاوي، حسناء. (٢٠١٥). التوجيه والإرشاد التربوي. **مجلة دفاتر المخبر**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع (١٤)، ص٢٤٧- ٢٧٠.

أبو احميد، عبطه خلف. (٢٠٢٠). **التميز الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة العاصمة عمان وعلاقته بالاستغراق الوظيفي لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي المديرين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف. (٢٠١٦). **الإرشاد المدرسي**. ط٥، عمان، الأردن، دار المسيرة.

أبو العلا، ليلى محمد حسني. (٢٠١٣). **مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة**. ط1، عمان، الأردن، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ودار الجنادرية للنشر والتوزيع.

أبو حاصل، بدرية سعد. (٢٠٢١). أثر استخدام نموذج التعلم المرتكز الى السيناريو على تنمية مهارات التفكير المنتج واتخاذ القرار في مادة العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. **المجلة التربوية**، كلية التربية – جامعة سوهاج، مج (٢)، ع (٨٧)، ٧٠٣-٧٦٨.

أبو عزيز، بكر سليمان. (٢٠٢٠). **فاعلية منحى STEM في تنمية مهارات التفكير المنتج في الرياضات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو غالي، سمر خضر عبد الحميد. (٢٠١٩). **القيادة الملهمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في المحافظات الجنوبية بفلسطين وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي للمعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

أبو غزال، معاوية محمود. (٢٠١٥). **علم النفس العام**. ط٢، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

أدم، طلعت محمد محمد. (٢٠١٤). **الإدارة المدرسية الميدانية**، ط١، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

آدم، محمد عمر ومحمد، عبد الواحد الجابر. (٢٠٢٠). أنماط القيادة الإدارية المدرسية السائدة لدى مديري المدارس العربية الإسلامية الثانوية بمدينة أنجمينا من وجهة نظر عينة من المعلمين. **المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية**، مج (٢)، ع (٥)، ١٤٣-١٨٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسـود، رافـع مطلـك. (٢٠٢١). التفكيـر المنـتج وعلاقتـه بمهـارات القـرن الواحـد والعشـرين لـدى طلبـة قسـم الرياضـيات فـي كليـة التربيـة. **مجلـة الفنـون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع**. ع (٦٣)، ٢١٥-٢٢٤.

أل نـــاجي، محمد بـــن عبـــد الله. (٢٠١٦). **الإدارة التعليميـــة والمدرســـية نظريـــات وممارسات في المملكة العربية السعودية**. ط٧، المملكة العربية السعودية، رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.

الأسـدي، سـعيد جاسـم وإبـراهيم، مـروان عبـد المجيـد. (٢٠٠٣). **الإرشـاد التربـوي مفهومـه خصائصـه ماهيتـه**. ط١، عمـان، الأردن، الـدار العلميـة الدوليـة للنشـر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأسمر، الاء رياض. (٢٠١٦). **مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الراضيات للمرحلة الأساسية العليا، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها**. (رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة – الجامعـة الإسـلامية، غـزة، فلسطين.

البـارودي، منـال أحمـد. (٢٠١٥). **القائـد المتميـز واسـرار الابـداع القيـادي**. ط١، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

البـــاوي، علـــي. (٢٠٠٧). المهمـــات الإرشـــادية والممارســـات الســـلوكية التربويـــة الإرشادية التي يمارسها المرشدون التربويون في المدارس. **مجلـة واسط للعلـوم الإنسانية**، (٥) ٣، ٢٩٠-٣٢٣.

البلاوي، فارس فيولا. (٢٠١٦). استراتيجيات توظيف الارشاد المدرسي في البرامج الدراسية. **مجلة الإرشاد النفسي**، مركز الارشاد النفسي، (٤٦)، ١٢٩-١٦٣.

الـداهري، صـالح حسـن. (٢٠١٦). **الأشـراف فـي الإرشـاد النفسـي التربـوي الأسـس والنظريات**. ط١، عمان، الأردن، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.

الديات، أمـال عبد الفتـاح. (٢٠٢١). **مهـارات التفكير المنـتج المتضمنة فـي محتـوى كتـب العلـوم المطـورة للمرحلـة الأساسـية فـي الأردن**. (رسـالة ماجسـتير غيـر منشورة)، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

الديحاني، سلطان والعازمي، مها خالد مجبل الهيلع. (٢٠٢١). أنمـاط القيـادة التربويـة وعلاقتهـا بالقـدرة علـى حـل المشـكلات المدرسـية فـي المرحلـة المتوسـطة بدولـة الكويت من وجهة نظر المعلمين. **مجلة الدراسات والبحوث التربوية**، مج (١)، ع (٢)، ٢٥٥-٢٩٠.

الديحاني، عامر رجا. (٢٠١٩). أنماط القيادة السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة بمحافظة الفروانية بدولة الكويت وعلاقتها بمستوى السلوك الأخلاقي من وجهة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
الديراوي، أيمن حسن وأبو غبن، أحمد فاروق. (٢٠٢١). **القيادة الإدارية**. ط١، برلين، ألمانيا، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.
الزعبي، أحمد محمد. (٢٠١٥). **تقنيات الارشاد الفردي**. ط١، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.
الزيات، فاطمة محمود. (٢٠٠٩). **علم النفس الإبداعي**. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
السعود، راتب سلامة وحسنين، إبراهيم علي. (٢٠١٦). **التنمية المهنية للقيادات الإدارية التربوية اتجاهات معاصرة**. ط١، عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
السلامة، ناصر رفيق توفيق. (٢٠٠٣). **أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة جنين من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين**. كلية الدراسات العليا، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
السني، إبراهيم وأحمد، عثمان وحامد، عبد المنعم. (٢٠١٧). أنماط القيادة الإدارية لدى مديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالأداء المهني للمعلمين ببلدية القضارف. **مجلة جامعة غرب كردفان للعلوم والانسانيات**، جامعة غرب كردفان، ع (١٤)، ١٩٥-٢٣٤.
الشحنة، عبد المنعم الدسوقي حسن. (٢٠٢٠). أنماط القيادة السائدة لدى مديري مدارس التعليم الابتدائي بمحافظة بورسعيد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين "دراسة ميدانية". **مجلة كلية التربية**، جامعة بورسعيد، ع (٢٩)، ٧٢-١٧٦.
الشلبي، حسين أحمد. (٢٠١٧). **أنماط القيادة السائدة وعلاقتها بمستوى صنع القرار لدى مديري المدارس الحكومية الثانوية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
الشمري، فهد حسين. (٢٠٢١). أنماط القيادة لدى مدراء مدارس التعليم العام في مدينة حائل في المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج٥، ع٤١، ١٣٨ – ١٦١.
الشهراني، إيمان مفلح درع والقرني، مسفر بن خفير سني. (٢٠٢١). فاعلية تراكيب كيجان Kagan في تنمية مهارات التفكير المنتج في العلوم لدى طالبات الصف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السادس الابتدائي بمحافظة بيشة. **مجلة كلية التربية**- جامعة بنها، مج (٣٢)، ع (١٢٢)، ٢٧-٩٠.

العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق. (٢٠١٥). **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**. ط٦، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العلاق، بشير. (٢٠١٩). **القيادة الإدارية**. عمان، الأردن، اليازوري.

العلاق، بشير، (٢٠١٠). **القيادة الإدارية**. عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية.

العمري، سلمان عبد الله. (٢٠١١). **أنماط القيادة التربوية وأثرها على أداء الطلاب والمعلمين في المدارس**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام درمان الإسلامية، السودان.

العيشي، سعد. (٢٠١٧). **البيئة الخارجية والأداء القيادي داخل المدرسة الابتدائية الجزائرية**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

الغامدي، سعيد بن محمد ال عاتق. (٢٠٢٠). درجة مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية وعلاقتها بالنمط القيادي لقائد المدرسة. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤(٢٨)، ٥٣-٧٥.

الغامدي، عزيزة خبتي أحمد. (٢٠١٨). الأنماط القيادية لقائدات مدارس منطقة الباحة وفقاً لنظرية" ليكرت" من وجهة نظر المعلمات. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، (٢)٣، ٣٥٥-٣٦٩.

الغريب، طارق خالد مرزوق، والصويلح، بدر غنام، والمهري، عبد الله سلطان. (٢٠٢٠). الأنماط القيادية السائدة لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في الكويت والامارات العربية المتحدة وعلاقتها بمستوى دافعية الإنجاز للمعلمين. **مجلة التربية**، كلية التربية، جامعة الازهر، ع (١٨٦)، ج (١)، ٢٢٧-٢٧٧.

الفرح، وجيه سالم. (٢٠١٠). **قضايا في الإدارة التربوية والمدرسية والصفية**. ط١، عمان، الأردن، الوراق للنشر والتوزيع.

الفريجات، غالب عبد المعطي. (٢٠١٦). **الإدارة والقيادة التربوية**. الأردن، دار دجلة.

الفريحات، هناء محمود والقضاة، عمر عبد الرحمن. (٢٠١٨). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين فيها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، مج (١٩)، ع (٣)، ٤٩٣-٥١٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القرعان، غفران علي. (٢٠٢٠). أنماط القيادة التربوية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة في لواء قصبة إربد وعلاقتها بدرجة الإبداع الوظيفي من وجهة نظر المعلمين فيها. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، إربد.

المشاقبة، عدالة نايف. (٢٠٢١). **مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى كتاب العلوم المطور (كولينز) للصف الرابع الأساسي ومدى ممارسة معلمي العلوم لها في الأردن**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الويشي، السيد فتحي. (٢٠١٣). **الأساليب القيادية للموارد البشرية الاخلاق الإدارية- استراتيجيات التغير**. ط١، القاهرة، مصر، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

بطاح، أحمد والطعاني، حسن. (٢٠١٦). **الإدارة التربوية رؤية معاصرة**. عمان، الأردن، دار الفكر.

بن معتوق، حمزة. (٢٠٢١). **القيادة المدرسية وأثرها على تحقيق الالتزام التنظيمي للمعلمين (دراسة ميدانية لبعض المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة)**. (دراسة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

جاسم، زينب كاظم. (٢٠١١). المشكلات التي تواجه عمل المرشد التربوي في المدارس الثانوية في محافظة بابل. **مجلة جامعة بابل، العلوم الإنسانية**، مج (١٩)، ع (١)، ٢١٧-٢٢٥.

جعفر، حسان. (٢٠٠٩). **التوجيه والإرشاد النفسي نصائح وإرشادات**. ط١، بيروت، لبنان، دار الحرف العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

جمال الدين، نجوى وجابر، سامي وحامد، نجلاء. (٢٠١٤). الأساليب القيادية السائدة لدى قادة مدارس التعليم الثانوي العام بليبيا. **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج (٢٢)، ع (٢)، ٥٩٣-٦٢٨.

حامد، سليمان. (٢٠٠٩). **الإدارة التربوية المعاصرة**. ط١، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر.

حسان، حسن محمد إبراهيم والعجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧). **الإدارة التربوية**. ط١، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

حسان، حسن محمد والعجمي، محمد حسنين. (٢٠١٠). **الإدارة التربوية**. ط٢، عمان، الأردن، دار المسيرة.

حمادات، محمد حسن محمد. (٢٠٠٦). **القيادة التربوية في القرن الجديد**. ط١، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خلف، كريم بلاسم ومزعل، علي إدريس. (٢٠٢٣). التفكير المنتج لدى مدرسي ومدرسات علم الأحياء في المرحلة المتوسطة. مجلة مركز دراسات الكوفة، ع (٦٨)، مج (١)، ٣١٧-٣٤٤.

ربيع، محمد. (٢٠٠٨). **القيادة وصنع التاريخ**. عمان، الأردن، دروب للنشر.

رزوقي، رعد مهدي ونبيل، رفيق محمد وظمياء، سالم داوود. (٢٠١٦). **التفكير وأنماطه.** ج٦، دار الكتب والوثائق الوطنية، بغداد، العراق.

رزوقي، رعد مهدي ونبيل، رفيق محمد وظمياء، سالم داوود. (٢٠١٨). **سلسلة التفكير وأنماطه الجزء الرابع.** بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية.

رضوان، يوسف إبراهيم محمود. (٢٠١٦). **فاعلية برنامج قائم على ابعاد التعلم عند مارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شقورة، ضياء حسن أحمد. (٢٠١٤). **السلوك الإيجابي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى طلبة الكليات التقنية في محافظات غزة.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عابدين، محمد. (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية الحديثة**. جامعة دمشق، الشروق للنشر.

عبد الرزاق، محمود شاكر. (٢٠٢١). التحفيز الذاتي وعلاقته بالمسؤولية الشخصية والرضا الوظيفي في المرشد التربوي. **مجلة كلية التربية الأساسية**، ع ١١٠، مجلد ٢٧، ص١٣٥-١٦٨.

عبد الكريم، سعد خليفة. (٢٠١٥). فاعلية المناظرة الاستقصائية في تنمية التفكير المنتج لدى تلامذة الصف الثاني الاعدادي عبر دراستهم للعلوم. **مجلة كلية التربية**، مج (٣١)، ع (٤)، ١١٥-١٨٢.

عبد المنعم، رحاب محمد. (٢٠٢١). تعلم الاختراعات العلمية لتنمية بعض مهارات التفكير المنتج في مادة العلوم لتلاميذ الصف الأول الاعدادي. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، كلية التربية جامعة حلوان، مج (٢٧)، ع (٣)، ٢٩-٥٦.

عطوي، جودت عزت. (٢٠٠٨). **الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها**. ط١، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطوي، جودت عزت. (٢٠١٤). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. ط٨، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية، عماد محمد. (٢٠١٣). **تقنيات الإرشاد الجماعي**. ط١، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عطية، محسن علي. (٢٠١٥). **التفكير انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعلمه**. عمان، الأردن، دار صفاء للنشر والتوزيع.
عمرو، انصاف عبد القادر إبراهيم. (٢٠١٣). **معوقات التفكير الإبداعي لدى المرشدين التربويين في محافظة الخليل وسبل التغلب عليها.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.
غنيم، إلهام. (٢٠١٨). **دليل المرشد التربوي**. ط٥، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
قصيبات، سعاد هاشم. (٢٠١٠). **الإدارة العامة والتربوية في عالمنا المعاصر**. منشورات جامعة ٧ أكتوبر، مصراته – الجماهيرية العظمى.
مالكي، حنان. (٢٠١٥). الإدارة المدرسية بين التقليد والحداثة " المدير نموذجا ". **مجلة العلوم الاجتماعية**، ع (١٥)، ١٥٠-١٥٩.
مسعود، مؤيد احمد صادق. (٢٠١٢). **درجة التمكين الإداري وتطوير الأداء والعلاقة بينهما من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في مناطق شمال الضفة الغربية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
مصلح، معتصم محمد عزيز. (٢٠١٤). المشكلات التي تواجه المرشدين التربويين في المدارس الحكومية بمحافظة بيت لحم من منظور المرشدين التربويين. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، مج ٢، ع ٥، ص٢٠٩-٢٤٦.
منسي، محمود عبد الحليم. (٢٠٠٣). **منهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية**. الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.
هاريسون، ديفيد. (٢٠٠٩). **الإدارة الاستراتيجية والتخطيط الاستراتيجي**. ترجمة: علاء الدين ناطورية، عمان، الأردن، دار زهران للنشر والتوزيع.
وهب، شاكر عنتر، وعبد الله، قتيبة أحمد. (٢٠١٩). الإدارة المدرسية ونشأتها وتطورها دراسة وصفية تحليلية. **مجلة آداب الرافدين**، كلية الآداب جامعة الموصل، ع (٧٨)، ٦٠١-٦٣٠.
يامنة، أسما علي ونوال، بو ضياف وخيرالدين، بن خرور. (٢٠١٩). **الأبعاد المحددة للعلاقات الإنسانية في الإدارة المدرسية**. ط١، عمان، الأردن، اليازوري.
يوسف، أماني كمال عثمان. (٢٠١٨). **فعالية برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الويب لتنمية كفايات التصميم التكنولوجي للدروس ومهارات التفكير المنتج لدى الطلاب المعلمين شعبة علم النفس بكلية التربية**. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Aranda, M. L., Lie, R., & Selcen Guzey, S. (2020). Productive thinking in middle school science students' design conversations in a design-based engineering challenge. *International Journal of Technology and Design Education, 30*(1),67-81.

Beatriz, P., Deborah, N., & Hunter, M. (2008). *Improving school leadership, volume 1policy and practice: Policy and practice* (Vol. 1). OECD publishing.

Bosiok, D. (2013). Leadership styles and creativity. *Online Journal of Applied Knowledge Management (OJAKM), 1*(2), 64-77.

Farooq, A., Dilshad, S. A., & Qadir, S. (2022). A Study of Leadership Styles and Teachers' Performance. *Competitive Education Research Journal, 3*(1), 373-385.

Furtak, E. M., & Ruiz-Primo, M. A. (2015). Making students' thinking explicit in writing and discussion: An analysis of formative assessment prompts. *Science Education*, *92*(5), 799-824.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of educational administration*

Hurson,T.(2008):*Think Better*. McGraw Hill ,United States.

Jamal, A. H. (2014). Leadership styles and value systems of school principals. *American Journal of Educational Research*, *2*(12), 1267-1276.

James, p. Byrnes (1996). *Cognitive Development and learning in Instructional Contexts*. Boston, Allyn and Bacon.

Jawad, L. F. (2022). Mathematical connection skills and their relationship with productive thinking among secondary school students. *Periodicals of Engineering and Natural Sciences (PEN), 10*(1), 421-430.

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

Jay, Abwalla (2014). *The Prinicipals' Leadership Style And Teachers Performance In Secondary Schools Of Gambella Regional State* (Doctoral dissertation, Jimma University).

Kafele, Baruti K. (2020). *The Assistant Principal 50 : Critical Questions for Meaningful Leadership and Professional Growth*. ASCD, Alexandria Virginia, USA.

Kakoz, F.H.K, & Abbood, S. A. A., & Nasser, I. E. (2022). Cognitive motivation and its relationship to productive thinking among the student-teacher in the College of Education for Pure Science/Department of Chemistry. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *14*(4).

Kouzes, James M & Posner, Barry Z (2019). *Leadership in Higher Education Practices That Make A Difference*: Vol. 1st edition. Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*.48,2,218-240.

Leithwood, K. A., & Montgomery, D. J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational research*, *52*(3), 309-339.

Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House*, *71*(5), 277-280.

Mshelia, H., & Olukayode, E. (2021). Leadership Styles and Their Applications for Effective School Administration. *International Journal of Scientific and Management Research*, 5(2) 56-63

Murtianto, Y. H., Muhtarom, M., Nizaruddin, N., & Suryaningsih, S. (2019). Exploring student's productive

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

thinking in solving algebra problem. *TEM Journal*, *8*(4), 1392-1397, DOI: 10. 18421\ TEM84-41.

Newmann, F. M (1991). Promoting Higher Order Thinking Skills in Social Studies: Overview of A Study of 16 High School Departments. *Theory and Research in Social Education*, XIX (4),324-340.

Northouse, P. G. (2011). *Introduction to leadership: Concept and practice*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc

Parveen, K., Quang Bao Tran, P., Kumar, T., & Shah, A. H. (2022, May). Impact of principal leadership styles on teacher job performance: An empirical investigation. In *Frontiers in Education* (Vol. 7, p. 814159). Frontiers Media SA.

Piaget, J. (1964). Cognitive Development in Children: Piaget Development and Learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186.

Pogrow, S. (1997). For low-achievers in grades 4 to 7, some like it HOTS. *The Education Digest*, 62(5), 25.

Reeves. Douglas B (2020). *The Learning Leader: How to Focus School Improvement for Better Results*: Vol. 2nd edition. ASCD, Alexandria Virginia, USA

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York, CUP.

Think,x (2012). *Productive Thinking Fundamentals participant work book*. Intellectual capital. Ip,Inc, , Kanad.

Van Reusen, A. K. & Bos. C. S (1990). I Plan: Helping Students Communicate in Planning Conferences. *Teaching Exceptional Children*, 22(4),30-32.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

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

اثر الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على أداء الطلاب في المدارس الابتدائية: دراسة حالة في المدارس الابتدائية

The Impact of Public and Emotional Birthdays on Primary School Students' Effectiveness: A Case Study in Primary Schools

إعداد

عفاف شكري حنا إلياس مطر

Afaf Shukri Hanna Elias Matar

يمان محمد سليم محمد علي

Iman Muhammad Salim Muhammad Ali

كلية العلوم التربوية - جامعة القدس- القدس- فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2025.435274

استلام البحث: ١٣ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١١ / ٤ / ٢٠٢٥

مطر، عفاف شكري حنا إلياس وعلي، يمان محمد سليم محمد (٢٠٢٥). اثر الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على أداء الطلاب في المدارس الابتدائية: دراسة حالة في المدارس الابتدائية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٤٣٩ – ٤٦٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

اثر الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على أداء الطلاب في المدارس الابتدائية: دراسة حالة في المدارس الابتدائية

المستخلص:

هدف هذا البحث النوعي إلى استكشاف أثر الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على الأداء الأكاديمي والسلوكي لطلاب المرحلة الابتدائية، من خلال تطبيق منهج دراسة الحالة على بيئة مدرسية محددة. جاء اختيار هذا الموضوع استجابةً لتزايد التحديات النفسية والسلوكية التي يواجهها الأطفال في سن مبكرة، وتأثيرها المباشر على قدرتهم على التعلم والتفاعل داخل الصفوف الدراسية. تم جمع البيانات باستخدام أدوات نوعية شملت المقابلات شبه المنظمة مع عدد من المعلمات، بالإضافة إلى الملاحظات الصفية المباشرة لتوثيق سلوكيات الطلاب وتفاعلهم في البيئة الصفية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية واضحة بين توافر بيئة مدرسية داعمة نفسيًا وعاطفيًا وبين تحسّن أداء الطلاب على المستويين الأكاديمي والسلوكي. فقد لوحظ ارتفاع في معدلات التركيز والانتباه لدى الطلاب، إلى جانب زيادة الدافعية للتعلم والمشاركة الصفية، وانخفاض في السلوكيات السلبية مثل العدوانية، التشتت، والانطواء. كما بيّنت النتائج أن العلاقة الإيجابية بين الطالب والمعلم، والشعور بالأمان العاطفي داخل المدرسة، يشكلان عاملين حاسمين في تعزيز التفاعل الإيجابي والتحصيل الدراسي. بناءً على هذه النتائج، يوصي البحث بضرورة دمج برامج الصحة النفسية والعاطفية في النظام التعليمي، وتدريب المعلمين على أساليب الإرشاد والدعم النفسي، بالإضافة إلى تقديم ورش عمل توعوية للطلاب حول أساليب التعبير العاطفي والتعامل مع التوتر. كما يُوصى بتزويد المكتبات المدرسية بمواد تربوية متخصصة في الصحة النفسية والذكاء العاطفي، لضمان بناء بيئة تعليمية شاملة تُراعي احتياجات الطالب النفسية إلى جانب تطوره الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: الصحة النفسية، الصحة العاطفية، المدرسة الإبتدائية.

Abstract:

This qualitative study aims to explore the impact of attention to mental and emotional well-being on the academic and behavioral performance of elementary school students, using a case study approach within a specific school environment. The choice of this topic stems from the increasing psychological and behavioral challenges faced by children at an early age, and the direct effect these challenges have on their ability to learn and engage in classroom settings. Data were collected using

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

qualitative tools, including semi-structured interviews with a number of teachers, as well as direct classroom observations to document students' behaviors and interactions in the school environment. The study's findings revealed a clear positive relationship between the availability of a psychologically and emotionally supportive school environment and improved student performance on both academic and behavioral levels. Increases in students' focus and attention were observed, alongside greater motivation to learn and participate in class activities. Furthermore, a decrease in negative behaviors such as aggression, distraction, and withdrawal was noted. The results also highlighted the importance of a positive student-teacher relationship and the presence of emotional safety in school as key factors in promoting student engagement and academic achievement. Based on these findings, the study recommends integrating mental and emotional health programs into the educational system and training teachers in psychological and emotional counseling techniques. It also encourages the organization of awareness workshops for students on healthy emotional expression and stress management. Additionally, the study suggests equipping school libraries with educational materials focused on mental health and emotional intelligence to help create a more inclusive and supportive learning environment that addresses students' psychological needs alongside their academic development.

أولا: المقدمة

في عالم مليء بالتحديات والضغوطات تأتي الصحة النفسية والعاطفية بأهمية بالغة، خاصة عندما يتعلق الأمر بالطلاب في المدارس الابتدائية، إن فهم اثر الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على أداء الطلاب في هذه المرحلة الحيوية من حياتهم يمثل محورا أساسيا لتحسين التعليم وتعزيز تطويرهم الشامل، لذلك إن البيئة المدرسية تعتبر مصدرا لنموهم وتطوريهم، وبالتالي تلعب دورا حاسما في تحديد سلوكهم وأدائهم الأكاديمي، وفي ظل التحديات التي يواجهونها، مثل الضغوطات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعية والدراسية والعائلية، يصبح فهم تأثير هذه العوامل على أدائهم ضروريا لتطوير استراتيجيات تعليمية فعالة تلبي احتياجاتهم الشاملة.

وتعد الصحة النفسية والعاطفية للطلاب في المرحلة الابتدائية من أهم العوامل المؤثرة على تطورهم ونموهم بشكل سليم، ففي هذه المرحلة يبدأ الطلاب بتشكيل شخصياتهم وتكوين علاقاتهم الاجتماعية، ويواجهون العديد من التحديات الجديدة التي قد تؤثر عليهم نفسيا وعاطفيا.

وتلعب الصحة النفسية والعاطفية دورا هاما في سلوك الطلاب الاجتماعي، فالطالب الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة يكون أكثر قدرة على التفاعل مع الآخرين بشكل ايجابي، بينما يكون الطفل الذي يعاني من مشاكل نفسية أو عاطفية أكثر عرضة لسلوكيات العدوانية والانطوائية.

ومن خلال هذا البحث، سنقوم بتسليط الضوء على اثر الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على أداء الطلاب في المدارس الابتدائية من خلال دراسة حالة تحليلية، سنكتشف كيف يمكن أن تؤثر البرامج والتدخلات الموجهة نحو تعزيز الصحة النفسية والعاطفية على مستوى الأداء الأكاديمي والسلوكي للطلاب، كذلك على بيئة التعلم بشكل عام، ومن خلال هذه الدراسة نهدف إلى توفير فهم أعمق لأثر الصحة النفسية والعاطفية في تطوير الطلاب في المدارس الابتدائية، وتقديم توصيات عملية لتحسين بيئة التعلم ودعم نمو الطلاب.

ثانيا: مشكلة الدراسة

ان الصحة النفسية والعاطفية تعتبر من العوامل الحاسمة في تطوير الاداء الاكاديمي والاجتماعي للطلاب في المدارس الابتدائية، ومع ذلك،فان العديد من المدارس قد تواجه تحديات في توفير الدعم الكافي لتعزيز الصحة النفسية والعاطفية للطلاب، وفي ظل هذه الظروف، تبرز الحاجة الملحة الى فهم كيفية تاثير الاهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على اداء الطلاب في المدارس الابتدائية، واستكشاف العوامل والبرامج التي يمكن ان تدعم وتحسن هذه الجوانب المهمة، لذلك جاءت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

١-ما هي المهارات التواصلية لدى الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية وعاطفية جيدة؟

٢-كيف تؤثر الصحة النفسية والعاطفية على قدرة الطلاب على التعلم والتركيز؟

٣-كيف تؤثر الصحة النفسية والعاطفية على التعامل مع الاخرين؟

٤-كيف تساعد الصحة النفسية والعاطفية في زيادة شعور الطلاب بالانتماء والسعادة في المدرسة الابتدائية؟

٥-كيف تساعد الصحة النفسية والعاطفية في تقليل السلوكيات العدوانية لدى الطلاب؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦-ما هي البرامج والانشطة المتعلقة بالصحة النفسية والعاطفية؟
٧-ما هو دور المعلمين في دعم الصحة النفسية والعاطفية لدى الطلاب؟

ثالثا: أهداف الدراسة

١-تعزيز الوعي بأهمية الصحة النفسية والعاطفية في المدارس الابتدائية؟
٢-تحسين الاداء الاكاديمي والاجتماعي للطلاب من خلال دعم الصحة النفسية والعاطفية.
٣-توفير بيئة مدرسية داعمة للصحة النفسية والعاطفية.
٤-تقليل السلوكيات العدوانية والمشكلات السلوكية في المدارس الابتدائية.
٥-تمكين المعلمين من دعم الصحة النفسية والعاطفية للطلاب.
٦-تقديم توصيات حول دعم الصحة النفسية والعاطفية لطلاب.
٧-تقييم وتحديد فعالية البرامج والأنشطة المتعلقة بالصحة النفسية والعاطفية.

رابعا: مبررات الدراسة

تعد اثر الصحة النفسية والعاطفية على تطوير أداء الطلاب في المدارس الابتدائية من الأبحاث المهمة للأسباب التالية:

١-الفهم العلمي والتي تساهم في فهم أفضل للعوامل المؤثرة على الصحة النفسية والعاطفية للطلاب في المراحل الابتدائية، وتطور الطلاب في مختلف المجالات منها التحصيل الدراسي والعلاقات الاجتماعية.
٢-التطبيق العلمي الذي يساعد الدراسة في تطوير برامج وتدخلات فعالة لتحسين الصحة النفسية والعاطفية للطلاب.
٣-تقديم فوائد للمدرسة في تحسين جودة التعليم من خلال تحسين وتعزيز الصحة النفسية والعاطفية للطلاب.
٤-سد الفجوة في المعرفة حول هذا الموضوع.
٥-تحسين ممارسات المعلمين على فهم أفضل للطلاب واحتياجاتهم النفسية والعاطفية، وتطوير استراتيجيات فعالة لدعم الصحة النفسية والعاطفية.
٦-تحسين فرص النجاح للطلاب من خلال تحسين صحتهم النفسية والعاطفية، وبناء جيل من الشباب أكثر صحة وإنتاجية.

منهج الدراسة

سوف تستخدم الباحثتان في هذا البحث وهو بحث دراسة الحالة، منهج دراسة الحالة من أجل التوصل إلى فهم ومعرفة أثر الإهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على آداء الطلاب في المدارس الإبتدائية، والتوصل إلى تحديد العوامل التي تؤثر على النفسية الصحة والعاطفية لطلاب في المرحلة الإبتدائية، وتحديد البرامج المتاحة لدعم الصحة النفسية والعاطفية لطلاب في المرحلة الإبتدائية، ودراسة الحالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هي أوصاف وتفسيرات شاملة لمختلف جوانب الفرد، لجماعة، المنظمة، الوضع الإجتماعي، فدراسة الحالة هي منهج يركز على حالة بشكل مكثف ومفصل.

مصطلحات الدراسة:

الصحة النفسية: (Mental Health)

حسب تعريف منظمة الصحة العالمية: هي توافق الأفراد مع أنفسهم ومع العالم بشكل عام بالحد الأقصى من الفعالية والرضا والبهجة والسلوك الإجتماعي، والقدرة على مواجهة الحياة وتقبلها(عبد الغني،٢٠٠١). وتعرف إجرائياً: حالة من التوازنه يتمتع بها الفرد بمختلف المجالات النفسية والإقتصادية والإجتماعية.

الصحة العاطفية: (Emotional Health)

تعد الصحة العاطفية أحد جوانب الصحة العقلية والجسدية، فعلى قدر الوعي بالصحة العاطفية سيتم التحكم من المشاعر السلبية والإيجابية عند الأفراد وعند السيطرة على المشاعر العاطفية يمكن تفادي إصابة الجسم بالضعف العام.].

الأداء الأكاديمي: (Academic Performance**)**

يقصد به المستوى التحصيلي للطلبة كما يظهر في درجاته، مشاركته الصفية، وتفاعله مع الأنشطة التعليمية. في هذه الدراسة، يتم قياسه من خلال ملاحظات المعلمات وتقييمهن لمستوى التقدم والتفاعل داخل الصف.

مجتمع الدراسة:

طلاب الصفوف الإبتدائية، من الصف الأول إلى الصف الرابع في مدرسة البطريركية اللاتينية في محافظة بيت لحم.

عينة الدراسة:

المشاركون في الدراسة طلبة الصف الرابع شعبة (ب)، هي عينة قصدية ممثلة لمجتمع المدرسة،(مدرسة البطريركية اللاتينية، في محافظة بيت لحم).

وصف المكان:

مبنى المدرسة عبارة عن مبنى ذات طابقين، الطابق الأول خاص بقسم الروضة، والطابق الثاني يتضمن الصفوف الإبتدائية من صف الأول إلى الصف الرابع، وكل صف يتكون من شعبتين شعبة (أ) وشعبة (ب)،وممر كبير، كما يتضمن غرفة المعلمات التي تحتوي على: طاولات وكراسي وخزائن للمعلمات، وكمبيوتر وغرفة صغيرة للمواد والقرطاسية، وغرفة صغيرة للوسائل وأدوات متنوعة، ومطبخ صغير، وغرفة لنائبة المدير، وغرفة للسكرتيرة، وغرفة للمرشد الإجتماعي، وقاعة كبيرة للإحتفالات ولأغراض متنوعة. بالنسة للصفوف كل صف يتضمن كراسي فردية بعدد الطلاب وطاولة للمعلمة ولوحات عرض مع ستائر مناسبة وإضاءة مناسبة، وعلاقة خاصة لجاكيتات الطلاب، وبعض أعمال الطلاب معلقة على الحائط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما بلنسبة لعدد طلاب المدرسة فالجدول التالي يوضح ذلك:

الصف	الشعبة	ذكر	أنثى	المجموع
الأول	أ	٢٥	٩	٣٤
الأول	ب	٢٣	١٠	٣٣
الثاني	أ	١٥	٨	٢٣
الثاني	ب	١٥	١١	٢٦
الثاني	ج	١٤	١٣	٢٧
الثالث	أ	٢٣	٩	٣٢
الثالث	ب	٢١	١٣	٣٤
الرابع	أ	١٩	٢٠	٣٩
الرابع	ب	١٩	١٥	٣٤
المجموع		١٧٤	١٠٨	٢٨٢

والجدول التالي يوضح بيانات حول معلمات المدرسة وبالتحديد معلمات الصف الرابع:

المعلم/المعلمة	الجنس	الصف	سنوات الخبرة	المادة	المؤهل العلمي	عدد الحصص
نائبة المدير	أنثى	/		/	ماجستير	/
مرشد إجتماعي	ذكر	/		/	ماجستير	/
١	أنثى	الرابع	30سنة	لغة عربية	ماجستير	٢٧
٢	أنثى	/		لغة عربية	بكالوريوس	٢٥
٣	أنثى	الرابع	١٢سنة	لغة إنجليزية	بكالوريوس	٢٤
٤	أنثى	/		لغة عربية	بكالوريوس	٢٥
٥	أنثى	/		لغة إنجليزية	بكالوريوس	٢٤
٦	أنثى	/		تربية دينية	بكالوريوس	٢٦
٧	أنثى	الرابع	٨سنة	تربية دينية	بكالوريوس	٢٧
٨	ذكر	/		تربية رياضية	بكالوريوس	١٧
٩	أنثى	الرابع	٢٨سنة	رياضيات	بكالوريوس	٢٤
١٠	أنثى	/		رياضيات	بكالوريوس	١٦
١١	أنثى	/		لغة فرنسية	بكالوريوس	٢٤
١٢	أنثى	/		رياضيات	بكالوريوس	٢٤
١٣	أنثى	/		لغة إنجليزية	بكالوريوس	١١
١٤	أنثى	الرابع	٧سنة	لغة فرنسية	بكالوريوس	٢٤
١٥	أنثى	الرابع	٩سنة	تربية دينية	بكالوريوس	٢٤

محددات الدراسة

الحدود المكانية: الصف الرابع الإبتدائي شعبة (ب) في مدرسة البطريركية اللاتينية في محافظة بيت لحم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود الموضوعية: إستخدمت الباحثتان موضوع البحث يُعني " بأثر الإهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على آداء الطلاب في المدارس الإبتدائية: دراسة حالة في المدارس الإبتدائية ".

الحدود البشرية: طلاب الصف الرابع، ومعلمين/معلمات الصف الرابع.

وصف المشاركين:

المشاركين في الدراسة طلبة الصف الرابع شعبة(ب)، مجموعهم ٣٤ طالب وطالبة (١٩ أنثى) و (١٥ ذكر).

إختيار المشاركين في المقابلة:

إختارت الباحثتين المشاركين في المقابلة من معلمات الصف الرابع، حيث تم إختيار خمسة معلمات من معلمات الصف الرابع شعبة(ب)، وهن معلمة اللغة العربية، معلمة اللغة الإنجليزية، معلمة اللغة الفرنسية، معلمة التربية الدينية، معلمة مادة الرياضيات.

أدوات الدراسة وإجراءاتها:

إستخدمت الباحثتان في هذه الدراسة أداتين وهي أداة المقابلة وأداة الملاحظة.

الملاحظة:

الملاحظة النوعية هي عملية البحث بإستخدام منهجيات ذاتية لجمع البيانات، حيث قامت الباحثة بحضور ثلاثة حصص دراسية للصف الرابع وهي حصة اللغة العربية، وحصة اللغة الإنجليزية، وحصة مادة الرياضيات، حيث كان دور الباحثة (الملاحظ) مراقبة وتوثيق سلوكيات وتصرفات الطلاب أثناء الحصة الدراسية، فتم تسجيل ما رأته الباحثة أو سمعته من حيث تصرفات وسلوكيات بعض الطلاب أثناء الحصة، فتم ملاحظة السلوكيات ، منها السلبية ومنها الإيجابية، الأمور الإيجابية هي: الثقة بالنفس أثناء القراءة، التركيز لدي معظم الطلاب، اللغة الواضحة في التعبير والنقاش، الإصغاء لشرح المعلمة للدرس، المبادرة لحل المسائل، التعاون بين بعض الطلاب في حل الواجب.

أما الأمور السلبية التي تم ملاحظتها داخل الصف: الخمول عند بعض الطلاب، الخوف والقلق عند إختيار المعلمة طلاب للقراءة، التلعثم أثناء القراءة والحوار عند بعض الطلاب، عدم قدرة طالبين على الكتابة والقراءة، عدم قدرة عدد قليل من الطلاب في متابعة الدرس بشكل جيد، ضعف التركيز عند بعض الطلاب.

أما بالنسبة للمعلمات فتم ملاحظتهن بسلوكيات إيجابية، في تدعيم وتعزيز الطلاب، وكان دورهن التركيز على جميع طلاب الصف، ومشاركة أغلبية الطلاب، واستخدمن المساعدات اللفظية والبصرية والإيمائية التي من خلالها تساعد الطلاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على تعديل السلوكيات من جهة، ومن جهة أخرى لضبط نظام الصف والسيطرة على كل ما يجري داخل الصف. وأيضاً ملاحظة المعلمات في مدى تمكينهن من موضوع الدرس، وكان واضح عند المربيات التحضير والتخطيط المسبق للدرس. كذلك ملاحظة المعلمات في تدوين الملاحظات التي ستساعدهن على المتابعة والتقييم لطلاب الصف.

المقابلة:

هي حوار بين الباحث والمبحوث أو المشارك من أجل الحصول على معلومات ذات قيمة للبحث، وتساعد في الإجابة على أسئلة البحث.

ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والإجابة عن أسئلتها، أُستخدمت أداة المقابلة النوعية المتعمقة، حيث تعد أداة مهمة للحصول على المعلومات من مصادرها البشرية، كما أنها تمكن الباحث من الحصول على معلومات مهمة تفوق في أهميتها ما يمكن أن يحصل عليه بواسطة إستخدام أدوات أخرى.

صدق الأدوات:

دليل المقابلة:

بعد أن حددت الباحثتان المشاركين حصلت على الموافقة بإجراء المقابلات، فتم التواصل معهم والتنسيق معهم لتحديد الوقت المناسب لإجراء المقابلة، بعد شرح أهداف البحث ودورهم في تحقيق أهدافه، قامت الباحثتين بإعداد أسئلة المقابلة تتضمن الحصول على معلومات تكشف أثر الإهتمام بالصحة النفسية والعاطفية على آداء الطلاب في المدرسة الإبتدائية، وذلك من خلال آراء بعض من معلمات الصف الرابع في مدرسة البطريركية اللاتينية.

نوع المقابلة:

كانت المقابلة نوع من أنواع المقابلات الفردية الشبة منظمة، حيث تم تحديد أسئلة المقابلة وعددها تسع أسئلة، وتم إعتمادها بعد عرضها على الدكتور البروفيسور محمد شعيبات له كل الشكر والتقدير.

إجراءات المقابلة:

حيث تواصلت الباحثة مع المشاركات ومحادثتهن وجهاً لوجه، للتأكد من قبولهن إجراء المقابلة، وأجريت المقابلات عن طريق الواتس آب بدلاً من المقابلة وجهاً لوجه، نظراً لضيق الوقت مع المعلمات، وكانت عطلة مدرسية بمناسبة الأعياد، فأرسلت أسئلة المقابلة إلى خمسة معلمات، إستجابت منهن خمسة معلمات.

صدق البيانات:

لإختيار صدق البيانات قامت الباحثتان بإختيار مصدقية البيانات في إستخدامهن تثليث المصدر، وتثليث المصدر هو إستكشاف حقيقة معلومات معينة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خلال طرق ومصادر مختلفة للحصول على البيانات، والهدف منه هو إعطاء الثقة للباحثتين بأن البيانات صحيحة وتستحق أن تكون بيانات بحثية ليتم تحليلها ومن ثم التوصل إلى النتيجة.

تم وضع ترميز لمجتمع البحث وعينة البحث للتسهيل، ولفهم طريقة الترميز في تحليل الأسئلة وهي كما يلي:

مجتمع الدراسة	عينة البحث	الترميز	المشاركين في البحث	الترميز
مدرسة البطريركية اللاتينية	طلاب الصف الرابع	ط	معلمة اللغة الإنجليزية	م ن
			معلمة اللغة العربية	م ع
			معلمة اللغة الفرنسية	م ف
			معلمة مادة الرياضيات	م ر
			معلمة التربية الدينية	م د

نتائج المقابلات وتحليل البيانات:

بعد جمع المعلومات من خلال المقابلة، تأتي مرحلة تحليل البيانات النوعية، حيث قامت الباحثتان بتحليل البيانات النوعية التي تم الحصول عليها من أسئلة المقابلة، حيث تم تنظيم المقابلات ومن ثم تفريغها وكتابتها وقراءتها أكثر من مرة بهدف الفهم العميق، بعدها تم تصنيف وترميز البيانات، ثم إستخدام رموز خاصة لكل مشاركة في المقابلة عند عرض البيانات حفاظاً على سرية وخصوصية معلومات المشاركات، وهنا نتائج تحليل بنود المقابلة على النحو التالي:

التساؤل الأول:

ينص التساؤل الأول على "ما هي المهارات التواصلية التي تتحسن لدى الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية وعاطفية جيدة؟

- **الشخصية**

١. مهارة الإستماع

حيث تعد مهارة الإستماع عامل مهم في عملية الإتصال والتواصل، ووظفه المختصون في عملية التعليم والتعلم، واستطاعوا إستثماره لإكتساب المتعلمين مهارات تعليمية، فالتلميذ عندما يتعرف على نمطه الإستماعي يستطيع أن يقَّوم نفسه، كما أنه ضروري ولا غنى عنه في ظهور الملكات الأخرى والمتمثلة في التحدث والقراءة والكتابة، وقد لا يعطي المعلمون مهارة الإستماع أهمية تناسب قيمة هذه المهارة ودورها في إكساب اللغة والقدرة على التفكير والتحليل، وقد لا يقتصر الإهتمام بمهارة الإستماع على المعلم، بل يتجاوز إلى المتعلم الذي ينشغل بالقراءة المباشرة من النصوص المرئية وبمهارة الكتابة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توصلت نتائج التحليل الكيفي للمقابلات المتعمقة إلى أهمية مهارة الإستماع للإتصال والتواصل مع الآخرين والتي تتحسن لدى الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية وعاطفية جيدة، فقد أجمعت المشاركات الخمسة على أهمية هذة المهارة لطلاب الصف الرابع(ب).

٢. مهارة طرح الأسئلة

تعتبر مهارة طرح الأسئلة من الأمور الأساسية والضرورية داخل تجربة التعلم للمتابعة والتقييم، والتأكد من إستيعاب المحتوى المعرفي، كما تعمل على إثارة وتحفيز الإنتباه والتفكير ويثير في المتعلم الفضول العلمي وحب الإستطلاع والشعور بالمسؤولية، والثقة بالنفس، والإعتماد على الذات، وتقبل النقد، كما يعزز القدرة على التعلم الذاتي، ويساعد على تعديل السلوك وفي حل المشكلات الحياتية.

توصلت نتائج تحليل المقابلات إلى أهمية مهارة طرح الأسئلة، حيث برزت عند (م ع) و (م د) بتأكيدهن على تحسين مهارة طرح الأسئلة عند الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية وعاطفية جيدة، بينما عبرت (م ر) على "مهارة طرح الآسئلة بطريقة الرقي في المعاملة حيث ترتبط طريقة طرح الأسئلة بطريقة المعاملة والأسلوب في الطرح"، بينما عبرت عنها (م ن)" بالتعبير بوضوح، لأن مهارة طرح الأسئلة يتطلب لغة وتعبير واضح ومعبر".

٣. الثقة بالنفس

هنالك دور للصحة النفسية في تعزيز الثقة بالنفس والسلوك الإيجابي، وكذلك هنالك علاقة وثيقة بين الثقة بالنفس وبين الصحة النفسية، ذلك أن الصحة النفسية تستلزم شرطاً أساسياً هو الثقة بالنفس، فالشخص الصحيح نفسياً يستمتع بالثقة بنفسه بينما يتصف الشخص المريض نفسياً بانعدام تلك الثقة لديه إنعداماً تاماً والصحة النفسية تعبير سلوكي للثقة بالنفس، يستطيع الفرد المتكيف مواجهة مشكلات الحياة اليومية بأقل قدر من الإحباطات والفشل مستعيناً ببصيرته وقدرته على التحكم الذاتي.

وهذا ما تم التوصل إليه عند تحليل بيانات المقابلات إلى أهمية الثقة بالنفس للطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية وعاطفية جيدة، حيث أشارت (م ع) "إلى أهمية الثقة بالنفس عند الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية وعاطفية جيدة، في تفاعلهم داخل الحصة ومشاركتهم بكل ثقة مع التعبير بثقة وإختيار نبرة الصوت المناسبة أثناء التعبير أو القراءة أو المشاركة وهذا ما يدل بوجود ثقة عند هؤلاء الطلاب." وهذا ما يقارب مع ما أوضحته (م ر) "على ما ينعكس على ثقة الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية وعاطفية جيدة، في بناء علاقات إيجابية مع الآخرين، والرقي في المعاملة التي تؤدي إلى إحترام الآخرين"، وتضيف (م ن) "على أهمية الصحة النفسية والعاطفية التي تساهم في تعزيز الثقة بالنفس والقدرة على التعبير بوضوح".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التساؤل الثاني:

ينص التساؤل الثاني "كيف تؤثر الصحة النفسية والعاطفية على قدرة الطلاب على التعلم والتركيز"؟.

- **جودة التعليم**

١. التحصيل الأكاديمي

إن الصحة النفسية والعاطفية تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي للطلاب، حيث أن الطلاب الذين يعانون من مشاكل نفسية يجدون صعوبة في التركيز والتعلم، وبالتالي يمكن أن تساهم الصحة النفسية والعاطفية الجيدة في تعزيز الأداء الدراسي والتفوق الأكاديمي للطلاب من خلال توفير الدعم اللازم والتدخلات المناسبة، فالصحة النفسية والعاطفية تلعب دوراً حاسماً في تحسين جودة التعليم والتحصيل الدراسي وصحة الطلاب. كذلك توجد علاقة بين الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي، فتنعكس نتائج مشكلات الصحة النفسية والعاطفية في الحياة الإجتماعية والشخصية للطالب على تحصيله الدراسي، فأكثر المشكلات النفسية والعاطفية الناتجة عن إضطرابات الصحة النفسية تنعكس آثارها على التحصيل الدراسي، وتسبب المشكلات النفسية مشكلات في التركيز، فيعاني الطالب بسبب ذلك صعوبة التركيز على المعلومات المقدمة له، لأنه في حالة من الضياع والتشتت، وهذا بالطبع سينعكس على مقدار فهم الطالب، فيتراجع أداؤه ويتدنى مستوى علاماته. إذاً فالصحة النفسية تؤثر بشكل كبير على الآداء الأكاديمي للطالب، إذا كان الطالب يعاني من مشاكل صحية نفسية، فمن المحتمل أن يشعر بصعوبة في التركيز والتعلم.

وهذا ما تم التوصل إليه عند تحليل بيانات المقابلات إلى وجود علاقة بين عدم قدرة الطالب على التعلم والتركيز يرجع إلى الحالة النفسية والعاطفية التي يمر بها الطلاب، فقد أشارت (م ع) "أن الطلاب الذين يعانون من مشاكل نفسية وعاطفية يجدون صعوبة في التركيز والتعلم والإستماع للمعلم وبالتالي يؤثر على التحصيل الدراسي للطالب،" وأثنت على ذلك (م ر) "في أن الطالب الذي لديه إضطرابات نفسية وعاطفية غير مستقرة تؤدي إلى ضعف التركيز ونتائج سيئة في الأداء الأكاديمي." وأكدت على ذلك (م د) التي قالت" بأن الطلاب الذين يعانون مشاكل نفسية يجدون صعوبة في التركيز والتعلم وضعف في التحصيل الدراسي. كما إرتأت إلى ذلك (م ن) وعبرت" بأن الطلاب الذين يكونوا في حالة نفسية وعاطفية جيدة يكون تركيزهم أفضل بحيث يقلل التشتت الذهني، ويزيد من فاعلية التعليم عند الطلاب".

٢. عدم المشاركة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلاب الذين يعانون مشكلات نفسية لا يشاركون في الصف كما يجب، وهذا ما أثبتته العديد من التجارب التي أجريت على مجموعة من الطلاب في المدارس والجامعات، الحافز عندهم غائب في أغلب الأحيان، ويفضلون دائماً عزل أنفسهم عن أية مشكلة أو نقاش داخل الصف أو خارجه، ومن جهة أخرى نلاحظ أن الطلاب الذين يتمتعون بالصحة النفسية والعاطفية أكثر ميلاً للمشاركة وأكثر قدرة على التعبير عن آرائهم ورغباتهم داخل الصف وخارجه، وهذا ما يعود بكثير من النتائج الإيجابية على الطالب ويرفع من مستوى تحصيله الدراسي. فمشاركة الطالب في مجال التعليم يشير إلى درجة الإهتمام وحب الإستطلاع والشغف التي يظهرها الطلاب عندما يتعلمون، والتي تنعكس على درجة حماسهم في التعلم، كما يعتقد بأن التعلم يتحسن عندما يظهر الطلاب الإهتمام والفضول للتعلم، وأن التعلم يفقد فعاليته عندما يشعر الطلاب بالملل أو عدم الإهتمام.

وبالفعل تم التأكيد من خلال تحليل بيانات المقابلات العميقة على أن الطلاب الذين يتمتعون بصحة نفسية وعاطفية أكثر ميلاً للمشاركة، ويظهر ذلك عند (م ف) "أن الصحة النفسية والعاطفية الغير جيدة للطلاب تؤثر على نفسية الطالب في رفضه الإندماج والمشاركة بالأنشطة الجماعية داخل وخارج الصف"، كما أظهرت ذلك (م ر) "أن عدم مشاركة الطلاب بالحصة يرجع إلى تدني الصحة النفسية لديهم". كما عبرت عن ذلك (م ع)" في رفض الطلاب ذو الصحة النفسية الغير جيدة في التعبير والقراءة".

٣. إضطراب الإنتباه وفرط الحركة

يعدً إضطراب نقص الإنتباه مع فرط لنشاط حالة مزمنة تصيب ملايين الأطفال وتلازمهم حتى في مرحلة البلوغ، فمن المشكلات التي يتم نسبها إلى إضطراب الإنتباه والتركير: نقص الإنتباه، فرط النشاط أو الحركة. فيعاني بعض الطلاب بشكل أساسي من صعوبة الإنتباه والتركيز المستمر، وتدني القدرة على إكمال المهام، ويكون بعض الطلاب مفرطين في إندفاعهم ويعاني بعض الطلاب من كلا الأمرين. كما أن إضطرابات القلق قد يؤثر على العلاقة والعمل، وفي بعض الأحيان يأتي القلق نتيجة لإضطرابات فرط الحركة ونقص الإنتباه.

وكان واضح في التحليل للمقابلات الإهتمام بالطلاب وبصحتهم النفسية، وملاحظة المشكلات التي تطرأ على الطالب داخل الصف والتي تؤثر عليه وتكون عامل من العوامل التي تؤثر على الصحة النفسية للطلاب، فكما أوضحت (م ر) "أن الإضطرابات النفسية التي تصيب الطالب داخل الصف مثل القلق والتوتر يعود سببها إلى كثرة الحركة ونقص الإنتباه داخل الصف"، وأيضاً أكدت على ذلك (م ف) على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أن الحركة الزائدة للطالب في الصف وعدم قدرته على الإنتباه للدرس سبب من الأسباب التي تؤثر على الصحة النفسية للطلاب".

٤. الدافعية للتعلم

تعتبر الدافعية من المحركات الرئيسية لتصرفات المتعلم في البيئة التعليمية، ولها أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم، وتكمن أهميتها في إعتبارها الشرارة التي تنطلق منها عملية التعليم والتعلم، فتعمل على التحسين من نظرة المتعلم إتجاه ذاته، وتطوره في القدرة على التصرف في المواقف التعليمية المختلفة.

ظهرت الدافعية للتعلم عند تحليل بيانات المقلابلات حيث لفت نظري عند (م ن) "عند التعبير، بأنه عندما يكون الطلاب في حالة جيدة من الصحة النفسية والعاطفية يقلل ذلك من التشتت الذهني وبالتالي يتم إستيعاب الدرس مما يؤدي إلى زيادة الفعالية للتعلم". ولم تظهر مؤشرات لدافعية التعليم في بقية المقابلات، ربما يعود لأسباب غير معروفة.

التساؤل الثالث:

ينص التساؤل الثالث على "كيف تؤثر الصحة النفسية والعاطفية على التعامل مع الآخرين"؟.

- **الإتصال والتواصل**

مهارات التواصل هي القدرات التي تستخدم عند تقديم أو تلقي مختلف أنواع المعلومات مثل إيصال الأفكار والمشاعر للآطراف الأخرى، أو التعبير عما يحدث من حولنا. وتضم مهارات الإتصال الفعَّال تحت مظلتها عدة مهارات تعمل معاً في سياقات ومواقف مختلفة:

١. مهارات الإستماع الفعَّال

ويعني ذلك أن تعُّبر الشخص الذي يتحدث إليك كامل إنتباهك، حيث يتمتع الأشخاص الذين يمتلكون مهارة الإستماع الفعَّال بسمعة حسنة بين زملائهم في الدراسة والعمل، نظراً للإهتمام والإحترام اللذان يقدمونها للآخرين. ويعتبر الإستماع بوابة التحدث والكتابة في عدة لغات، إتقان مهارة الإستماع في الغرفة الصفية يُعَّد البداية لجعل الطالب مستمعاً جيداً مدى الحياة، عندما يتمكن الطلاب من الإستماع بفهم وتمييز، يكتسبون القدرة على توجيه الإنتباه.

وفي هذا السياق أظهرت تحاليل بيانات المقابلات أهمية الإستماع، فنرى (م ع) "عبرت على أن الطلاب الذين لديهم مشاكل نفسية وعاطفية يجد صعوبة في الإستماع لفترة طويلة"، أيضا (م ن) أثنت على ذلك بالقول" أن الطالب الذي يشعر بالرضا النفسي والعاطفي يكون لديه القدرة على الإصغاء للمعلمة وقت الدرس"، بينما (م ر) عبرت عن مهارة الإستماع بطريقة أخرى، "أن الطالب الذي يتمتع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بصحة نفسية جيدة، يكون صافي الذهن وهادئ بعيد عن الفوضى،" وهنا نثني على قولها، لأنه بالفعل الطالب الذي يكون هادئ بعيد عن الفوضى وصافي الذهي يكون قدرته على الإصغاء والإستماع جيدة.

٢. التعامل مع الآخرين

تلعب العلاقات الإجتماعية دوراً حاسماً في حياة الإنسان، فهي تشكل أساس التواصل والتفاعل مع الآخرين، ولكن الأشخاص الذين يعانون من الإضطرابات النفسية قد يواجهون تحديات كبيرة في إدارة هذه العلاقات، فهم يعانون في التعبير عن مشاعرهم وإحتياجاتهم وبالتالي يعانون من صعوبة في الحفاظ على علاقات إجتماعية صحية. فالصحة النفسية تؤثر على العلاقات الإجتماعية للطلاب، ويمكن أن تؤدي مشاكل الصحة النفسية إلى الإحجام في التواصل مع الآخرين، وفي هذا السياق أظهرت تحاليل بيانات المقابلات أهمية التعامل مع الآخرين، فنرى عند (م ف) "أن الطالب الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة قادر على الإتصال والتواصل مع الآخرين وأوعز السبب تلقي هؤلاء الطلاب الدعم النفسي من الأهل"، وترى (م ع)" أن الطلاب الذين لديهم مشاكل في الصحة النفسية يجدوا صعوبة في الإتصال والتعامل مع الآخرين". بينما توضح (م ر) "أن الطالب الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة يكون متزن، صافي الذهي ويستطيع التعامل مع الاخرين بدون إضطراب، وإجتماعي لديه قدرة على بناء علاقات جيدة وتكوين صداقات".

٣. التعاطف

لن نتمكن من تحقيق تواصل فعَّال إن لم نكن قادرين على تفهم مشاعر الآخرين، والتعاطف معهم، فلا بد من فهم مشاعر الآخرين حتى نتمكن من إختيار الكلمات المناسبة التي نرد بها عليهم، فالتعاطف مع شخص يشعر بالحزن والإحباط سيسهم في إشعاره بالتحسن، وإدراك أن أحدهم فرح وإيجابي سيساعد على طرح الأفكار في الوقت المناسب لتلقي الدعم الذي نحتاجه.

ففي تحليل بيانات المقابلات نجد أن (م ر) "أشارت إلى أن الطالب الذي يشعر بالرضا النفسي العاطفي ولديه صحة نفسية جيدة يكون أكثر قدرة على التعاطف مع الآخرين". بينما لم يتطرق لهذا كل من (م ع)، (م ن)، (م ف)، (م د)

٤. الإحترام

إحدى أهم جوانب الإحترام تتمثل في معرفة الوقت المناسب الذي تبدأ فيه بالحديث أو الرد، سواء كان ذلك أثناء التواصل مع شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص، حيث يعتبر إعطاء المجال للآخرين للحديث دون مقاطعتهم إحدى أهم مهارات التواصل المرتبطة بالإحترام.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث أشارت كل من (م ف) و (م د) في تحليل لبيانات المقابلات،" أن الطالب الذي يتمتع بصحة نفسية وعاطفية جيدة، لديه إحترام الآخرين ومعاملتهم بإحترام". بينما لم يتطرق لذلك (م ع) و (م ن) و (م ر).

التساؤل الرابع:

ينص التساؤل الرابع على " كيف يمكن للصحة النفسية والعاطفية أن تساعد في زيادة شعور الطلاب بالسعادة والرضا "؟.

١. ممارسة الرياضة البدنية

إن الأشخاص الذين يمارسون الرياضة سواء كان ذلك عملاً مكثفاً أو مشياً طويلاً منتظماً يشعرون بأنهم أصحاء، ويشعرون بأنهم أفضل حالاً ويستمتعون بحياة أفضل، وقد أفادت الأبحاث أن التمرينات المنتظمة تزيد السعادة مباشرة.

ففي تحليل بيانات المقابلات، أوضحت (م د)" أن ممارسة النشاطات البدنية من أهم الطرق لتحسين الصحة النفسية"، وهذا ما أكدت عليه (م ف) "أن التمارين الرياضية الهادفة في حصص الرياضة تشعر الطلاب بالسعادة والرضا"، كما أكدت (م ع) "أن الإذاعه الصباحية تشعر الطلاب بالرضا والسعادة عندما يعرضوا مواهبهم أمام طلاب المدرسة".

٢. العلاقات الإجتماعية

تلعب العلاقات الإجتماعية دوراً هاماً في تحقيق الشعور بالسعادة، فالتواصل مع الأصدقاء والعائلة يساهم في تقوية العلاقات الإجتماعية وزيادة الدعم النفسي، مما يعزز الشعور بالسعادة والإرتياح.

حيث أفادت (م ن)" بأن بناء علاقات إيجابية تعزز الشعور بالسعادة والرضا"، وأكدت على ذلك (م ر) "بأن الصحة النفسية الجيدة تساعد الطلاب على بناء علاقات إيجابية مما يؤدي إلى الشعور بالراحة داخل الصف والسعادة بمجتمعه ومع أصدقائه". كما كشفت (م ع) "بأن الصحة النفسية والعاطفية تشعر الطلاب بالسعادة والرضا وتحسن العلاقات مع الطلاب والمدرسين"، وأضافت (م ن)" بأن العلاقات الإجتماعية القوية والداعمة تعزز شعور الطلاب بالسعادة الرضا".

٣. العلاقات الأسرية

حيث أشارت (م د) "بأن العلاقات الأسرية في البيت تؤثر على الصحة النفسية للطالب داخل الصف ويشعر بالراحة والسعادة"، كما بينت (م ف) "بأن الدعم والمساندة التي يتلقاها الطلاب من الأسرة والمدرسة والمجتمع لها تأثير كبير على شعوره بالرضا والسعادة وهذا الدعم يؤثر عليه إيجابياً".

٤. الراحة النفسية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث كشفت (م ن)" بأنه عندما يكون الطلاب على معرفة بحالتهم النفسية والعاطفية ويتمتعون بالإستقرار، فإنهم يشعرون بالراحة النفسية والسكينة، مما يسهم في شعورهم بالسعادة، والصحة العاطفية الجيدة التي تساعد على تحقيق التوازن والتناغم بين الأبعاد المختلفة للحياة، مثل الدراسة والعلاقات الإجتماعية مما يسهم في شعور الطلاب بالسعادة والرضا".

التساؤل الخامس

ينص هذا التساؤل على "كيف تساعد الصحة النفسية والعاطفية في تقليل السلوكيات العدوانية لدى الطلاب"؟.

- **ضبط المؤثرات البيئية حول الطالب**

١. دور الأسرة

فقط أكدت (م د) "أن الأسرة لها دور في توجيه ومساندة السلوك الصحي السليم سلوك الطالب بشكل صحي وسليم".

٢. حل المشكلا ت

في تحليل بيانات السؤال ظهر عند (م ف) عدم تعرض الطالب لسلوك عدوان يساعد بشكل كبير على حل المشكلات مع أصدقائه"، وأكدت على ذلك (م ن) " بأن الصحة النفسية والعاطفية للطلاب تلعب دور حاسم في تقليل السلوكيات العدوانية، فهي تمكنهم من تنظيم عواطفهم وحل مشاكلهم بشكل أفضل". بينما وضحت ذلك (م ر)" أن الطالب الذي يتمتع بصحة نفسية وعاطفية جيدة يملك مهارة حل المشكلات والإتصال والتواصل الجيد".

٣. أساليب النقاش السليمة

يظهر عند (م ف) بأن عدم تعرض الطالب لسلوك عدوان يساعد بشكل كبير على حل المشكلات مع أصدقائه بدون عنف وضرب ويعود ذلك لتعلمه أساليب النقاش السليمة"، بينا عبرت (م ن) " أن الطلاب يمكنهم السيطرة على إنفعالاتهم، مما يقلل من إنفجارات الغضب والعدوانية بالإضافة إلى تمكنهم من التعبير عن مشاعرهم بطريقة صحية دون اللجوء إلى التصرف بعنف".

التساؤل السادس

ينص هذا التساؤل على "كيف يمكن للمدرسة أن تساعد في زيادة شعور طلاب الصف الرابع الإبتدائي بالمسؤولية"؟.

١. المشاركة بالأنشطة

في تحليل بيانات المقابلات أظهرت (م د) "أن المدرسة تساهم في زيادة الشعور بالمسؤولية بتوزيع الإدوار بين الطلاب، وتحمل مسؤولية تنظيف وترتيب الصف، أيضا من خلال الرحلات الهادفة والترفيهية، وعبرت أيضا بأنه يكون ذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال إعتناء الطالب بأغراضه الشخصية مثل الحقيبة المدرسية والكتب". كذلك دعمت (م ن) ذلك بأن المدرسة تساهم في زيادة شعور الطلاب بالمسؤولية من خلال المشاركة بالأنشطة وتكليفهم بمهام من شأنها أن تشعرهم بالمسؤولية والثقة بالنفس، أما (م ر)" أضافت من خلال إعطاء الأنشطة اللآصفية والألعاب التعليمية وتمثيل دور القيادة.

٢. البيئة المدرسية

في تحليل بيانات المقابلات أكدت (م ع) أن المدرسة تلعب دور مهم في شعور الطلاب بالمسؤولية من خلال البيئة المدرسية المناسبة، وأكدت (م ن) أن دور المدرسة تحفيز الطلاب وخلق دافعية للتعلم.

٣. دور المعلم

في تحليل بيانات المقابلات أظهرت (م ر) أن علاقة المعلم بطلابه يزيد مسؤولية الطلاب إتجاه المدرسة والطلاب، ومن خلال بعض الواجبات التي يقوم بها الطالب داخل الصف مع زملائه، ومن خلال تركيز المعلم على العمل بمجموعات والتحضير معاً. وأوضحت (م ع) أن علاقة المعلم بطلابه يزيد من شعور الطلاب بالمسؤولية.

٤. المرحلة العمرية

حيث أشارت (م ف) بأن الصف الرابع يعد مرحلة إنتقالية في مدارسنا لأن أساليب التدريس قد تختلف نوعاً ما، أي أنها تصبح بمستوى أعلى فهذا لوحده يدفع الطالب لتحمل مسؤولية دروسه في البداية وينتقل الموضوع بطريقة ما إلى تحمله المسؤولية في أمور أخرى داخل المدرسة، كونه قدوه للطلاب الأصغر منه وحرصه على ممتلكات المدرسة.

٥. إتخاذ القرار

كشفت (م ن)" على أن إشراك الطلاب في إتخاذ القرارات المتعلقة بالصف والمدرسة تزيد من شعور الطالب بالمسؤولية".

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة كل من حسن وأسامة(٢٠٢٢)، بعنوان "الصحة النفسية ودورها في العملية التعليمية، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الصحة النفسية ودورها في المؤسسات التعليمية، والتعرف على دور المدرسة في تحقيق الصحة النفسية لطلاب والمعلم داخل المدرسة، والتعرف على البيئة المدرسية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتأثيرها على الصحة النفسية، حيث توصلت هذه الدراسة إلى التوصيات منها: العمل على تهيئة المناخ والبيئة التعليمية التي تراعي تحقيق الصحة النفسية من قبل المسؤولين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية، وتكثيف الجهود لنشر ثقافة الصحة النفسية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، والعمل على تدريب وتأهيل المعلمين في دورات تخصصية للتعرف بالصحة النفسية.

التساؤل السابع

ينص هذا التساؤل على " ما هي البرامج والأنشطة المتعلقة بالصحة النفسية والعاطفية التي أثبتت فعاليتها في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب؟".

من خلال تحليل بيانات المقابلات ظهرت ثلاثة سياقات أثبتت من خلالها تحسين الأداء الأكاديمي كالتالي:

١. برامج توعية

حيث أشارت (م ن) "إلى أن برامج التوعية بالصحة النفسية والعاطفية مع التنفيذ التي تشتمل على ورشات عمل وبرابج تفريغية وتوفير الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة، أثبتت فعاليتها في تحسين الأداء الأكاديمي". بينما أشارت(م ع)"أن البرامج التي أثبتت فعاليتها لتحسين الأداء الأكاديمي هي" مسابقات القراءة ومسابقة الخط والإذاعة الصباحية".

بينما وضحت (م ن) "أن البرامج التفريغية ساعدت على تحسين الأداء الأكاديمي". بينما تضيف (م ع)" أن البرامج تزيد من فعالية الأداء الأكاديمي. أيضاً بينت (م ر) أن الإذاعة المدرسية الصباحية لها أثر كبير في تنمية وبناء شخصية قوية ومتزنة.

٢. أنشطة متنوعة

أوضحت (م ن)" أن الأنشطة الرياضية والإسترخاء مفيدة لتخفيف التوتر والضغوطات النفسية"، بينما أشارت (م ف) "إلى أن الأنشطة البدنية والرياضية تساعد بشكل كبير على تفريغ الطاقة السلبية وتفريغ كل ما يضايق الطالب عن طريق ممارسة إحدى الآنشطة الرياضية المحببة لديه، وحتى الأنشطة اللامنهجية تدعم الطالب بعد المدرسة، لكي يتمتع بصحة نفسية جيدة لأنه من خلالها يكون قد تعرف على أصدقاء وابتعد عن ما يمكن أن يسبب له مشاكل".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة كل من محمد وهبة(٢٠١٧)، بعنوان" تأثير برامج الصحة النفسية والعاطفية عل التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الإبتدائية، تم إجراء دراسة تجريبية شملت(٢٠٠) طالب من الصف الرابع في مدرستين إبتدائيتين، وتم تقسيم الطلاب بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة تلقت برنامجاً للصحة النفسية لمدة(٢٠) إسبوعاً، ومجموعة تحكم لم تتلق أي تدخل، وأظهرت النتائج أن الطلاب في مجموعة التدخل حققوا تحسناً ملحوظاً في التحصيل الدراسي مقارنة بمجموعة التحكم.

التساؤل الثامن

١.ينص التساؤل السابع على:" ما هو دور المعلمين في دعم الصحة النفسية والعاطفية لدى الطلاب ؟".

١.بيئة داعمة

من خلال تحليل بيانات المقابلات ظهر عند (م ن) أن دور المعلمين في دعم الصحة النفسية والعاطفية لدى الطلاب له أهمية كبيرة حيث يمكنهم أن يكونوا عوامل رئيسية بتوفير بيئة تعليمية داعمة وصحية، وتوفير بيئة آمنة ومشجعة لتعبير عن مشاعرهم ومخاوفهم. وأكدت على ذلك (م ع) في توفير بيئة داعمة أي بيئة صفية داعمة وآمنة يشعر بها الطلاب بالراحة والآمان والإستقرار النفسي، أضافت على ذلك (م ف) أن للمدرسة دور أساسي في خلق بيئة داعمة للصحة النفسية من خلال تسليط الضوء على دور الطالب الفعَّال في المدرسة حتى يشعر بأن له كيان ودور مهم.

٢.زيادة الوعي

دور المعلمين في توعية الطلاب بأهمية الصحة النفسية والعاطفية وتعزيز الوعي بالعوامل التي تؤثر على الصحة النفسية مثل التوتر والقلق وكيفية التعامل معها بشكل صحيح هذا ما أوضحته (م ن). كما أكدت (م ف) على أن للمعلمين دور في زيادة الثقة بالنفس وبالتالي تكون صحته النفسية والعاطفية في حالة جدية .

٣.التوجيه والنصح

الإستماع إلى مشاكلهم وتقديم النصح والتوجيه وأظهرت ذلك (م ن) . كما أوضحت (م ع) "أن دور المعلمين في العمل على تحسين المهارات الإجتماعية لديهم مع زيادة الثقة بالنفس".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج

صنفت النتائج التي ظهرت في تحليل المقابلات إلى عدة محاور هي :

١. إرتباط الصحة النفسية بالصحة السلوكية:

حيث أشارت دراسات عديدة إلى الإرتباط بين مستوى الصحة النفسية للفرد وصحته السلوكية، فمن الممكن أن يكون هناك سلوكيات سلبية نابعة من مشكلات نفسية يعاني منها الفرد، كما أن سلامة الحالة السلوكية وإتزانها يكون مرجعها الإستقرار النفسي، لذلك فإن هناك إرتباط بين الصحة النفسية والصحة السلوكية للفرد، وقد أظهرت دراسة عمر(٢٠١٨) على مجموعة من الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية وجود علاقة إرتباطية بين الصحة النفسية والسلوك الأخلاقي، حيث إن الطلاب الذين يتمتعون بإستقرار نفسي هم أولئك الذين لديهم سلوك أخلاقي يتمثل في الإلتزام بالقواعد والقوانين المدرسية والإبتعاد عن السلوكيات الجانحة مثل العنف. كما توصل مكفرسون وآخرون(٢٠٠٤) إلى أن المشكلات النفسية مثل الإكتئاب والقلق الإجتماعي تنعكس على السلوكيات الخارجية للأطفال والمراهقين، مثل العدوانية والسلوك العادي للمجتمع.

٢. إرتباط الصحة النفسية بالتحصيل الدراسي:

حيث أشارت دراسات متعددة إلى إرتباط الصحة النفسية بالتحصيل، فقد ظهر في دراسة كل من حسن وأسامة(٢٠٢٢)، بعنوان "الصحة النفسية ودورها في العملية التعليمية، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الصحة النفسية ودورها في المؤسسات التعليمية، والتعرف على دور المدرسة في تحقيق الصحة النفسية للطلاب والمعلم داخل المدرسة، والتعرف على البيئة المدرسية وتأثيرها على الصحة النفسية، حيث توصلت هذه الدراسة إلى التوصيات منها: العمل على تهيئة المناخ والبيئة التعليمية التي تراعي تحقيق الصحة النفسية من قبل المسؤولين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية، وتكثيف الجهود لنشر ثقافة الصحة النفسية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، والعمل على تدريب وتأهيل المعلمين في دورات تخصصية للتعرف بالصحة النفسية.

٣. إرتباط الصحة النفسية بشخصية الطالب :

حيث أشارت دراسات متعددة إلى إرتباط الصحة النفسية بشخصية الطالب، حيث اظهرت دراسة احمد (٢٠٢٣)، بعنوان الصحة النفسية والعاطفية وشخصية الطالب،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت الدراسة على فهم العلاقاة بين الصحة النفسية والعاطفية وشخصية الطالب، وكيف يمكن لهذه العلاقة ان تؤثر على الاداء الاكاديمي والتفاعل الايجابي، واستخدم الباحث المنهج النوعي لجمع البيانات من خلال المقابلة مع (٢٠) طالباً في المرحلة الجامعية، تم اختيار الطلاب بشكل عشوائي في جامعة الملك سعود في الرياض، واظهرت النتائج ان هناك ارتباط بين الاستقرار العاطفي والصحة النفسية، وتاثير الانبساط على التفاعل الاجتماعي، وتوصلت الى اهم التوصيات منها: تعزيز الاستقرار العاطفي، تطوير المهارات، تشجيع الانخراط الاجتماعي، تنمية المرونة النفسية.

٤. إرتباط الصحة النفسية والعاطفية مع تقدير الذات

حيث اشارت دراسات متعددة الى ارتباط الصحة النفسية والعاطفية مع تقدير الذات، حيث اظهرت دراسة ليلى (٢٠٢٣) بعنوان الصحة النفسية والعاطفية وتقدير الذات في المدارس، هدفت الدراسة الى استكشاف العلاقة بين الصحة النفسية والعاطفية وتقدير الذات لدى الطلاب في المدارس، وكيف يمكن ان تؤثر هذه العلاقة على تجربتهم التعليمية ونجاحهم الاكاديمي، تم جمع البيانات من خلال المقابلات المتعمقة مع مجموعة من الطلاب في عدة مدارس، تم تحليل البيانات باستخدام النهج النوعي لفهم التجارب والاراء بشكل عميق، وتوصلت الى نتائج منها: ارتباط الصحة النفسية بتقدير الذات، والطلاب الذين يحظون بدعم اجتماعي من الاصدقاء والمعلمين يميلون الى مستويات افضل للصحة النفسية وتقدير الذات، وتوصلت الى توصيات منها: تعزيز البيئة المدرسية الداعمة لتقدير الذات، توفير خدمات الدعم النفسي، تعزيز التواصل بين المعلمين والطلاب.

خامسا: الأدب المكتوب الذي يدعم موضوع البحث

١-دراسة ليلى (٢٠٢٣) بعنوان الصحة النفسية والعاطفية وتقدير الذات في المدارس، هدفت الدراسة الى استكشاف العلاقة بين الصحة النفسية والعاطفية وتقدير الذات لدى الطلاب في المدارس، وكيف يمكن ان تؤثر هذه العلاقة على تجربتهم التعليمية ونجاحهم الاكاديمي، تم جمع البيانات من خلال المقابلات متعمقة مع مجموعة من الطلاب في عدة مدارس، تم تحليل البيانات باستخدام النهج النوعي لفهم التجارب والاراء بشكل عميق، وتوصلت الى نتائج منها: ارتباط الصحة النفسية بتقدير الذات، والطلاب الذين يحظون بدعم اجتماعي من الاصدقاء والمعلمين يميلون الى مستويات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

افضل للصحة النفسية وتقدير الذات، وتوصلت الى توصيات منها: تعزيز البيئة المدرسية الداعمة لتقدير الذات، توفير خدمات الدعم النفسي، تعزيز التواصل بين المعلمين والطلاب.

٢-دراسة احمد (٢٠٢٣)، بعنوان الصحة النفسية والعاطفية وشخصية الطالب، هدفت الدراسة على فهم العلاقاة بين الصحة النفسية والعاطفية وشخصية الطالب، وطيف يمكن لهذه العلاقة ان تؤثر على الاداء الاكاديمي والتفاعل الايجابي، واستخدم الباحث المنهج النوعي لجمع البيانات من خلال المقابلة مع ٢٠ طالبا في المرحلة الجامعية، تم اختيار الطلاب بشكل عشوائي في جامعة الملك سعود في الرياض، واظهرت النتائج ان هناك ارتباط بين الاستقرار العاطفي والصحة النفسية، وتاثير الانبساط على التفاعل الاجتماعي، وتوصلت الى اهم التوصيات منها: تعزيز الاستقرار العاطفي، تطوير المهارات، تشجيع الانخراط الاجتماعي، تنمية المرونة النفسية.

٣-دراسة كل من حسن و أسامة (2022). بعنوان الصحة النفسية ودورها في العملية التعليمية، هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الصحة النفسية ودورها في المؤسسات التعليمية، والتعرف على دور المدرسة في تحقيق الصحة النفسية لطلاب والمعلم داخل المدرسة، والتعرف على البيئة المدرسية وتأثيرها على الصحة النفسية، وتوصلت الدراسة إلى أهم التوصيات منها: العمل على تهيئة المناخ والبيئة التعليمة التي تراعي تحقيق الصحة النفسية من قبل المسؤولين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية، وتكثيف الجهود لنشر ثقافة الصحة النفسية داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، والعمل على تدريب وتأهيل المعلمين في دورات تخصصية للتعرف بالصحة النفسية.

٤-دراسة كل من احمد و ريم (2019). بعنوان دور المعلم في تعزيز الصحة النفسية والعاطفية للطلاب في المدارس الابتدائية، هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور المعلم في تعزيز الصحة النفسية والعاطفية للطلاب في المدارس الابتدائية، وتم إجراء دراسة نوعية شملت (10) معلمين من (5) مدارس ابتدائية، تم إجراء مقابلات مع المعلمين حول دورهم في تعزيز الصحة النفسية والعاطفية للطلاب، وأظهرت النتائج: إن المعلمين يلعبون دورا هاما في تعزيز الصحة النفسية والعاطفية للطلاب من خلال: خلق بيئة صفية أمنه وداعمة، أظهار التعاطف والتفهم للطلاب، تعزيز مهارات التكيف عند الطلاب، وتقديم الدعم النفسي والعاطفي للطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥-دراسة كل من سمير و مروة (2018). بعنوان تأثير برامج التدخل النفسي الاجتماعي على تحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الابتدائية، وهدفت الدراسة إلى التحقق من تأثير برامج التدخل النفسي الاجتماعي على تحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الابتدائية، أجريت الدراسة على (120) طالبا من طلاب المرحلة الابتدائية وتم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقت برامج تدخل نفسي اجتماعي، ومجموعة ضابطة لم تتلق أي برامج، وأظهرت النتائج: إن المجموعة التي تلقت برامج التدخل النفسي الاجتماعي حققت تحسنا ملحوظا في التحصيل الدراسي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

٦-دراسة كل من محمد وهبة (2017). بعنوان تأثير برامج الصحة النفسية والعاطفية على التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الابتدائية، وهدفت الدراسة إلى تقييم تأثير برامج الصحة النفسية على التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الابتدائية، تم إجراء دراسة تجريبية شملت (200) طالب من الصف الرابع في مدرستين ابتدائيتين، وتم تقسيم الطلاب بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة تلقت برنامجا للصحة النفسية لمدة (12) أسبوعا، ومجموعة تحكم لم تتلق أي تدخل، وأظهرت النتائج أن الطلاب في مجموعة التدخل حققوا تحسنا ملحوظا في التحصيل الدراسي مقارنة بمجموعة التحكم.

سادسًا: الأدبيات المكتوبة التي تتبيّن فيها فجوات الأبحاث السابقة

أولا: قلة الدراسات التي تقيم اثر برامج الصحة النفسية والعاطفية على أداء الطلاب، على الرغم من أهمية الصحة النفسية والعاطفية للطلاب، إلا أن هناك نقصا في الدراسات العالمية في موضوع اثر الصحة النفسية والعاطفية على أداء الطلاب في المدارس الابتدائية، وتركز معظم الدراسات على اثر هذه البرامج على الصحة النفسية والعاطفية، بينما لا تعطي اهتماما كافيا لتأثيرها على الأداء الأكاديمي.

ثانيا: عدم وجود تصميمات بحثية قوية في بعض الدراسات تعاني من نقص في المنهجية مثل أدوات القياس.

ثالثا: عدم وجود دراسات كافية لهذه الدراسة تسد هذه الفجوة.

التوصيات:

١. العمل على زيادة الوعي لمفهوم الصحة النفسية والعاطفية، وضرورة الإهتمام بها.
٢. تكثيف النشاطات التي تعزز الصحة النفسية في المدارس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. العمل على تمكين المعلمات والمعلمين على التعامل مع العوامل المؤثرة على الصحة النفسية للطلاب.
٤. عمل برامج ورشات عمل للمعلمين للإرشاد النفسي والعاطفي.
٥. عمل ورشات عمل ولقاءات للطلاب لزيادة الوعي بأهمية الصحة النفسية والعاطفية وكيفية التعامل معها.
٦. إغناء مكتبات المدارس بكتب ونشرات تثقيفية حول الصحة النفسية والعاطفية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

احمد علي، ريم محمد (2019). دور المعلم في تعزيز الصحة النفسية والعاطفية للطلاب في المدارس الابتدائية. **مجلة علم النفس التربوي، العدد (28)، الأردن.**

احمد محمد العلي (2023). **الصحة النفسية والعاطفية وشخصية الطالب.** جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

أسامة العزابي، حسن عبد الحميد (2022) الصحة النفسية ودورها في العملية التعليمية. **مجلة التكامل، العدد (13)، ليبيا.**

سمير محمد، مروة احمد (2018). تأثير برامج التدخل النفسي الاجتماعي على تحصيل الطلاب في المدارس الابتدائية، **مجلة علم النفس التربوي، العدد (24).**

هبة احمد، محمد عبدالله (2017). تاثير برامج الصحة النفسية والعاطفية على التحصيل الدراسي للطلاب في المدارس الابتدائية. **مجلة التربوية وعلم النفس، العدد (144)، مصر.**

ليلى محمد العامري (2023). الصحة النفسية والعاطفية وتقدير الذات في المدارس. **مجلة البحوث التربوية، العدد (15).**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية

The Effect of an Augmented Reality-Based Integrated Training Program on Developing Electronic Test Production Skills among Secondary School Teachers

إعداد

عليا احمد يحي آل حمود الشمراني

Alia Ahmed Yahya Al Hamoud Al Shamrani

مشرفة تربوية بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة - مكتب تعليم الفضيلة بجدة

Doi: 10.21608/jasep.2025.435275

استلام البحث: ٣ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٤ / ٥ / ٢٠٢٥

الشمراني، عليا احمد يحي آل حمود (٢٠٢٥). أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٤٦٥ – ٤٨٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية

المستخلص:

استهدف البحث الكشف عن أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية، استخدم البحث المنهج شبه التجريبي، تكونت عينة البحث من (٤٤) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في الثانوية الرابعة بعد المائة، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية عددهن (٢٢) معلمة يستخدمن البرنامج التدريبي المدمج القائم على تقنية الواقع المعزز، والمجموعة الضابطة عددهن (٢٢) معلمة يستخدمن التدريب التقليدي، استخدم البحث أداتين هما: اختبار تحصيلي وبطاقة تقييم المنتج النهائي، وتوصل البحث إلى: وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية اللائي استخدمن (البرنامج التدريبي المدمج القائم على الواقع المعزز)، ومتوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة اللائي استخدمن (التدريب التقليدي) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج النهائي المتعلق بمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى البحث بضرورة استخدام البرنامج التدريبي القائم على الواقع المعزز في تدريب معلمات المرحلة الثانوية على المهارات العملية المختلفة، وإنتاج الاختبارات الإلكترونية.

كلمات مفتاحية: التدريب المدمج -الواقع المعزز-الاختبارات الإلكترونية-معلمات المرحلة الثانوية.

Abstract:

The study aimed to reveal the effect of an integrated training program based on augmented reality technology on developing the skills of producing electronic tests among secondary school teachers. The study used a quasi-experimental approach. The study sample consisted of (44) secondary school teachers in the 104th secondary school. They were randomly divided into two groups: the experimental group, consisting of (22) teachers, using the integrated training program based on augmented reality technology, and the control group, consisting of (22) teachers, using traditional training. The study used two tools: an achievement test and a final product evaluation card.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The study concluded that there was a statistically significant difference at a significance level of (0.05) between the average scores of the experimental group teachers who used the (integrated training program based on augmented reality) and the average scores of the control group teachers who used the (traditional training) in the post-application of the achievement test and the final product evaluation card related to the skills of producing electronic tests, in favor of the experimental group. The study recommended the necessity of using the training program based on augmented reality in training teachers. Secondary school students are taught various practical skills and produce electronic tests.

Keywords: blended training, augmented reality, electronic tests, secondary school teachers.

مقدمة:

شهد العصر الحديث اهتماماً متزايداً بمهنة المعلم، فلم تعد مهنة المعلم قاصرة على نقل المعارف من المعلمين إلى المتعلمين، ولكنها أصبحت أعم وأشمل من ذلك بكثير، إذ أنها عملية أساسية في تكوين الأجيال وإعدادهم للحياة بمجالاتها المتنوعة من خلال تثقيف عقولهم، وتطوير اتجاهاتهم وقيمهم، ويمكن القول بأن مستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية رهن بالارتقاء بالمستوى المهني للمعلم، والنهوض بمهنة المعلم.

ويعد التدريب الإلكتروني أداة من أدوات التدريب من بعد التي تستخدم كمدخل للتنمية المهنية المستدامة للمعلم فى كثير من دول العالم فى السنوات الأخيرة، ويمكن أن يطلق عليه أنه طريقة للتدريب باستخدام آليات الأتصال الحديثة من أجل إيصال المعلومات للمتدربين بأسرع وقت وأقل تكلفة وبصورة تمكن إدارة البيئة التدريبية بنجاح (حسن، ١٤٣٤، ١٥٢).

وبالرغم من المزايا المتنوعة للتدريب الإلكتروني وفاعليته التدريبية، فإنّ هناك بعض العقبات فى التدريب الالكتروني بالنسبة للمعلم حيث لا يستطيع المُعلم ملاحظة متدربيه الذين يتأملون في المفاهيم الصعبة ويفكرون فيها والمتدربين المحبطين من عدم التركيز والفهم فيقوم المُعلم بتعديل مسار عملية التدريس (شاهين، ٢٠١٠، ١٥١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبالتالى فإن البحث عن أسلوب تدريبي مدعم لنظام التدريب الإلكتروني يعد أمراً ضرورياً، أسلوب لا يلغي التدريب الإلكتروني بل يدعم مميزاته ويعالج نواحي القصور فيه، وعلى هذا فقد تم التفكير في نظام المزاوجة أو الدمج بين التدريب الإلكتروني والتدريب التقليدي بحيث يكمل كل منهما الأخر، ويحقق أكبر قدر من الفاعلية التعليمية، ونجد ذلك بوضوح في نظام التدريب المدمج (خلف الله، ٢٠١٠، ٩٣).

وتعد تكنولوجيا الواقع المعزز من أحدث التقنيات التي توظفها في بيئات التدريب والتعليم سواء الكاملة أو المدمجة، حيث أصبح وسيلة من وسائل عرض المحتوى الرقمي في العالم الحقيقي مع إتاحة الفرصة لكي يتفاعل المتعلم مع هذا المحتوى، وذلك دون قيود زمانية أو مكانية (Kysela & Štorková, 2015, 927).

وتمتاز تكنولوجيا الواقع المعزز بعدد من المميزات، منها: قدرته على تشجيع التعلم الحركي، وتدعيم التعلم بمجموعة كبيرة من عناصر التعلم الرقمية التي تساعد على دمج المتعلمين في عملية التعلم، وتزيد من دافعيتهم نحو التعلم (Diaza, Hincapiéb & Morenoc, 2015, 206).

ونظراً للأهمية التعليمية للواقع المعزز فقد تناولته عديد من الدراسات، حيث توصلت دراسة مشتهي (٢٠١٥)، ودراسة عوض الله (٢٠١٦)، ودراسة بريز لوبيز وكنتيرو (Perez-Lopez & Contero, 2013) إلى فاعلية تطبيقات الواقع المعزز في تنمية المعارف والمهارات الآدائية.

وعلى الجانب الآخر فإن الإختبارات الإلكترونية تمثل ركيزة أساسية في عملية التعليم والتعلم حيث تتم بشكل آلي يتيح للمعلم فرصة عقد الإختبار على الموقع الإلكتروني للمقرر والذي يقيس الكسب في التعليم الذي حصل عليه المتعلم ويسهل علمية تصحيح الاختبار ورصد النتائج، والحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية (مندور، ٢٠١٣، ٣٩٣).

ونظراً لأهمية الاختبارات الإلكترونية في العملية التعليمية، فإنه ينبغي على معلمات المرحلة المتوسطة إمتلاك مهارات إنتاجها للإستفادة منها في العملية التعليمية، وترى الباحثة أنه بالإستفادة من مزايا وخصائص المستحدثات التكنولوجية الحديثة وأهمها تقنيات التدريب المدمج ومنها تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

تؤدي الاختبارات دوراً كبيراً في العملية التعليمية، حيث تتخذ نتائجها لتحديد كم ونوعية النواتج التعليمية التي تم تحقيقها، والاختبارات باعتبارها إحدى أدوات القياس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتقويم وليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي جزء متكامل من عملية التعليم (هنداوي، ٢٠١٠، ١٠٢).

وقد أوصت عديد من الدراسات بضرورة تنمية مهارات إنتاج الإختبارات الإلكترونية لدى المعلمين أثناء الخدمة، منها دراسة فخري (٢٠١٤) ودراسة مندور (٢٠١٣).

ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة تربوية بالمرحلة الثانوية، وجدت عدم إعتماد المعلمات على استخدام الاختبارات الإلكترونية والإقتصار على نمط الإختبار التقليدي الورقي، وللتأكد من عدم استخدام المعلمات للاختبارات الإلكترونية، قامت الباحثة بعمل مقابلة مع مجموعة من معلمات المرحلة الثانوية عددهن (١٤) معلمة، وذلك بهدف التعرف عن مدى توافر مهارات إنتاج الاختبارات الالكترونية لديهن، وقد أسفرت نتائج المقابلة على تأكيد المعلمات على أهمية استخدام الاختبارات الإلكترونية وأن لديهن قصور في مهارات الاختبارات الإلكترونية لديهن.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية، مما يتطلب الحاجة الي الاستفادة من التقنيات الحديثة في تنمية هذه المهارات لديهن وذلك بتصميم برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز، والتعرف على أثره في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى المعلمات.

ويمكن معالجة المشكلة من خلال الإجابة على السؤال التالي:

" ما أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية؟"

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الإختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية؟
٢. ما أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية الجانب الآدائي لمهارات إنتاج الإختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحديد أثر برنامج تدريبي مدمج قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية الجانب المعرفي والآدائي لمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

يفيد البحث الجهات التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. **المعلمات**: توجيه نظر المعلمات نحو المستحدثات التكنولوجية المختلفة والتي قد تساعدهن في تنميتهن مهنياً وتزيد من دوافعهن نحو اكتساب وتنمية المهارات التدريبية المختلفة.
٢. **وزارة التعليم**: يفيد هذا البحث القائمين على تدريب المعلمين والمعلمات بإدارة التدريب سواء على مستوى المناطق أو في وزارة التعليم بمعلومات وتقنيات جديدة تساعدهم في تصميم استراتيجيات وبرامج مقترحة تخدم تدريب المعلمين والمعلمات عن بعد.
٣. **الباحثين**: يفتح البحث الحالي الطريق أمام بحوث أخرى تهدف الى تنمية المهارات التدريبية المختلفة لمعلمات المرحلة الثانوية باستخدام البرنامج التدريب المدمج القائمة على تقنية الواقع المعزز.

مصطلحات البحث:

التدريب المدمج:

يعرف إجرائياً على أنه" نظام تدريبي يجمع بين مميزات التدريب الإلكتروني القائم على تكنولوجيا الواقع المعزز والتدريب التقليدي (وجهاً لوجه) وذلك لتحقيق التكامل بينهما بهدف تحقيق أهداف تدريبية معينة، ويقوم على استخدام مصادر تعليمية عديدة، ويقدم بشكل متزامن أو غير متزامن".

الواقع المعزز:

تعرفه الباحثة بأنه: تكنولوجيا تقوم على الدمج بين الكائنات الحقيقة والكائنات الافتراضية المنتجة بواسطة الحاسب الآلي وتساعد على اكتساب مهارات ومعارف مختلفة.

الاختبارات الإلكترونية:

تعرف إجرائياً على أنها " تقييم أداء الطالبة الكترونياً عبر جهاز الحاسب الآلي أو عبر شبكة الانترنت باستخدام برامج معدة لذلك".

مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية:

تعرفه إجرائياً بأنها" قدرة معلمة المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من إنتاج اختبارات تقييم تحصيل الطالبات وتتيح عرض نتائجهن من خلال برنامج Articulate Quiz maker".

أدبيات البحث:

التدريب المدمج

يعرف التدريب المدمج بأنه نظام يجمع بين مميزات التدريب الإلكتروني والتدريب التقليدي (وجهاً لوجه)، بهدف تحقيق تكامل بينهما لتحقيق أهداف تدريبية محددة (خلف الله، ٢٠١٠). يُعد هذا النهج فعالاً في تحسين عملية التعلم من خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجمع بين المرونة التي يوفرها التدريب الإلكتروني والتفاعل المباشر الذي يوفره التدريب التقليدي. وقد أشارت دراسة (Zhuling & Dongmei, 2012) إلى أن التدريب المدمج يعزز فاعلية التعلم ويزيد من مشاركة المتدربين.

مفهوم التدريب المدمج

التدريب المدمج (Blended Learning) هو نظام تعليمي وتدريبي متكامل يجمع بين أفضل ممارسات التعليم التقليدي وجهًا لوجه ومزايا التعليم الإلكتروني عبر الوسائط التكنولوجية (خلف الله، ٢٠١٠). يعرف أيضًا بأنه "دمج مدروس بين بيئات التعلم التقليدية والرقمية، بحيث يكمل كل منهما الآخر لتحقيق أهداف تعليمية محددة " (Garrison & Vaughan, 2008).

مكونات التدريب المدمج

يتكون التدريب المدمج من ثلاثة عناصر رئيسية:

١. **التدريب التقليدي (وجهاً لوجه) :**يشمل المحاضرات المباشرة والمناقشات الصفية.
٢. **التدريب الإلكتروني :(Online Learning)** يشمل المواد الرقمية، والفصول الافتراضية، والمنصات التعليمية.
٣. **التكامل بينهما :**يتم من خلال تصميم متكامل يحدد متى وأين وكيف يتم استخدام كل نموذج.(Graham, 2006)

أنواع التدريب المدمج

حدد الباحثون عدة نماذج للتدريب المدمج، منها:

١. **نموذج الدوران :(Rotation Model)** يتبادل المتدربون بين التعلم الذاتي الإلكتروني والتعلم التقليدي وفق جدول زمني.
٢. **نموذج المعمل :(Flex Model)** يتم التركيز على التعلم الإلكتروني مع توفير دعم المعلم عند الحاجة.
٣. **نموذج المزج الذاتي :(Self-Blend Model)** يختار المتدربون دمج دورات إلكترونية إضافية مع تعليمهم التقليدي.(Horn & Staker, 2015)

أهمية التدريب المدمج وفوائده

- **زيادة الفاعلية :**يحسن نتائج التعلم مقارنة بالطرق التقليدية أو الإلكترونية وحدها (Means et al., 2013).
- **المرونة :**يلبي احتياجات متنوعة للمتدربين من حيث الزمان والمكان.
- **تحسين المشاركة :**يجمع بين التفاعل البشري المباشر ومرونة الوسائط الرقمية (Zhuling & Dongmei, 2012).
- **توفير التكاليف :**يقلل من نفقات السفر والإقامة المرتبطة بالتدريب التقليدي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحديات والمعوقات

١. **التصميم التعليمي :**يحتاج إلى تخطيط دقيق لضمان التكامل الفعال بين المكونات.
٢. **المقاومة التكنولوجية :**قد يواجه بعض المتدربين صعوبات في استخدام الأدوات الرقمية.
٣. **البنية التحتية :**يتطلب توفر أجهزة واتصال إنترنت عالي الجودة (Graham et al., 2013).

معايير نجاح التدريب المدمج

١. **التوازن :**تحديد النسبة المثلى بين المكونين التقليدي والإلكتروني وفقًا لأهداف البرنامج.
٢. **التفاعل :**ضمان تفاعل فعال بين المتدربين والمعلمين عبر القنوات المختلفة.
٣. **التقييم المستمر :**استخدام أدوات تقييم متنوعة لقياس التقدم وتحسين التجربة التعليمية.(Garrison & Kanuka, 2004)

التطبيقات العملية

يستخدم التدريب المدمج في:

١. **التعليم العالي :**مثل برامج الدراسات العليا المدمجة.
٢. **التدريب المهني :**في الشركات لتدريب الموظفين على مهارات جديدة.
٣. **التنمية المهنية للمعلمين :**كما في دراسة (خلف الله، ٢٠١٠) التي أكدت فاعليته في تنمية المهارات التكنولوجية.

الاتجاهات الحديثة

- **الذكاء الاصطناعي :**استخدام أنظمة التكيف الذكية لتخصيص المحتوى.
- **الواقع المعزز :**دمج تقنيات AR/VR لتعزيز التجربة العملية (Kysela & Štorková, 2015).
- **البيانات الضخمة :**تحليل أنماط التعلم لتحسين التصميم التعليمي.

ويُمثل التدريب المدمج نهجًا ثوريًا في مجال التعليم والتدريب، حيث يجمع بين مزايا النمطين التقليدي والإلكتروني لتحقيق تعلم أكثر مرونة وفاعلية. ومع التطورات التكنولوجية المستمرة، يُتوقع أن يصبح النموذج المهيمن في العديد من المجالات التعليمية والمهنية.

تقنية الواقع المعزز

الواقع المعزز هو تكنولوجيا تدمج بين الكائنات الحقيقية والافتراضية، مما يتيح تفاعلاً غنياً بالمحتوى الرقمي في البيئة الحقيقية (Kysela & Štorková, 2015).تتميز هذه التقنية بقدرتها على تعزيز التعلم الحركي وزيادة دافعية المتعلمين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

.(Diaza et al., 2015)كما أظهرت دراسة (عوض الله، ٢٠١٦) فاعلية الواقع المعزز في تنمية المهارات الأدائية والتفكير البصري لدى الطلاب.

فتقنية الواقع المعزز (Augmented Reality - AR) تمثل واحدة من أبرز الابتكارات التكنولوجية التي تعمل على دمج العالم الرقمي مع البيئة المادية المحيطة بالمستخدم، حيث تتيح هذه التقنية عرض المحتوى الرقمي بشكل تفاعلي في السياق الحقيقي من خلال أجهزة ذكية مثل الهواتف المحمولة أو النظارات الذكية أو الأجهزة اللوحية. وفقًا لـ(Kysela & Štorková, 2015) ، فإن الواقع المعزز يختلف عن الواقع الافتراضي (VR) في كونه لا يعزل المستخدم عن بيئته الحقيقية، بل يعززها بإضافة عناصر رقمية تفاعلية، مما يخلق تجربة تعلم أو عمل أكثر ثراءً وتفاعلية. هذا الدمج بين العالمين الحقيقي والافتراضي يفتح آفاقًا جديدة في مجالات متعددة، خاصة في التعليم والتدريب، حيث يصبح التعلم أكثر جذبًا للانتباه وأكثر ارتباطًا بالواقع العملي.

ومن الناحية التقنية، تعتمد تقنية الواقع المعزز على عدة مكونات أساسية تشمل كاميرات لالتقاط البيئة الحقيقية، وأجهزة استشعار لتحديد المواقع والاتجاهات، وبرامج معالجة الصور، وشاشات لعرض المحتوى الرقمي المدمج. تتفاعل هذه المكونات معًا لتحقيق تجربة سلسة للمستخدم، حيث يتم التعرف على الأشياء أو المواقع في العالم الحقيقي ومن ثم عرض المعلومات أو النماذج الرقمية المناسبة في الوقت الفعلي. يوضح (Azuma, 1997) في بحثه الرائد أن الواقع المعزز يجب أن يتميز بثلاث خصائص رئيسية: الجمع بين العالمين الحقيقي والافتراضي، التفاعل في الوقت الحقيقي، والتسجيل الدقيق ثلاثي الأبعاد للعناصر الافتراضية في البيئة الحقيقية. هذه الخصائص مجتمعة هي ما يميز الواقع المعزز عن غيره من التقنيات التكنولوجية.

وفي مجال التعليم، أثبتت تقنية الواقع المعزز فاعليتها الكبيرة في تحسين عملية التعلم وزيادة دافعية الطلاب. تشير دراسة (Diaza et al., 2015) إلى أن استخدام الواقع المعزز في التعليم يعزز ما يسمى بالتعلم الحركي (Kinesthetic Learning)، حيث يتفاعل المتعلمون جسديًا مع المحتوى التعليمي، مما يساعد في ترسيخ المفاهيم المجردة وتحويلها إلى خبرات ملموسة. على سبيل المثال، يمكن لطلاب الطب استخدام تطبيقات الواقع المعزز لدراسة التشريح البشري من خلال نماذج ثلاثية الأبعاد تفاعلية تظهر فوق أجسادهم الحقيقية، أو يمكن لطلاب الهندسة التفاعل مع نماذج آلية معقدة يتم عرضها على طاولة حقيقية في الفصل الدراسي. هذه الأمثلة توضح كيف يحول الواقع المعزز المفاهيم النظرية إلى خبرات عملية ملموسة، وهو ما أكدته دراسة (عوض الله، ٢٠١٦) التي وجدت أن استخدام الواقع المعزز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ساهم بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير البصري والأداء العملي لدى طلاب العلوم.

ومن الناحية النفسية والتعليمية، يوفر الواقع المعزز بيئة تعلم غنية تساهم في زيادة انتباه المتعلمين وتحفيزهم للتعلم. وفقًا لنظرية الحمل المعرفي (Cognitive Load Theory)– (Sweller, 1988) ، فإن الواقع المعزز يساعد في تقليل الحمل المعرفي غير الضروري من خلال تقديم المعلومات في سياقها الطبيعي، مما يسهل عملية معالجة المعلومات وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى. بالإضافة إلى ذلك، فإن التفاعل متعدد الحواس الذي توفره تقنية الواقع المعزز - حيث يشمل البصر والسمع واللمس في بعض التطبيقات - يعزز من فعالية التعلم وفقًا لمبدأ الترميز المزدوج (Dual Coding Theory)– (Paivio, 1986). هذه الجوانب النفسية تفسر النتائج الإيجابية التي توصلت إليها العديد من الدراسات حول تأثير الواقع المعزز في تحسين التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات.

وعلى الرغم من المزايا العديدة لتقنية الواقع المعزز، إلا أن هناك بعض التحديات التي تواجه تبنيها على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية. تشمل هذه التحديات التكلفة العالية لبعض أنظمة الواقع المعزز المتقدمة، والحاجة إلى بنية تحتية تكنولوجية قوية، وصعوبات التكامل مع المناهج الدراسية الحالية، بالإضافة إلى الحاجة إلى تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات بشكل فعال. يذكر (Bower et al., 2014)أن نجاح تطبيق الواقع المعزز في التعليم يعتمد بشكل كبير على التصميم التعليمي الجيد للمحتوى الرقمي، وليس فقط على الجوانب التقنية. يجب أن يكون المحتوى المقدم عبر الواقع المعزز متوافقًا مع الأهداف التعليمية ومصممًا وفقًا لمبادئ التصميم التعليمي لضمان تحقيق الفائدة المرجوة.

ولذا تمثل تقنية الواقع المعزز نقلة نوعية في مجال التعليم والتدريب، حيث تقدم طرقًا مبتكرة للتعلم المدمج مع الواقع، وتوفر فرصًا غير مسبوقة للتعلم التفاعلي والتجريبي. مع التطور المستمر في قدرات الأجهزة الذكية وتطبيقات البرمجيات، من المتوقع أن تصبح تقنية الواقع المعزز أكثر انتشارًا في السنوات القادمة، مما سيفتح آفاقًا جديدة للتعلم الشخصي والتدريب العملي في مختلف التخصصات. كما تشير (Wu et al., 2013)إلى أن المستقبل سيشهد مزيدًا من التكامل بين الواقع المعزز وتقنيات أخرى مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء، مما سيعزز من قدرات هذه التقنية ويوسع مجالات تطبيقها في التعليم وخارجه.

الاختبارات الإلكترونية

تُعرف الاختبارات الإلكترونية بأنها أدوات تقييم تُجرى عبر الحاسب الآلي أو الإنترنت، وتتميز بسهولة التصحيح وإمكانية الحصول على نتائج فورية (مندور،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠١٣). أكدت دراسة (فخري، ٢٠١٤) على أهمية تنمية مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى المعلمين لتحسين جودة التقويم التربوي.

وتشكل الاختبارات الإلكترونية نقلة نوعية في مجال القياس والتقويم التربوي، حيث تعرف بأنها أدوات تقييمية يتم إجراؤها عبر الحاسب الآلي أو من خلال شبكة الإنترنت باستخدام برمجيات متخصصة، وتتميز بقدرتها على تقديم نتائج فورية ودقيقة للمختبرين (مندور، ٢٠١٣). لقد تطور مفهوم الاختبارات الإلكترونية بشكل كبير مع التقدم التكنولوجي، حيث انتقل من مجرد نقل الاختبارات الورقية إلى الشاشة الإلكترونية إلى تصميم اختبارات تفاعلية تستفيد من إمكانيات الوسائط المتعددة والتكيف مع مستوى المختبر .(Stowell & Bennett, 2010) تؤكد دراسة (فخري، ٢٠١٤) أن هذه الاختبارات تمثل ركيزة أساسية في العملية التعليمية الحديثة، حيث تتيح للمعلمين إمكانية عقد الاختبارات إلكترونياً عبر منصات التعلم الإلكتروني، مما يسهم في قياس التحصيل التعليمي للطلاب بشكل موضوعي وفعال.

ومن الناحية التقنية، تعتمد الاختبارات الإلكترونية على أنظمة إدارة التعلم (LMS)مثل Moodle وBlackboard، أو برامج متخصصة في إنشاء الاختبارات مثل Articulate Quizmaker و .Questionmarkتتميز هذه الأنظمة بقدرتها على تخزين بنوك الأسئلة، وإنشاء اختبارات ذات معايير محددة، وتصحيح الإجابات آلياً، وتحليل النتائج إحصائياً (هنداوي، ٢٠١٠). تشير دراسة (Clark & Mayer, 2016)إلى أن الاختبارات الإلكترونية توفر أنواعاً متعددة من الأسئلة، تتراوح بين الأسئلة الموضوعية مثل الاختيار من متعدد والصواب والخطأ، إلى الأسئلة المقالية التي يمكن تصحيحها باستخدام خوارزميات الذكاء الاصطناعي. كما تتيح بعض الأنظمة المتقدمة إمكانية إنشاء اختبارات تكيفية تختلف صعوبة الأسئلة فيها بناءً على أداء المختبر، مما يزيد من دقة القياس (Wise & Kingsbury, 2000).

ومن الناحية التربوية، تقدم الاختبارات الإلكترونية العديد من المزايا مقارنة بالاختبارات التقليدية. فمن حيث الفاعلية، تسمح هذه الاختبارات بتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب، مما يساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف في تعلمهم (Shute & Rahimi, 2017).كما توفر مرونة في الوقت والمكان، حيث يمكن إجراؤها في أي وقت ومن أي مكان يتوفر فيه اتصال بالإنترنت .(Stiggins, 2014) من ناحية أخرى، تسهم في تقليل الأخطاء البشرية في عملية التصحيح وتدني التحيز في التقييم، كما تتيح إمكانية إعادة استخدام الأسئلة وتطويرها بسهولة (هاشم والخليفة، ٢٠١١). ومع ذلك، يحذر (Popham, 2017) من أن فعالية هذه الاختبارات تعتمد بشكل كبير على جودة التصميم التعليمي للأسئلة ومدى ارتباطها بمخرجات التعلم المستهدفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتواجه الاختبارات الإلكترونية بعض التحديات التي تحتاج إلى معالجة. فمن الناحية التقنية، تبرز مشكلات تتعلق بأمان الاختبارات ومنع الغش، خاصة عند إجرائها عن بعد .(Rios & Liu, 2017) كما أن هناك تحديات تربوية تتعلق بتحيز بعض أنواع الأسئلة الإلكترونية نحو قياس المعرفة السطحية على حساب المهارات العليا مثل التحليل والتركيب .(Gikandi et al., 2011) بالإضافة إلى ذلك، تشير دراسة (Alruwais et al., 2018) إلى أن نجاح تطبيق الاختبارات الإلكترونية يعتمد على توفر البنية التحتية التكنولوجية المناسبة، وتدريب المعلمين على تصميمها واستخدامها بشكل فعال، وتوعية الطلاب بآلياتها.

وفي سياق التطورات الحديثة، بدأت تظهر اتجاهات متقدمة في مجال الاختبارات الإلكترونية، مثل دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل أنماط إجابات الطلاب وتقديم توصيات شخصية للتعلم .(Zawacki-Richter et al., 2019) كما تشهد الاختبارات الإلكترونية توجهاً نحو استخدام تحليلات التعلم (Learning Analytics)لتتبع تقدم الطلاب وتوقع أدائهم .(Ifenthaler & Yau, 2020) في هذا الإطار، تبرز أهمية دراسة (فخري، ٢٠١٤) التي أكدت على ضرورة تطوير مهارات المعلمين في إنتاج الاختبارات الإلكترونية، حيث أن جودة هذه الاختبارات ترتبط بشكل وثيق بكفاءة من يصممها.

ومن الناحية النظرية، ترتكز الاختبارات الإلكترونية على عدة نظريات تربوية، أهمها نظرية القياس الكلاسيكي (Classical Test Theory) التي طورها (Spearman, 1904)، ونظرية الاستجابة للمفردة (Item Response Theory) التي تطورت في أعمال .(Lord, 1952) هذه النظريات توفر الإطار العلمي لضمان صدق وثبات الاختبارات الإلكترونية. كما تستند إلى مبادئ التصميم التعليمي، وخاصة نموذج ADDIE (التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم) الذي يؤكد عليه (Branch, 2009) لضمان جودة الاختبارات الإلكترونية وفاعليتها.

ولذا تمثل الاختبارات الإلكترونية أداة حيوية في منظومة التعليم الحديث، حيث توفر حلولاً مبتكرة لتحديات القياس والتقويم في العصر الرقمي. ومع التطورات المتسارعة في تكنولوجيا التعليم، من المتوقع أن تشهد هذه الاختبارات مزيداً من التطور في السنوات القادمة، خاصة مع انتشار تقنيات مثل الواقع المعزز والذكاء الاصطناعي التي قد تحدث تحولاً جذرياً في كيفية تقييم التعلم .(Ifenthaler, 2018) ومع ذلك، يبقى التحدي الأكبر هو ضمان أن تكون هذه الاختبارات عادلة وموثوقة وصالحة لقياس ما صممت لقياسه، وهو ما يتطلب استثماراً مستمراً في تطوير كفاءات المعلمين وتحسين البنى التحتية التكنولوجية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة

في دراسة أجراها عوض الله (٢٠١٦)، تم التحقق من فاعلية برنامج تعليمي قائم على تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع في مادة العلوم. اعتمدت الدراسة على منهج شبه تجريبي، حيث تم تقسيم عينة مكونة من ٦٠ طالباً إلى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام التقنية، وضابطة تابعت الطريقة التقليدية. استخدم الباحث اختباراً لمهارات التفكير البصري وبطاقة ملاحظة الأداء العملي كأدوات رئيسية للقياس. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية الواقع المعزز في تحسين هذه المهارات.

ومن جانب آخر، قام مشتهي (٢٠١٥) بدراسة تأثير استخدام الواقع المعزز على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف التاسع. شملت العينة ٧٠ طالباً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين. اعتمدت الدراسة على أدوات قياس متعددة شملت مقياس التفكير الإبداعي واستبانة تقييم الاتجاه نحو العلوم. باستخدام تحليل التباين المشترك(ANCOVA) ، توصلت النتائج إلى تحسن ملحوظ في أداء المجموعة التجريبية بنسبة ٣٢% مقارنة بالمجموعة الضابطة، مع تحسن واضح في الاتجاهات الإيجابية نحو مادة العلوم.

وفي مجال الاختبارات الإلكترونية، قدم فخري (٢٠١٤) دراسة هامة حول تأثير أدوات التشارك في الفصول الافتراضية على تطوير مهارات المعلمين في تصميم الاختبارات الإلكترونية. شملت العينة ٤٥ معلماً من المرحلة الثانوية، حيث تم استخدام بطاقة تقييم الاختبارات الإلكترونية واستبيان المهارات كأدوات رئيسية. كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب قوي (r=0.76) بين استخدام أدوات التشارك وتحسن مستوى المهارات، كما أظهر تحليل الانحدار أن ٥٨% من التباين في تحسن المهارات يمكن تفسيره باستخدام هذه الأدوات.

أما دراسة Perez-Lopez و Contero (2013)فقد ركزت على تقييم فاعلية تطبيقات الواقع المعزز في تنمية المعارف والمهارات الأدائية. شملت العينة ١٢٠ طالباً جامعياً تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. باستخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، أظهرت النتائج تفوقاً واضحاً للمجموعة التي استخدمت الواقع المعزز بنسبة ٢٨% في معدلات الاحتفاظ بالمعلومات، كما لوحظ تحسن كبير في الأداء العملي للمهام المطلوبة.

وفي دراسة مقارنة أجراها خلف الله (٢٠١٠)، تم تقييم فاعلية التعليم الإلكتروني مقابل التعليم المدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية. ضمت العينة ٩٠ طالباً من قسم تكنولوجيا التعليم، حيث تم استخدام بطاقة تقييم النماذج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية كأداة رئيسية. أظهرت النتائج باستخدام اختبار (ت) الزوجي تفوقاً واضحاً للمجموعة التي استخدمت التعليم المدمج بنسبة ٤٠% في جودة النماذج المنتجة، مع تحسن ملحوظ في الجوانب الإبداعية والعملية للنماذج.

وفي سياق متصل، بحثت دراسة Diaza et al. (٢٠١٥) تأثير نوع المحتوى في تطبيقات الواقع المعزز التعليمية على عملية التعلم. شملت العينة ١٥٠ متعلمًا من مستويات تعليمية مختلفة. باستخدام تحليل التباين الثنائي، أظهرت النتائج أن المحتوى التفاعلي ثلاثي الأبعاد أدى إلى زيادة في الدافعية للتعلم بنسبة ٣٥% مقارنة بالمحتوى الثنائي الأبعاد، مع تحسن واضح في معدلات الفهم والاستيعاب.

وفي مجال تطبيقات الواقع المعزز في المواد الإنسانية، قدمت Kysela و Štorková (2015) دراسة حول استخدام هذه التقنية في تدريس التاريخ. شملت العينة ٨٠ طالباً جامعياً، حيث تم استخدام اختبارات معرفية ومقاييس رضا كمؤشرات رئيسية. أظهر تحليل التباين الأحادي تحسناً في الأداء الأكاديمي بنسبة ٤٢% لدى المجموعة التجريبية، مع ارتفاع ملحوظ في مستويات الرضا عن التجربة التعليمية.

من ناحية تصميم الاختبارات الإلكترونية، قدم Clark و Mayer (2016) تحليلاً شاملاً لمبادئ التصميم التعليمي الفعال لهذه الاختبارات. اعتمدت الدراسة على تحليل ٥٠ دراسة حالة باستخدام التحليل البعدي .(Meta- analysis) أظهرت النتائج أن دمج الوسائط المتعددة في الاختبارات الإلكترونية يحسن من فاعليتها بنسبة ٦٥%، مع أهمية خاصة للتصميم الذي يراعي نظرية الحمل المعرفي.

وفي دراسة نوعية أجراها Alruwais et al. (٢٠١٨)، تم تقييم التحديات الرئيسية التي تواجه تطبيق التقييم الإلكتروني في المؤسسات التعليمية. شملت العينة ٣٠ مؤسسة تعليمية، حيث تم استخدام الاستبانات والمقابلات كأدوات رئيسية. كشف التحليل الموضوعي عن خمسة تحديات رئيسية تشمل قضايا الأمان والبنية التحتية وتدريب المعلمين وتصميم المحتوى وتقبل الطلاب، مع توصيات لمعالجة كل منها.

ودراسة Zawacki-Richter et al. (٢٠١٩) مراجعة شاملة لتطبيقات الذكاء الاصطلاحي في التقييم الإلكتروني. اعتمدت الدراسة على تحليل ١٢٠ دراسة سابقة باستخدام التحليل التلوي. أظهرت النتائج أن استخدام تقنيات الذكاء الاصطلاحي في التقييم الإلكتروني يمكن أن يزيد من دقة التقييم بنسبة ٥٢%، مع إمكانية توفير تغذية راجعة شخصية وفورية للمتعلمين.

وتُظهر الدراسات السابقة والإطار النظري أن التدريب المدمج القائم على تقنية الواقع المعزز يُعد أداة فعالة في تنمية المهارات المختلفة، بما في ذلك مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية. كما تؤكد النتائج على أهمية تبني هذه التقنيات الحديثة في البيئات التعليمية لتحسين مخرجات التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي علي **المنهج شبه التجريبي** للتعرف على أثر استخدام المتغير المستقل وهو (البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز) علي المتغير التابع وهو (مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية) لدى معلمات المرحلة الثانوية.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة جدة، وأقتصر تطبيق البحث على عينة عشوائية مكونة من (٤٤) معلمة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وعددهن (٢٢) معلمات ، والأخرى تجريبية وعددهن (٢٢) معلمات ويتدربن من خلال البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز.

ثالثاً: التصميم التعليمي للبرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز:

تبنت الباحثة نموذج الجزار (٢٠٠٢) للتصميم التعليمي، وذلك لتصميم البرنامج التدريبي القائم على تقنية الواقع المعزز.

رابعاً: أدوات البحث:

١) **الاختبار التحصيلي:**

الهدف :قياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لدى المعلمات.

المحتوى :صُمم الاختبار لقياس المعارف النظرية والمهارات الأساسية اللازمة لإنتاج الاختبارات الإلكترونية، مثل:

- مفاهيم التقويم الإلكتروني.

أنواع الأسئلة الإلكترونية (اختيار من متعدد، صح/خطأ، مقالية قصيرة.

معايير تصميم الاختبارات الإلكترونية (الصدق، الثبات، الموضوعية).

استخدام برامج مثل.Articulate Quizmaker

- الصيغة:

تضمن الاختبار أسئلة متنوعة (اختيار من متعدد، صح/خطأ، أسئلة تركيبية)

تم تحديد الزمن المخصص للإجابة بناءً على عدد الأسئلة وصعوبتها.

صدق المحتوى:

عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التكنولوجيا التعليمية والقياس والتقويم لضمان تغطيته لأهداف البحث. وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين (نسبة الصدق الظاهري)، وتعديل الأسئلة بناءً على ملاحظاتهم.

الثبات: استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات الاختبار، حيث تم تطبيقه على عينة استطلاعية خارج عينة البحث الرئيسية. وكانت قيمة معامل الثبات مقبولة (عادةً $\geq$ ٠.٧٠)، مما يشير إلى اتساق الاختبار في قياس ما صُمم لقياسه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢) بطاقة تقييم المنتج النهائي

الهدف :تقييم الجانب الأدائي (التطبيقي) لمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية.

المحتوى :ركزت البطاقة على تقييم مخرجات المعلمات المتمثلة في:

- تصميم الاختبار الإلكتروني :التنظيم، وضوح التعليمات، جودة الصور/الوسائط.
- المحتوى :ملاءمة الأسئلة للأهداف، تنوع أنواع الأسئلة.
- الجانب التقني :سهولة الاستخدام، التفاعلية، دقة التصحيح التلقائي.
- الالتزام بمعايير الجودة :الصدق، الثبات، الخلو من الأخطاء الفنية.

مكونات البطاقة:

- قائمة بالمعايير (مثال: "يحتوي الاختبار على ٥ أنواع مختلفة من الأسئلة)
- مقياس تقدير (مثل: ٥ نقاط لكل معيار، من "ضعيف جدًا" إلى "ممتاز)

صدق المحتوى:

عُرضت البطاقة على محكمين لضمان شموليتها ووضوح معاييرها. وتم تعديل المعايير بناءً على ملاحظاتهم لضمان تغطية جميع جوانب المهارات المطلوبة.

الثبات:

استخدمت الباحثة اتفاق المصححين (Inter-rater Reliability) بحيث قام أكثر من مصحح بتقييم نفس المنتج، ثم قُورنت النتائج باستخدام معامل ارتباط (مثل بيرسون أو كابا). وكانت نتائج الاتفاق عالية (≤ ٠.٨٠)، مما يدل على ثبات الأداة.

التحليل الإحصائي:

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لمقارنة متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) لتحديد الدلالة الإحصائية للفروق. وأظهر الاختبار التحصيلي فروقًا دالة إحصائيًا (عند مستوى ٠.٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرنامج في تنمية المعارف. وأظهرت بطاقة التقييم تفوقًا واضحًا للمجموعة التجريبية في الجانب التطبيقي، مما يدعم فرضية البحث.

نتائج البحث

أولاً- اختبار فروض البحث:

١. اختبار الفرض الأول:

لاختبار الفرض الأول للبحث والذي ينص على أنه **" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المتعلق بمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية لصالح المجموعة التجريبية".**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

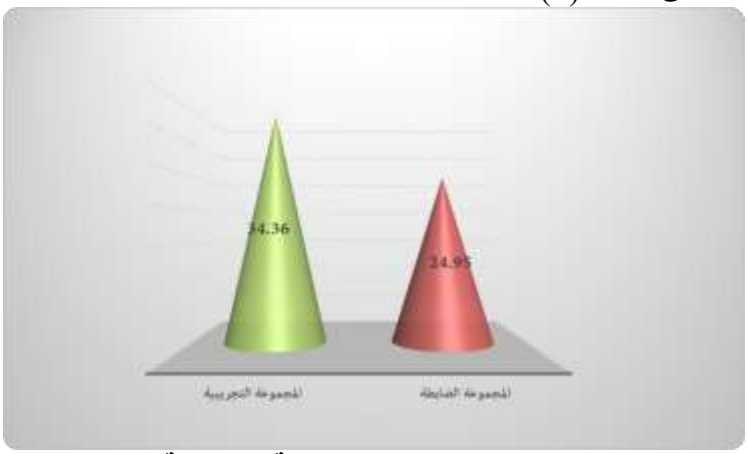
ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (١):

جدول (١) دلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية ودرجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي لمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية

المجموعة	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعياري (ع)	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريبية	٣٤.٣٦	٢.٢٣٧	٢٢	٤٢	١٤.٤٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٠.٨٢ حجم الأثر كبير
الضابطة	٢٤.٩٥	٢.٠٨١	٢٢					

باستقراء النتائج في جدول (١) يتضح ارتفاع مستوى تحصيل معلمات المرحلة الثانوية (المجموعة التجريبية) عند المقارنة بالمجموعة الضابطة، ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الأول.

ويتضح ذلك من الشكل (١) .



شكل (١) متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية ودرجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. اختبار الفرض الثاني:

لاختبار الفرض الثاني للبحث والذي ينص على أنه **" يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج النهائي المرتبطة بمهارات إنتاج الاختبارات الالكترونية لصالح المجموعة التجريبية".**

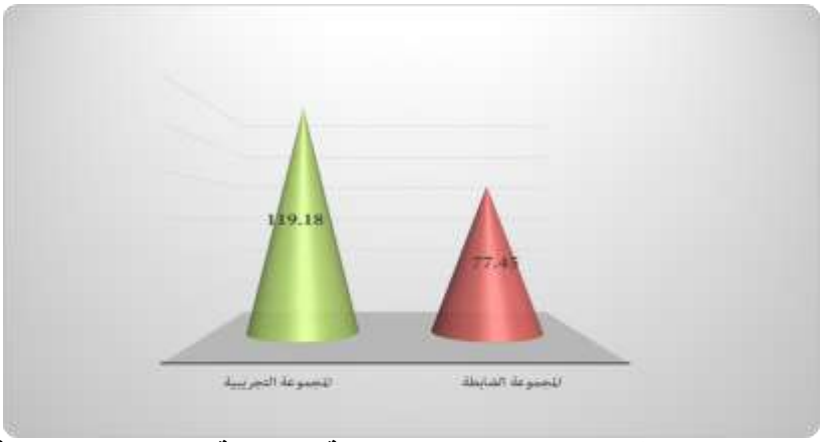
ولاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة Independent Samples t-test، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٢):

جدول (٢) دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية ودرجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لبطاقة تقييم المنتج النهائي المرتبطة بمهارات إنتاج الاختبارات الالكترونية

المجموعة	المتوسط الحسابي (م)	الإنحراف المعيارى (ع)	العينة (ن)	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريبية	١١٩.١٨	٢.٥٩٤	٢٢	٤٢	٢٤.٤٢٢	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى (٠.٠٥)	٠.٩٣ حجم الأثر
الضابطة	٧٧.٤٥	٧.٥٨٣	٢٢					

باستقراء النتائج في جدول (٢) يتضح ارتفاع إنتاج الاختبارات الإلكترونية لمعلمات المرحلة الثانوية المجموعة التجريبية، ومن النتائج السابقة يتم قبول الفرض الثاني، ويوضح الشكل (٢) ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (٢) متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية ومعلمات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم المنتج النهائي المرتبطة بمهارات إنتاج الاختبارات الالكترونية

تفسير ومناقشة النتائج:

أظهرت نتائج الاختبار التحصيلي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي استخدمت البرنامج التدريبي المدمج القائم على الواقع المعزز) والمجموعة الضابطة (التي استخدمت التدريب التقليدي)، لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يشير إلى أن البرنامج ساهم في تحسين المعارف النظرية للمعلمات حول إنتاج الاختبارات الإلكترونية.

كما كشفت نتائج بطاقة التقييم عن تفوق المجموعة التجريبية في الجانب التطبيقي لمهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية، حيث أظهرت فروقًا دالة إحصائيًا بين المجموعتين. وهذا يؤكد فعالية البرنامج في تنمية المهارات العملية مثل تصميم الاختبارات وتنويع أنواع الأسئلة والالتزام بمعايير الجودة.

وتتوافق نتائج البحث مع دراسات سابقة مثل دراسة (عوض الله، ٢٠١٦) و(Perez-Lopez & Contero, 2013)، التي أكدت أن الواقع المعزز يعزز التفاعل البصري والحركي، مما يزيد من استيعاب المفاهيم وتطبيقها عمليًا. كما يدعم هذا ما أشار إليه (Kysela & Štorková, 2015) حول دور الواقع المعزز في تحسين الدافعية والاحتفاظ بالمعلومات.

وتفسر هذه النتائج بأن الدمج بين التدريب الإلكتروني (القائم على الواقع المعزز) والتقليدي وفر بيئة تعلم غنية، حيث تم دعم المعارف النظرية بالتطبيق العملي التفاعلي، مما يعزز نظرية الترميز المزدوج.(Paivio, 1986)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أظهرت النتائج تحسنًا في مهارات التصميم والتقييم الإلكتروني، وهو ما يتفق مع دراسة (فخري، ٢٠١٤) التي ربطت بين استخدام الأدوات التكنولوجية وتطوير مهارات المعلمين. كما تدعمها دراسة (Clark & Mayer, 2016) حول أهمية دمج الوسائط المتعددة في التقييم الإلكتروني.

ويُعزى هذا التحسن إلى خصائص الواقع المعزز التي سمحت للمعلمات بممارسة إنشاء الاختبارات في بيئة محاكاة تفاعلية، مما قلل الحمل المعرفي (Sweller, 1988)وسهل نقل المهارات إلى الواقع العملي. ويتوافق تفوق المجموعة التجريبية مع نتائج دراسة (خلف الله، ٢٠١٠) حول فعالية التعليم المدمج مقارنة بالطرق التقليدية. كما يدعمها (Garrison & Vaughan, 2008) في التأكيد على أن المزج بين التعلم وجهًا لوجه والإلكتروني يحقق توازنًا مثاليًا بين المرونة والتفاعل.

ولا شك أن نجاح البرنامج يُعزى إلى التكامل بين مكونات التدريب المدمج (التقليدي والإلكتروني)، حيث وفر التدريب وجهاً لوجه الدعم المباشر، بينما عزز الواقع المعزز التفاعل العملي، مما يدعم ما ذكره (Graham, 2006) حول أهمية التصميم المتوازن. وقد ساهمت تقنية الواقع المعزز في تعزيز التعلم الحركي (Kinesthetic Learning)كما أشار(Diaza et al., 2015) ، حيث تفاعلت المعلمات مع محتوى رقمي في سياق حقيقي، مما سهل ترسيخ المهارات. وتحسن جودة الاختبارات الإلكترونية المنتجة يُعزى إلى التزام المعلمات بمعايير الصدق والثبات، وهو ما أكدته دراسة (مندور، ٢٠١٣) حول أهمية التصميم التعليمي للاختبارات.

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة استخدام البرنامج التدريبي القائم على الواقع المعزز في تدريب معلمات المرحلة الثانوية على المهارات العملية المختلفة، وإنتاج الاختبارات الإلكترونية.
- تنظيم دورات تدريبية للمعلمات لنشر الوعي بأهمية التقويم الإلكتروني في تدريس المواد الدراسية المختلفة.
- إعداد دليل معتمد لمعلمات المرحلة الثانوية كمرجع لإنتاج الاختبارات الإلكترونية وتوظيفها في موادهن الدراسية.
- تصميم برامج تدريبية لمعلمات المراحل الدراسية المختلفة بشكل عام وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص في ضوء استخدام كفايتهن التكنولوجية في مجال التخصص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية:

فخري، أحمد محمود (٢٠١٤). أثر اختلاف أدوات التشارك بالفصول الافتراضية على إكساب مهارات تصميم وإنتاج الاختبارات الالكترونية. *تكنولوجيا التعليم – مصر*. ٢٤ (١). ١٤١-١٨٨.

هنداوي، أسامة سعيد علي (٢٠١٠). أثر ثلاثة تصميمات لأنماط الاستجابة على الاختبارات الالكترونية على معدل الاداء الفوري والمؤجل لطلاب الجامعة في الاختبار. *العلوم التربوية –مصر*. ١٨ (٣). ١٠٢-١٤٣.

عوض الله، اسلام جهاد (٢٠١٦). *فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز (augmented reality) في تنمية مهارات التفكير البصري في مبحث العلوم لدى طلاب الصف التاسع بغزة*. رسالة ماجستير. كلية التربية. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة.

مندور، إيناس محمد (٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية في تصميم الإختبارات الإلكترونية وفقا لمعايير الجودة المقترحة. *دراسات تربوية وإجتماعية –مصر*. ١٩ (٢). ٣٩١-٤٦٠.

العمرجي، جمال الدين إبراهيم (٢٠١٧). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي على تنمية التحصيل ومهارات التفكير التاريخي والدافعية للتعلم باستخدام التقنيات لدى الطلاب. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. ٦ (٤). ١٣٥-١٥٥.

حسن، حسن علي (١٤٣٤ه). *التدريب عبر الشبكات لأخصائي مراكز مصادر التعلم في ضوء مدخل النظم*، القاهرة: عالم الكتب.

خلف الله، محمد جابر (٢٠١٠). فاعلية التعليم الالكتروني والتعليم المدمج فى تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، *مجلة التربية جامعة بنها*- ابريل.

مشتهي، رامي رياض (٢٠١٥). *فاعلية توظيف الحقيقة المدمجة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والإتجاه نحو العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

هاشم، كمال الدين محمد؛ الخليفة، حسن جعفر (٢٠١١). *التقويم التربوي مفهومه- أساليبه – مجالاته- توجهات الحديثة*. الرياض: مكتبة الرشد.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using e-assessment. International Journal of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Information and Education Technology, 8(1), 34-37.

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 6(4), 355-385.

Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education–cases, places and potentials. Educational Media International, 51(1), 1-15.

Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2016). E-learning and the science of instruction. John Wiley & Sons.

Diaza, C., Hincapiéb, M. & Morenoc, G. (2015). How The Type Of Content In Educative Augmented Reality Application Affects The Learning Experience. *Procedia Computer Science* .75. 205 – 212.

Ifenthaler, D. (2018). Designing effective digital learning environments. In Digital workplace learning (pp. 3-14). Springer, Cham.

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. Jossey-Bass.

Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of Blended Learning*, 3-21.

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. Computers & education, 57(4), 2333-2351.

Kysela, J. & Štorková, P. (2015). Using Augmented Reality As A Medium For Teaching History And Tourism. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*. 174. 926 – 931.

Means, B., et al. (2013). *The Effectiveness of Online and*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Blended Learning: A Meta-Analysis. U.S. Department of Education.

Perez-Lopez, David, & Contero, Manuel. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *12*(4), 19–28.

Rios, J. A., & Liu, O. L. (2017). Online proctored versus unproctored low-stakes internet test administration: Effects on examinee performance and test anxiety. Computers in Human Behavior, 76, 620-626.

Stowell, J. & Bennett, D. (2010). Effects of Online Testing on Student Exam Performance and Test Anxiety. *Journal of Educational Computing Research.* 42(2). 161-171.

Stiggins, R. (2014). Revolutionize assessment. Corwin Press.

Shute, V. J., & Rahimi, S. (2017). Review of computer-based assessment for learning in elementary and secondary education. Journal of Computer Assisted Learning, 33(1), 1-19.

Horn, M. B., & Staker, H. (2015). *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. Jossey-Bass.

Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. Computers & education, 62, 41-49.

Wise, S. L., & Kingsbury, G. G. (2000). Practical issues in developing and maintaining a computerized adaptive testing program. Psicológica, 21(1), 135-155.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F.

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

(2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators? International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 1-27.

Zhuling W. & Dongmei L. (2012). Study On Strategies For Promoting Effect Of Blended Training In Education Technology**,** *International Conference On Education Technology And Computer (Icetc2012)*. 43 (25).

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

اضطراب تشوه صورة الجسد وعلاقته بالكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي

Body dysmorphic disorder and its relationship to neurotic perfectionism and suicidal tendencies among a sample of adults in Saudi society

إعداد

فاطمة محمد أحمد الشهري

Fatima Mohammed Ahmed Al-Shahri

معيدة قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

د. فاطمة الغنامي

Dr. Fatima Al-Ghanami

استاذ مشارك بقسم علم النفس الإكلينيكي، كلية العلوم الطبية التطبيقية، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.435277

استلام البحث : ٦ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١١ / ٥ / ٢٠٢٥

الشهري، فاطمة محمد أحمد و الغنامي، فاطمة (٢٠٢٥). اضطراب تشوه صورة الجسد وعلاقته بالكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٩(٥٠)، ٤٨٩ – ٥٣٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

اضطراب تشوه صورة الجسد وعلاقته بالكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى فحص مستوى اضطراب تشوه صورة الجسد، والكمالية العصابية، والميل إلى الانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي، والكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بينها، بالإضافة إلى قياس الفروق فيها تبعًا لمتغير النوع. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وتكوّنت العينة من (٥٠٠) فرد تراوحت أعمارهم بين (١٨–٥٩) عامًا. واستخدمت الباحثة مقياس اضطراب تشوه صورة الجسد (العمري والمومني، ٢٠٢٠)، ومقياس الكمالية الإكلينيكية (Fairburn et al., 2003) بتعريب (Alyami et al., 2022)، ومقياس الميول الانتحارية (المصري، ٢٠٢٠). وتوصلت النتائج إلى أن مستوى اضطراب تشوه صورة الجسد والميل إلى الانتحار كان منخفضًا، في حين تبين أن مستوى الكمالية العصابية كان مرتفعًا. كما بينت النتائج وجود علاقات ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب تشوه صورة الجسد وكل من الكمالية العصابية والميل إلى الانتحار، وكذلك بين الكمالية العصابية والميل إلى الانتحار. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا في اضطراب تشوه صورة الجسد والميل إلى الانتحار لصالح الإناث، بينما لم تُسجل فروق دالة إحصائيًا في الكمالية العصابية تبعًا للنوع. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بتصميم برامج إرشادية نفسية موجهة للبالغين، تهدف إلى تنمية مهارات التكيف مع الضغوط الحياتية العامة، وإعادة بناء المعايير الذاتية الواقعية، بما يسهم في تخفيف النزعات المثالية الصارمة وتعزيز المرونة النفسية في مختلف جوانب الحياة. كما توصي بإطلاق مبادرات توعوية موجهة لدعم الصورة الإيجابية للجسد لدى البالغين، مع إيلاء اهتمام خاص بالإناث، من خلال التركيز على تعزيز تقبل الذات ومقاومة الضغوط الاجتماعية المرتبطة بصورة الجسم المثالية.

الكلمات المفتاحية: إدراك صورة الجسد، السعي إلى الكمال، النزعة الانتحارية، مرحلة الرشد، المملكة العربية السعودية

Abstract:

The present study aimed to examine the levels of body dysmorphic disorder, neurotic perfectionism, and suicidal tendencies among a sample of adults in the Saudi community. It also sought to explore the interrelationships among these psychological variables and assess gender-based differences. The study adopted a descriptive research design utilizing both

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

correlational and comparative methods. The sample consisted of 500 individuals (males and females) aged 18 to 59 years. The researcher employed the Body Dysmorphic Disorder Scale (Al-Omari & Al-Momani, 2020), the Clinical Perfectionism Questionnaire (Fairburn et al., 2003; Arabic adaptation by Alyami et al., 2022), and the Suicidal Tendencies Scale (Al-Masri, 2020). The results indicated that participants exhibited low levels of body dysmorphic disorder and suicidal tendencies, and high levels of neurotic perfectionism. Statistically significant positive correlations were found among all three variables, suggesting that increased body image disturbance and perfectionistic traits may be associated with greater suicidal tendencies. Gender-based differences were also observed: females scored significantly higher than males on body dysmorphic disorder and suicidal tendencies, while no significant gender differences were found in neurotic perfectionism. Based on these results, the study recommends developing targeted psychological counseling programs for adults to foster coping strategies, reduce maladaptive perfectionism, and promote psychological resilience. It also recommends launching awareness initiatives to promote a healthier body image among adults, with particular attention to females, by fostering self-acceptance and resisting societal pressures related to idealized body standards.

Keywords: Body image perception, Perfectionistic striving, Suicidality, Adulthood, Saudi Arabia

مقدمة الدراسة

يعد الجسد البشري الوسيلة الأساسية التي يقيس بها الإنسان عالميه الداخلي والخارجي، وهو الأداة التي بها يجرب ويفسر ويتفاعل مع هذين العالمين. وهذه الحقيقة التي أدركها الفلاسفة والمفكرون والباحثون فكتبوا الكثير عن علاقة الفرد بجسده، وعن كيفية إدراكه لهذا الجسد ومدى تأثير تلك العلاقة، وذلك الإدراك على كل من شخصيته وسلوكه تجاه ذاته والآخرين وعلى عالمه المعرفي (Cash et al., 2004).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فعلاقة الفرد بجسمه وإدراكه له تؤثر بشكل أساسي على أفكاره ومعتقداته تجاه نفسه وتجاه صورة جسده، وكذلك سلوكه وشخصيته. فصورة الجسد هي تلك الصورة الموجودة في ذهن الفرد حول ما يبدو عليه شكل جسده، بالإضافة إلى مشاعره تجاه هذه الصورة سواء كانت إيجابية أو سلبية، ومدى رضاه عن حجم جسده، ومدى تطابق أجزاء جسده المختلفة مع المعايير التي استقاها من الأسرة أو الأقران أو وسائل الاعلام. وقد ينتج عن عدم رضا الفرد تجاه جسده، العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية (محمود، 2015).

وتعد صورة الجسد مزيجاً من ثلاث مكونات رئيسية، هي: المكون المعرفي (الإدراكي) الذي يرتبط بتقدير الفرد لحجم جسده، والمكون العاطفي (الذاتي) الذي يعبر عن مشاعره وأفكاره ومواقفه تجاه جسده، والمكون السلوكي الذي يشير إلى سلوك الفحص الذاتي المتكرر للجسد والرغبة في تفادي المواقف التي تجعله يشعر بعدم الارتياح تجاه جسده. وعندما يستحضر صورة جسده في ذهنه، فإن الطريقة التي يتعامل بها مع المعلومات تتطلب تفاعل تلك المكونات الثلاثة (الدخيل، 2007).

كما أن اهتمام الفرد بمظهره الخارجي يعد أمراً متعارفاً عليه ومقبولا في معظم الثقافات؛ باعتباره جانباً من جوانب السلوك البشري الطبيعي. ولكن إذا كان الاهتمام مفرطاً ومزعجاً بشكل يؤثر على جودة حياة الفرد، فقد يعاني حينها من اضطراب تشوه صورة الجسد (Singh & Veale, 2019).

حيث يعتبر تشوه صورة الجسد شكلاً من أشكال الاضطرابات النفسية، والتي يكون فيها عدم الرضا عن المظهر الجسمي هو السمة المحددة (Longley et al., 2019). ويمتاز بالقلق الشديد من العيوب الجسدية التي يتصورها الفرد عن مظهره، والتي قد تبدو للآخرين طفيفة أو حتى غير موجودة. بالإضافة إلى الانشغال بهذا العيب الجسدي والذي عادةً ما يكون مصحوبا بسلوكيات تستهلك وقتا طويلاً مثل التفحص المتكرر للمرآه، والمحاولات غير الفعالة "لتحسين" أو "تغطية" العيب (أي استخدام مستحضرات التجميل)، مما يسبب للمصاب ضيقاً شديداً ويؤثر على أدائه الوظيفي. ومن أكثر المناطق شيوعاً التي يركز عليها هي: الجلد، والشعر، والأنف والعيون، والجفون، والفم، والشفاه، والفك، والذقن. وقد ينطوي الانشغال والتركيز أيضاً على أي منطقة أخرى من الجسد أو عدة مناطق متعددة من الجسد في الوقت نفسه (Sjogren, 2019).

وقد يرتبط اضطراب تشوه صورة الجسد بالعديد من المشاكل مثل تدني تقدير الذات، أو شكل عصابي من الكمالية (، ٢٠٢٠). حيث إن الأفراد الذين يعانون من هذا الاضطراب لديهم رغبة في الكمال فيما يتعلق بمظهرهم الجسدي (الشافعي، 2021). وهذا ما أشار إليه Buhlman (٢٠٠٨) إذ توصل إلى أن الأشخاص الذين يعانون من اضطراب تشوه صورة الجسد لديهم مستويات عالية من الكمالية. وما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خلص إليه الخولي (٢٠١٥) في أن معتقدات الكمالية هي المحرك الرئيسي للأشخاص الذين يعانون من اضطراب تشوه صورة الجسد. فهو ينجم نتيجة عن الاختلاف في تصورات الفرد بين الذات الجسدية الواقعية والمثالية (دراغمة، ٢٠١٨).

فمن الشخصيات من تتسم بميلها المفرط أو المعتدل إلى الكمال، ويتحدد مدى السواء أو عدمه من خلال شعور الفرد بالرضا عما يسعى إلى الكمال فيه، وطبيعة ومعقولية معاييره. مما يؤثر بطبيعة الحال على تقديره لذاته. وعندما لا تتسم الكمالية بالسواء فإن من أبرز مظاهرها النقد الذاتي الصارم الذي يمارسه الفرد على نفسه، ووصف ذاته بالعديد من السمات السلبية؛ حيث إن مفهوم الفرد عن ذاته ذو طبيعة تقييميه تختلف باختلاف الأفراد والمواقف التي يخبرها. فالفرد الكمالي العصابي يبني تقديره على قناعات صارمة فيما يجب أن يكون عليه حتى يكون محبوباً ومقبولاً، والجسد هو أحد هذه الموضوعات التي تخضع للتقييم والنقد. حيث يتجلى السعي وراء الكمال في جوانب مختلفة من الحياة، أحدها هو الجانب الجسدي (السبيعي، 2020). وأوضح الخولي (2015) كمالية المظهر الجسدي وعرفها بأنها معتقدات جامدة ومضطربة وظيفياً وسيئة التكيف عن الذات وعن علاقة الفرد بالآخرين. يتم تعلمها من الخبرات الفردية والاجتماعية المبكرة، وتشمل الانزعاج من عدم كمالية المظهر الجسدي، والسعي لتحقيق الكمال في المظهر الجسدي، والاهتمام المفرط والمبالغ فيه لوجهات نظر الآخرين وتقييماتهم.

وللكمالية مستويات قام بتصنيفها Karner (2014) إلى الكمالية الصحية وفيها يسعى الفرد بشكل واقعي إلى تحقيق أهداف عالية، وإنجاز أعمال شاقة، بما يتناسب مع قدراته وإمكانياته. مما يجعله يبذل جهداً نحو الارتقاء، والتميز، والتفوق مصحوبًا بإحساس الرضا لمجرد بذل هذا الجهد مهما كانت النتيجة. ومن ناحية أخرى هناك الكمالية العصابية التي يطالب فيها الفرد بمستويات غير واقعية وغير عقلانية، ويسعى لتحقيق أهداف مستحيلة تشكل معياراً للإنجاز الحقيقي، مع عدم تناسبها مع قدراته وإمكانياته مما يؤدي إلى بذل جهد لا طائل من ورائه وشعور بالنقص وحالة من عدم الرضا.

وعادةً ما يصاحب الكمالية الشعور باليأس وانخفاض تقدير الذات وضعف الفعالية الذاتية والاكتئاب، مما يؤدي إلى تواجد الفكرة الانتحارية والنية بالانتحار (أحمد وآخرون، 2018) فالكمالية العصابية تمثل أحد العوامل المساعدة على انتشار الانتحار بين الأفراد، حيث يضع فيها الفرد معايير عالية غير واقعية وغير متطابقة مع قدراته، وعندما يفشل في تحقيقها يعمم هذا الفشل على ذاته ويتشدد في تقييمها. وغالباً ما يميل للحكم على الأمور إما بالنجاح الكامل أو الفشل الكامل مما يؤدي إلى تسبب الكمالية العصابية بتواجد الميول الانتحارية عند الأفراد (الغامدي، ٢٠٢١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن جهة أخرى يعد اضطراب تشوه الجسد أحد العوامل التي تساعد على انتشار الانتحار أيضاً فقد أشار Phillips (2007) إلى أن الأفراد المصابين باضطراب التشوه الجسدي غالباً ما تكون لديهم ميولاً انتحارية وقد يكونون معرضين بشكل خاص لخطر الانتحار الكامل، وكثيرًا ما يكونون في حالة حزن شديد ويشعرون بأنهم غير مقبولين لأنفسهم وللآخرين وبالتالي يكتئبون وينعزلون اجتماعيا.

فظاهرة الانتحار والسلوك الانتحاري وتشعباته، تعد سلوكاً قديماً عرف عبر التاريخ بتنوع أشكاله ودوافعه من شخص لآخر، ويمثل الانتحار أعلى درجات العنف ضد النفس، كما يحتل الدرجة الخامسة في تصنيف خطورة المرض النفسي (عبد الله، 2008).

وقد تعددت الدراسات التي تناولت اضطراب تشوه الجسد، والكمالية العصابية، والميل للانتحار، كدراسة (Lee & Park, 2019) التي تناولت أثر الكمالية الموصوفة اجتماعياً على التفكير الانتحاري لدى طلاب المدرسة الثانوية الكورية، ودراسة (Chang et al., 2019) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين التعاطف الذاتي والكمالية والرضا عن صورة الجسد على عينة من طلبة الجامعات الماليزية، ودراسة (Krebs et al., 2020) التي كشفت عن العلاقة بين أعراض اضطراب تشوه صورة الجسد وبين التفكير الانتحاري لدى عينة من المراهقين والشباب في المجتمع السويدي، ودراسة (الحبيب والسيد، 2021) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين الاجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا.

ومع تعددها إلا أنه –في حدود اطلاع الباحثة على قواعد البيانات- لا توجد دراسة عربية أو أجنبية ربطت بين المتغيرات الثلاث، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتركز على فحص العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي.

مشكلة الدراسة:

تخبرنا الصحف ومواقعها الإلكترونية كل يوم عن حالات الانتحار، حيث أصبحت ظاهرة الانتحار تتزايد باستمرار يوما بعد يوم وشهرا بعد شهر، ولم تعد تنحصر على عمر معين، أو جنس معين، أو وظائف محددة، أو مستوى اقتصادي، أو اجتماعي معين. فكل شخص ينتحر أو يفكر بالانتحار بغض النظر عن دوافعه، أو مشاكله، أو جنسه، أو مستواه الاقتصادي، أو الاجتماعي (شاهين، 2020). وطبقاً للتقرير الذي قامت بنشره منظمة الصحة العالمية فإنه في كل عام ينهي 703000 شخص حياته، وبناء على ذلك جاء الانتحار في المرتبة الرابعة كسبب أساسي للوفاة عند الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 15 و29 عاماً (WHO, 2021).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويشكل الانتحار أحد الظواهر التي تهدد الأمن والبناء الاجتماعي في معظم دول العالم، ويشير إلى الفعل المتعمد الذي يؤدي إلى انهاء الفرد لحياته ذاتيا، حيث يمثل مشكلة تهدد الحياة؛ نتيجة لعدة أسباب تتمثل في دوافع الفرد العدائية تجاه نفسه، وفقدان الأمل وتضخيم السلبيات، أو نتيجة لشعور الفرد بالاستبعاد الاجتماعي الذي يؤدي إلى الانتحار. كما يعد هذا الفعل فردياً رغم أنه يأخذ طابعاً اجتماعي، وعلى هذا الأساس يشكل ظاهرة اجتماعية تؤثر على جميع المجتمعات الإنسانية. ولعل البحث في الدوافع الكامنة خلف هذه الظاهرة، يؤدي إلى التعمق في أسبابها وكشف خطورتها، وذلك لغرض السيطرة على هذه الظواهر التي تؤرق المجتمعات، خاصة وأن الانتحار يعد من المشاكل التي تزعزع البناء الاجتماعي وتهدد الوجود الإنساني. فهو يمثل شكلاً من أشكال الانحراف عن قواعد السلوك الطبيعي في أي مجتمع يسعى لتنظيم حياة أفراده. ومن المؤكد أن هناك العديد من الأسباب والعوامل المعقدة التي تؤدي إلى الانتحار، فقد تكون مادية أو نفسية أو اجتماعية (أبو غزالة والدرسي، 2019).

وكما أشار المغربي (2015) إلى أن الانتحار يحصل في حال وصل الفرد إلى مرحلة من الاكتئاب واليأس، والذي يحدث عندما يشوب البناء المعرفي للفرد بعض الاختلالات والتشوهات في فهم المواقف وتفسيرها على أنها خسارة، أو هزيمة أو حرمان، فيصبح ذلك دافعاً للتخلص من الحياة والمعاناة عن طريق الانتحار.

وترى الباحثة إلى أن الأفراد الذين يبحثون عن الكمال ويحاولون تحقيقه في مظهرهم وشكلهم الخارجي، يقومون بربط نجاحهم وإنجازاتهم بتقديرهم لذواتهم. وعندما لا يتمكنون من بلوغ الكمال الجسدي -والذي يستحيل بلوغه- يحصل تباعد بين نموذجهم المثالي وذاتهم الجسدية الواقعية ويتدنى تقديرهم الذاتي، ويميلون إلى ممارسة السلوك التجنبي، والعزلة، والنقد الذاتي، وتصيبهم الكآبة وبالتالي يصبحون معرضين أكثر لخطر الانتحار. وهذا ما أكدته دراسة (إبراهيم، 2021) والتي أشارت إلى أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب تشوه صورة الجسد قد تتأزم حياتهم ويصبحون غير قادرين على ممارسة المهن والأنشطة والمهام الحياتية. والتي قد تتطور معهم وتصل إلى حالة من الاكتئاب الشديد أو أحد الاضطرابات النفسية الأخرى كالأفكار أو السلوكيات الانتحارية. وما توصلت إليه دراسة (Phillips et al., 1993) إلى أن 17% من مرضى اضطراب تشوه صورة الجسد يقرون بمحاولات انتحار نتيجة لتشوه صورة الجسد لديهم، كما وتوصل إلى أنهم ينشدون عن الكمال ويحاولون تحقيقه في مظهرهم الخارجي.

ولاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على الأدبيات والدراسات التي تناولت اضطراب تشوه صورة الجسد، تركيز الكثير من الباحثين حول فئة المراهقين، ولم يتطرق إلا القليل منهم لفئة البالغين الذين تجاوزوا الثامنة عشر عاماً، والتي ترى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الباحثة أهمية فحصها نظراً لكون اهتمام الفرد بمظهر جسده يمثل عملية مستمرة في جميع مراحل العمر- ولا يتوقف عند مرحلة المراهقة فحسب-، تبدأ منذ الطفولة وتستمر حتى الشيخوخة (كفافي، 2001). وتؤكد ذلك دراسة Sánchez-Cabrero وزملائه (٢٠١٩)، التي بيّنت أن القلق المرتبط بالمظهر الجسدي لا يختفي مع التقدم في العمر، بل يظل قائمًا ويتخذ أشكالًا متجددة تبعًا للمرحلة العمرية. بالإضافة إلى إمكانية تعرض الأفراد في مختلف المراحل العمرية للإصابة باضطراب تشوه صورة الجسد (Higgins & Wysong, 2018).

ونظرًا لعدم وجود دراسات -في حدود اطلاع الباحثة على قواعد البيانات- هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد وبين الكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي، ولأهمية هذه المتغيرات وأثرها على الأفراد البالغين جاءت الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١- ما مستوى اضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟

٢- ما مستوى الكمالية العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟

٣- ما مستوى الميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟

٤- ما العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟

٥- ما العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والميل للانتحار، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟

٦- ما العلاقة بين الكمالية العصابية والميل للانتحار، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب تشوه صورة الجسد، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي تعزى لمتغير النوع؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكمالية العصابية، لدى عينة من البالغين في المجتمع تعزى لمتغير النوع؟

٩- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل للانتحار، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي تعزى لمتغير النوع؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن:

١- مستوى كل من اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية والميل للانتحار، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي.
٣- العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والميل للانتحار، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي.
٤- العلاقة بين الكمالية العصابية والميل للانتحار، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي.
٥- الفروق في اضطراب تشوه صورة الجسد، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي تعزى لمتغير النوع.
٦- الفروق في الكمالية العصابية، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي تعزى لمتغير النوع.
٧- الفروق في الميل للانتحار، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي تعزى لمتغير النوع.

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال الأهمية النظرية والتطبيقية فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من أهمية متغيراتها في مجال الصحة النفسية وما لها من آثار خطيرة على الفرد والمجتمع، وهي: اضطراب تشوه صورة الجسد، والكمالية العصابية، والميل للانتحار والتي لم تحظ على اهتمام كبير من قبل الدراسات العربية السابقة، وبالتالي قد تساهم هذه الدراسة في أن تكون مفتاحاً لاهتمام الباحثين بهذه المتغيرات مستقبلاً. كما تساهم في إثراء المعرفة النظرية للبحوث العربية فيما يتعلق بالكشف عن العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية والميل للانتحار.

الأهمية التطبيقية:

تكمن أهميتها في تقديم الاقتراحات والتوصيات بناء على نتائج الدراسة للجهات ذات العلاقة، والتي يمكن أن تفيد الباحثين والمرشدين النفسيين في إعداد برامج إرشادية علاجية ووقائية لفئة البالغين تعمل على خفض أعراض اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية وعلى خفض التفكير والميل للانتحار لديهم

مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة عدداً من المصطلحات تقدم الباحثة فيما يأتي تعريفها العلمي والإجرائي:

اضطراب تشوه صورة الجسد Body Dysmorphic Disorder

تعرفه الجمعية الأمريكية للطب النفسي بأنه اضطراب يتسم بالانشغال المفرط بعيب متخيل في المظهر الجسدي وقد يكون موجود ولكنه طفيف وغير ملاحظ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويكون الانشغال عادةً مصحوبًا بفحص متكرر للعيب (American Psychiatric Association, 2022, p.271).

التعريف الإجرائي: تبنت الباحثة مفهوم (الشافعي،2021، ص. 42) لاضطراب تشوه صورة الجسد حيث عرَّفه بأنه "انشغال زائد بالعيوب الجسمية المدركة من قبل الشخص ذاته، والشعور بالقلق تجاه إدراك الآخرين لهذه العيوب الوهمية؛ بالإضافة إلى المبالغة والاهتمام بمظهر الجسم مع تجنب الانخراط في المواقف الاجتماعية. ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على فقرات مقياس صورة الجسد المستخدم في الدراسة الحالية (المومني والعمري، 2022).

الكمالية العصابية Neurotic Perfectionism

هي "سمة شخصية تظهر في سعي الفرد جاهداً إلى تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء ويصاحبها ميل لتقييم الذات ونقدها" (Fang & Liu, 2022, p. 355)

التعريف الإجرائي: تبنت الباحثة مفهوم (علي، 2021، ص. 61) حيث عرف الكمالية العصابية بأنها "وضع الفرد لنفسه مستويات أداء وإنجاز عالية يسعى لتحقيقها وذلك لمحاولة نيل رضا وتقدير الآخرين مما يسبب له الشعور بالفشل ويجعله في حالة عدم رضا عن آدائه وينخفض تقديره لذاته". ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الفرد من خلال إجابته على فقرات مقياس الكمالية في الدراسة الحالية (Alyami et al., 2022).

الميل للانتحار Suicidal Tendencies

يعرف بأنه "نزعة الفرد للتخلص من حياته والتي يمكن معرفتها من خلال تجاه الفرد نحو الحياة والموت نتيجة صراع داخلي لديه وتفكيره في الألم النفسي الذي يشعر به، ويقوم بالتعبير عن رغبته في التخلص من حياته، والتغلب على حاجز الخوف الغريزي من الموت، والبدء في التخطيط واختيار الوسيلة وكل تفاصيل هذا الانتحار" (عرفة، 2022، ص. 73).

التعريف الإجرائي: تتبنى الباحثة تعريف معد مقياس الميول الانتحارية المستخدم في الدراسة الحالة حيث عرف الميل للانتحار بأنه "نزعة الفرد وميوله نحو الانتحار والتي تكمن في الأفكار الانتحارية السلبية التي تراوده، والتي يمكن معرفتها من خلال الرغبة والتخطيط للانتحار، ومدى قدرته فعليا على تنفيذ الانتحار، بسبب فقدان عزيز أو هرباً من واقع محزن أو من الضغوط النفسية، أو الأسرية أو الاجتماعية أو الاقتصادية أو بسبب انعدام القيمة والشعور بالذنب"، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس الميول الانتحارية (المصري، 2020، ص. 153).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البالغين Adults

تعرف الجمعية الأمريكية للطب النفسي البالغ بأنه "الشخص الذي بلغ سن الرشد القانوني، والذي قد يختلف باختلاف الدول إلا أنه عادة ما يكون الفرد البالغ من العمر الثامنة عشر بالغًا(American Psychological Association, 2015, p. 24).

التعريف الإجرائي: تعرفهم الباحثة بأنهم عينة الدراسة من السعوديين الذين تتراوح أعمارهم بين الثمانية عشر والتاسعة والخمسون عاماً (18-59) عامًا ذكورا وإناثًا.

الدراسات السابقة

أولًا/ دراسات تناولت اضطراب تشوه صورة الجسد وعلاقته بمتغيرات أخرى

دراسة (Tatiana et al., 2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب القلق الاجتماعي واضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة من البالغين في المجتمع البرازيلي، بالإضافة إلى فحص الفروق في مستوى كل من اضطراب القلق الاجتماعي واضطراب تشوه صورة الجسد تبعًا لبعض العوامل الديموغرافية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي). تكونت عينة الدراسة من ٤٢٨ بالغًا تراوحت أعمارهم بين ١٨ و٦٠ عامًا، وتم استخدام مقياس القلق الاجتماعي ومقياس أعراض تشوه صورة الجسد لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا بين اضطراب القلق الاجتماعي واضطراب تشوه صورة الجسد، في حين لم تتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين العمر ومستوى اضطراب تشوه صورة الجسد. كما أسفرت عن وجود فروق دالة في اضطراب تشوه صورة الجسد تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، بينما لم تُسجل فروق دالة تبعًا لمتغيري الحالة الاجتماعية أو المستوى التعليمي.

دراسة (المومني والعمري، ٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من استخدام السيلفي، وسلوك تحرير الصور الذاتية، ونسبة انتشار اضطراب تشوه الجسم لدى طلبة جامعة اليرموك. بلغت عينتها 1720 طالبًا وطالبة، واستخدمت مقاييس (استخدام السيلفي، والميل إلى تحرير الصور، واضطراب تشوه الجسم) لجمع البيانات وفق المنهج الارتباطي التنبؤي. وكان من أبرز نتائجها وجود مستوى متوسط لاستخدام السيلفي والميل إلى تحرير الصور، كما توصلت نتائجها إلى أن نسبة انتشار اضطراب تشوه الجسم بين طلبة الجامعة بلغت (20.3%)، وأن لمتغير النوع قدرة تنبؤية بمستوى اضطراب تشوه الجسم لصالح الطلبة الذكور.

دراسة (الأنصاري، ٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار اضطراب تشوه الجسد الوهمي وعن علاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية. بلغت عينتها 430 طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مقياسي اضطراب تشوه الجسد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوهمي، مقياس القلق الاجتماعي لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المقارن. وكان من أبرز نتائجها وجود مستوى متوسط من اضطراب تشوه الجسد الوهمي لدى عينة الدراسة، ووجود علاقة ارتباطية قوية بين اضطراب تشوه الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي. كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في كل من اضطراب تشوه الجسد الوهمي والقلق الاجتماعي.

دراسة (الشافعي، ٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى الكشف العلاقة بين التشوهات المعرفية واضطراب صورة الجسد لدى مجموعة من طلبة الجامعة، والكشف عن الفروق في كل من مستوى التشوهات المعرفية واضطراب صورة الجسد تعزى لمتغير الجنس والإقامة. بلغت عينتها 171 طالبًا وطالبة، واستخدمت كل من مقياس التشوهات المعرفية ومقياس اضطراب صورة الجسم. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية واضطراب صورة الجسد، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في كل من التشوهات المعرفية واضطراب تشوه صورة الجسد تعزى لمتغير الجنس.

دراسة (النعيمات والطريفي، ٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين اضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة من النساء مراجعي مراكز التجميل، وإلى الكشف عن مستوى انتشار كل من الأفكار اللاعقلانية واضطراب تشوه صورة الجسد لدى العينة. تمثلت عينة الدراسة في 153 امرأة، وتم تطبيق مقياس الأفكار اللاعقلانية ومقياس صورة الجسد لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الأفكار اللاعقلانية وبين اضطراب تشوه صورة الجسد، كما توصلت إلى أن مستوى كل من الأفكار اللاعقلانية واضطراب تشوه صورة الجسد كان متوسطًا لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة (Buali et al., 2024) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة من البالغين في مملكة البحرين، والكشف عن الفروق في مستوى الاضطراب تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية (العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، الحالة الوظيفية ، الدخل). تكونت عينة الدراسة من ٤٤٤ بالغًا من المواطنين في مملكة البحرين، وتم استخدام مقياس BDDQ للكشف عن الأفراد الذين تظهر لديهم أعراض اضطراب تشوه صورة الجسد. وتوصلت النتائج إلى أن نسبة انتشار الاضطراب بلغت (١.٨%)، كما كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاضطراب تبعًا لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (١٨–٣٢ سنة)، والحالة الاجتماعية لصالح الأفراد غير المتزوجين، وكذلك لصالح فئة الطلاب من حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحالة الوظيفية. في المقابل، لم تسفر النتائج عن فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاضطراب تبعًا لمتغيري الجنس أو المستوى التعليمي أو الدخل الشهري.

ثانيًا/ دراسات تناولت الكمالية العصابية وعلاقتها بمتغيرات أخرى

دراسة (Aldahadha, 2019) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار إدمان العمل والكمالية السلبية والإيجابية بين الموظفين الأردنيين، بالإضافة إلى تحليل الفروق في مستويات الكمالية الإيجابية والكمالية السلبية تبعًا لبعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس، العمر، الحالة الاجتماعية، المؤهل التعليمي). شملت العينة ٦٨٦ موظفًا تراوحت أعمارهم بين ٢٥ و٦٢ عامًا، وتم تطبيق مقياس إدمان العمل ومقياسي الكمالية الإيجابية والكمالية السلبية لجمع البيانات. وتوصلت النتائج إلى وجود مستوى طفيف من إدمان العمل بين أفراد العينة، ومستوى مرتفع من كل من الكمالية السلبية والكمالية الإيجابية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكمالية السلبية تعزى إلى متغيرات الجنس والعمر والمؤهل التعليمي، حيث جاءت الفروق لصالح الذكور، ولصالح من هم أقل من ٣٠ عامًا، ولصالح الأفراد ذوو المؤهلات الأدنى (الدبلوم والبكالوريوس) مقارنة بحملة الدراسات العليا. في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في مستوى الكمالية السلبية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في الكمالية السلبية تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية.

دراسة (السيد، ٢٠٢٠) هدفت إلى دراسة الكمالية العصابية والإدراك الوالدي واحداث الحياة الضاغطة كمنبئات لاضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلبة الجامعة، وإلى الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في المتغيرات الأربع موضع الدراسة. بلغت عينتها 537 طالبًا وطالبة، وتم استخدام مقياس اضطراب الوسواس القهري، والكمالية، والإدراك الوالدي، واحداث الحياة الضاغطة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. وكان من أبرز نتائجها إسهام كلاً من الكمالية العصابية والإدراك الوالدي واحداث الحياة الضاغطة في التنبؤ باضطراب الوسواس القهري، كما توصلت إلى وجود فروق بين الجنسين في الدرجة الكلية لمقياس الكمالية العصابية لصالح الإناث.

دراسة (محمد، ٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن النموذج السببي للعلاقة بين إخفاء الذات والكمالية العصابية والاتجاهات نحو التماس المساعدة النفسية لدى طلاب الجامعة، وإلى الكشف عن الفروق في درجة الكمالية العصابية والاتجاهات نحو التماس المساعدة واخفاء الذات وفقاً لمتغير النوع. تمثلت عينتها في 341طالبًا وطالبة، وتم تطبيق مقياس الكمالية العصابية ومقياس إخفاء الذات ومقياس الاتجاهات نحو التماس لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجود فروق في درجة كلًا من إخفاء الذات والاتجاهات نحو التماس المساعدة طبقًا لمتغير النوع ولصالح الإناث، وعدم ووجود فروق دالة إحصائيا في درجة الكمالية العصابية طبقًا لمتغير النوع.

دراسة (AL-Dalaeen, 2021) هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للكمالية العصابية والحساسية الانفعالية للقلق الأخلاقي بين المتزوجين حديثًا. بلغت عينتها 155 زوجة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس (الكمالية العصابية، والحساسية الانفعالية، والقلق الأخلاقي). وخلصت نتائجها إلى أن مستوى كلًا من الكمالية العصابية والحساسية الانفعالية عند عينة الدراسة كان متوسطًا، وإلى مساهمة الكمالية العصابية والحساسية الانفعالية في التنبؤ بنسبة 81% من القلق الأخلاقي.

دراسة (دراج والخضير، ٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين الكمالية العصابية وكل من إعاقة الذات والكفاءة الذاتية لدى طلبة الكليات الصحية في جامعة الملك عبد العزيز، وإلى الكشف عن الفروق في درجة كل من الكمالية العصابية وإعاقة الذات والكفاءة الذاتية وفقًا لمتغير النوع. بلغت عينة الدراسة 254 طالبًا وطالبة، وطبقت مقاييس (النزعة الكمالية، وإعاقة الذات، والكفاءة الذاتية) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة عكسية متوسطة بين الكمالية العصابية وإعاقة الذات، ووجود علاقة عكسية ضعيفة بين الكمالية العصابية والكفاءة الذاتية، كما توصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الكمالية العصابية تعزى لمتغير النوع.

دراسة (Hadi & Kareem, 2022) هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستوى الكمالية العصابية وفقاً لمتغيري سنوات الخبرة والجنس لدى عينة من المعلمين والمعلمات الصف الأول. تمثلت عينتها في 400 معلم ومعلمة، واستخدمت الدراسة مقياس الكمالية العصابية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري سنوات الخبرة والجنس.

ثالثًا/ دراسات تناولت الميل للانتحار وعلاقته بمتغيرات أخرى

دراسة (أبو غزالة، ٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الميول الانتحارية لدى طلبة الجامعة والأسباب المؤدية للانتحار، وهدفت أيضا إلى الكشف عن الفروق في درجة الميول الانتحارية وفقاً لمتغير النوع والعمر. بلغ عدد عينتها 257 طالبًا وطالبة. واستخدمت مقياس الميول الانتحارية ومقياس الأسباب المؤدية للانتحار لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أبرز نتائجها أن مستوى الميول الانتحارية لدى طلاب الجامعة يقع ضمن الحدود الطبيعية، ووجود

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فروق دالة إحصائيا في الميول الانتحارية وفقًا للنوع وذلك لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في الميول الانتحارية وفقاً لمتغير العمر.

دراسة (خليل، ٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين إرادة الحياة والميول الانتحارية وقلق المستقبل، والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث وفقاً لمتغيرات الدراسة الثلاث. وتمثلت عينتها في 120 شاب تتراوح أعمارهم ما بين (19-21) عام. واستخدمت مقياس إرادة الحياة ومقياس قلق المستقبل والميول الانتحارية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي المقارن والإكلينيكي. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين درجة إرادة الحياة والميول الانتحارية، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في الميول الانتحارية لصالح الإناث.

دراسة (حجازي،٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى فحص مستوى التفكير الانتحاري لدى طلبة كلية التربية بجامعة الزقازيق، والتعرف على الفروق بين الطلبة الجامعيين في التفكير الانتحاري وفقًا للنجاح الأكاديمي وعدد من المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الحالة الاجتماعية، مكان السكن). تمثلت عينتها في 230 طالبًا وطالبة، واستخدمت مقياس التفكير الانتحاري لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها وجود فروق بين متوسطات درجات الطلبة في التفكير الانتحاري تبعًا لمتغير مكان السكن وذلك لصالح الطلبة الذين يسكنون في المدينة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة في التفكير الانتحاري تبعًا لمتغيري الجنس والحالة الاجتماعية. كما توصلت نتائجها إلى أن مستوى التفكير الانتحاري جاء منخفضًا لدى عينة الدراسة.

دراسة (حمدونة والمصري، ٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المساندة الاجتماعية والتفكير الانتحاري لدى طلبة الجامعات في محافظة غزة، وإلى التعرف على مستوى كل من المساندة الاجتماعية والتفكير الانتحاري، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في مستوى المساندة الاجتماعية والتفكير الانتحاري تعزى لمتغيرات (النوع، الجامعة). تمثلت عينتها في 378 طالبًا وطالبة، واستخدمت مقياسي المساندة الاجتماعية والتفكير الانتحاري لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي. وأشارت أبرز نتائجها إلى بلوغ مستوى المساندة الاجتماعية 72٪؛ ومستوى منخفض من التفكير الانتحاري لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين أبعاد التفكير بالانتحار وأبعاد المساندة الاجتماعية. وكذلك توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الانتحاري تعزى لمتغير الجنس.

دراسة (محمد، ٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى فحص الكفاءة السيكومترية لمقياس الميول الانتحارية وتحديد الفروق المتضمنة في الميول الانتحارية بناء على متغير الجنس لدى عينة من الشباب الجامعي. وتمثلت عينتها في 600 شاب، واستخدمت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقياس الميول الانتحارية لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي المقارن. وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الميول الانتحارية ترجع لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث.

دراسة (بسيوني، ٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من التفكير في الانتحار والذكاء الاجتماعي واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة، وكذلك الكشف عن الفروق في كل من التفكير في الانتحار والذكاء الاجتماعي واليقظة العقلية تعزى لمتغيرات (الجنس، الإقامة، المستوى الاجتماعي والاقتصادي). بلغت عينتها 300 طالبًا وطالبة، واستخدمت مقاييس (اليقظة العقلية، توقع التفكير في الانتحار، الذكاء الاجتماعي) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير في الانتحار والذكاء الاجتماعي واليقظة العقلية، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب لصالح الذكور ولصالح المقيمين في الريف ولذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض في التفكير بالانتحار.

رابعًا/ دراسات ربطت بين متغيرين من متغيرات الدراسة أو أكثر

دراسة (بوراس، ٢٠١٧) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من الكمالية والمخططات الذاتية بأعراض اضطراب تشوه الجسد، وإلى الكشف عن مستوى انتشار أعراض اضطراب تشوه الجسد، لدى عينة من طلبة جامعة قاصدي مرباح ورقلة. بلغت عينة الدراسة 440 طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (40-18) سنة، واستخدمت المقاييس (أعراض اضطراب تشوه الجسد، وكمالية المظهر الجسدي، وقائمة مخططات المظهر) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة دالة إحصائيا بين كل من الكمالية والمخططات الذاتية بأعراض اضطراب تشوه الجسد، بالإضافة إلى أن نسبة انتشار أعراض اضطراب صورة الجسد مرتفعة حيث بلغت 13٪ لدى أفراد العينة.

دراسة (Nwufo et al., 2020) هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين التفكير الانتحاري وكل من اضطراب القلق الاجتماعي واضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة من المراهقين. بلغت عينتها 400مراهقًا ومراهقة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقاييس (القلق الاجتماعي، ومقياس اعراض التشوه الجسدي، ومقياس التفكير الانتحاري). وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفكير الانتحاري وبين كل من اضطراب تشوه صورة الجسد والقلق الاجتماعي.

دراسة (السبيعي، ٢٠٢٠) هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية العصابية وتقدير الذات وصورة الجسم لدى المراهقين، والكشف عن الفروق بين متوسطات درجات العينة في كل من الكمالية العصابية وتقدير الذات وصورة الجسم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعزى لمتغير النوع. تمثلت عينتها في 316 مراهق ومراهقة ، واستخدمت مقاييس (اختبار تقدير الذات ، ومقياس صورة الجسم ، واستبيان الميول الكمالية العصابية) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الكمالية العصابية وصورة الجسم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الكمالية العصابية وتقدير الذات وصورة الجسم تعزى لمتغير النوع.

دراسة (الحبيب والسيد، ٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى كل من الاجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية والميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز، وإلى الكشف عن العلاقة بين الكمالية العصابية والميل للانتحار. كما هدفت أيضًا إلى الكشف عن الفروق في كل من المتغيرات الثلاث تبعاً إلى لمتغيرات (الحالة الاجتماعية، والمستوى الاقتصادي، والتخصص الدراسي). بلغت عينتها 103 طالبة من طالبات الدراسات العليا، واستخدمت الدراسة مقاييس (الاجهاد الأكاديمي، والكمالية العصابية، والتفكير الانتحاري) لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن. وكان من أبرز نتائجها وجود مستوى متوسط لكل من الكمالية العصابية والاجهاد الأكاديمي، ووجود مستوى ضعيف للميل الانتحاري. كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين الكمالية العصابية والميل للانتحار، بالإضافة إلى عدم وجود فروق في مستوى كل من المتغيرات الثلاث تعزى إلى الحالة الاجتماعية والتخصص الدراسي بينما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من المتغيرات الثلاث تعزى إلى المستوى الاقتصادي لدى العينة.

دراسة (الغامدي، ٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى فحص الدور الوسيط لاستراتيجيات التنظيم الانفعالي بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز، والتعرف عن العلاقة بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية. تكونت عينتها من 350 طالبة، واستخدمت مقياس التفكير الانتحاري ومقياس الكمالية العصابية واستبيان استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي. وكان من أبرز نتائجها وجود مستوى منخفض من التفكير الانتحاري، ومستوى متوسط من الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة. كما توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية.

دراسة (Ortiz et al., 2022) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد وبين خطر الانتحار لدى العاملين المقيمين في الولايات المتحدة الامريكية. تمثلت عينة الدراسة في 273 فردا تراوحت أعمارهم ما بين 19 إلى 76 سنة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أعراض تشوه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجسد ومقياس الرضا عن مظهر العضلات واستبيان التفكير الانتحاري. وكان من أبرز نتائجها وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الانتحاري واضطراب تشوه صورة الجسد.

المنهجية البحثية

منهج الدراسة

تم اعتماد المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن لملائمته مع طبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد البالغين في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (25,734,619) نسمة (الهيئة العامة للإحصاء، ٢٠٢١).

عينة الدراسة

عينة الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق الأدوات على عينة أولية استطلاعية بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة، حيث تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (١٠٠) فرد من البالغين في المجتمع السعودي، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٥٩عاماً)، بمتوسط عمري قدره (سَ = ٢٨.٨١)، وانحراف معياري قدره (ع =٩.٢٩)، ويوضح جدول (١) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفقًا لبعض المتغيرات الديموغرافية.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية وفقًا للنوع (ن= ١٠٠).

المتغير	المجموعات	العدد	النسبة
النوع	ذكر	٤٠	%٤٠.٠
	أنثى	٦٠	%٦٠.٠
	المجموع	١٠٠	%١٠٠

عينة الدراسة الأساسية

اعتمدت الباحثة في اختيار عينة الدراسة عن طريق أخذ العينة المتاحة؛ حيث تكونت عينة الدراسة الأساسية من (٥٠٠) فرد من البالغين في المجتمع السعودي، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨- ٥٩عاماً)، بمتوسط عمري قدرة (سَ = ٢٩.٣٤)، وانحراف معياري قدره (ع =٩.٦١). ويوضح جدول (٢) خصائص عينة الدراسة الأساسية وفقًا للنوع.

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة الأساسية وفقًا للنوع (ن= ٥٠٠).

المتغير	المجموعات	العدد	النسبة
النوع	ذكر	٢١٩	%٤٣.٨
	أنثى	٢٨١	%٥٦.٢
	المجموع	٥٠٠	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أدوات الدراسة

تم استخدام عدة أدوات لجمع المعلومات من عينة الدراسة لتحليلها إحصائيًا والإجابة على تساؤلاتها، وتشمل:

-استبانة البيانات الديموغرافية.

-مقياس اضطراب تشوه الجسم.

-مقياس الكمالية الإكلينيكية.

-مقياس الميول الانتحارية.

استبانة البيانات الديموغرافية

وتضم أسئلة عن النوع، العمر، ترتيب الفرد داخل الأسرة، المستوى التعليمي، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية، والمنطقة التي يقطنها المشارك.

مقياس اضطراب تشوه الجسم من إعداد العمري والمومني (2020)

-وصف المقياس

يتكون المقياس من (32) عبارة إيجابية موزعة على ستة أبعاد فرعية كما يلي:

1- **الانشغال بالمظهر** (العبارة: 1-3-2-4-5)

2- **السلوكيات المتكررة** (العبارة: 6-7-8-9-10-11)

3- **الضيق** (العبارة: 12-13-14-15-16-17)

4- **ضعف الأداء** (العبارة: 18-19-20-21-22)

5-**التجنب** (العبارة: 23-24-25-26-27)

6- **المخاوف المتعلقة بأجزاء الجسم** (28-29-30-31-32)

تتراوح درجات الاستجابة على المقياس ما بين (0-32) درجة، أما من حيث بدائل الاستجابة فهي: (نعم= 1، لا= ٠). وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى أن اضطراب تشوه الجسم مرتفع، فيما تشير الدرجة المنخفضة إلى أن الاضطراب منخفض.

-الخصائص السيكومترية للمقياس

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحثان بعرض فقراته على مجموعة من المحكمين المختصين في الجامعات الأردنية وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بلغ عددهم (14) محكم، وكان المعيار الذي تم اعتماده في قبول الفقرات أو استبعادها هو حصول الفقرة الواحدة على نسبة اتفاق (80٪). كما تم التحقق من مؤشرات صدق البناء بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية لإيجاد قيم الارتباط بين فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية وبين الأبعاد التابعة لها، وتوصلت إلى أن جميع الفقرات بلغ معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس والدرجة للبعد كانت أعلى من (0.20) وهو المعيار الذي اعتمد عليه الباحثان في قبول الفقرة. وللتحقق من ثبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاتساق الداخلي للمقياس تم تقديره بطريقة ألفا كرونباخ وبلغت قيمته (0.91) للمقياس ككل، مما يدل على قوة وصدق البناء للمقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس اضطراب تشوه الجسم في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الصدق Validity

تم التحقق من صدق المقياس كما يلي:

- **صدق الاتساق الداخلي:** عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (جدول٣)، وبين كل فقرة والبعد الذي تنتمي له (جدول٤)، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (جدول٥).

جدول (٣) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس اضطراب تشوه الجسم (ن= ١٠٠).

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
الارتباط	٠.٥٧**	٠.٧١**	٠.٥٩**	٠.٧٠**	٠.٦٢**	٠.٦١**	٠.٦٨**	٠.٣١**	٠.٥٦**	٠.٤٨**	٠.٣٩**
الفقر	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢
الارتباط	٠.٥٣**	٠.٦٣**	٠.٦٢**	٠.٤٦**	٠.٣٣**	٠.٦١**	٠.٦٨**	٠.٥٣**	٠.٦٠**	٠.٣٣**	٠.٢٢*
الفقرة	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠	٣١	٣٢	
الارتباط	٠.٥٠**	٠.٤٧**	٠.٥٣**	٠.٤٣**	٠.٤٩**	٠.٥٨**	٠.٣٠**	٠.٣٢**	٠.٤٨**	٠.٦٠**	

** معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠١ * معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

تشير النتائج في جدول (٣) إلى أن الدرجة الكلية لمقياس اضطراب تشوه الجسم لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠١، ماعدا الفقرة رقم ٢٢؛ فقد كانت دالة إحصائيًاعند مستوى ٠.٠٥.

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس اضطراب تشوه الجسم والبعد الذي تنتمي له (ن=١٠٠)

بُعد الانشغال بالمظهر (٥ فقرة)		بعد السلوكيات المتكررة (٦فقرات)		بعد الضيق (٦فقرات)		بُعد ضعف الاداء (٥ فقرة)		بعد التجنب (٥فقرات)		بعد المخاوف المتعلقة باجزاء الجسم (٥فقرات)	
الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر
١	٠.٧٠**	٦	٠.٦٩**	١٢	٠.٥٣**	١٨	٠.٨١**	٢٣	٠.٥٨**	٢٨	٠.٥٥**
٢	٠.٨١**	٧	٠.٦٦**	١٣	٠.٦٧**	١٩	٠.٧٩**	٢٤	٠.٧٥**	٢٩	٠.٦٤**
٣	٠.٨١**	٨	٠.٥٧**	١٤	٠.٧٢**	٢٠	٠.٦٨**	٢٥	٠.٧٧**	٣٠	٠.٥٦**
٤	٠.٨٠**	٩	٠.٥٦**	١٥	٠.٦٦**	٢١	٠.٤٠**	٢٦	٠.٦٠**	٣١	٠.٧٢**
٥	٠.٦٧**	١٠	٠.٦٣**	١٦	٠.٣٨**	٢٢	٠.٢٩**	٢٧	٠.٧٥**	٣٢	٠.٦٠**
		١١	٠.٦٤**	١٧	٠.٧٣**						

** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من جدول (٤) أن كل فقرة من فقرات مقياس اضطراب تشوه الجسم لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة البعد الخاص بالفقرة، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين كل بُعد والدرجة الكلية اضطراب تشوه الجسم (ن=١٠٠)						
المتغيرات	بُعد الانشغال بالمظهر	بُعد السلوكيات المتكررة	بعد الضيق	بُعد ضعف الاداء	بعد التجنب	بعد المخاوف المتعلقة باجزاء الجسم
ر	**٠.٨٤	**٠.٨١	**٠.٨٥	**٠.٧٨	**٠.٧٠	**٠.٧٢
**جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١						

يتضح من جدول (٥) أن كل بُعد من أبعاد مقياس اضطراب تشوه الجسم لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ارتبط ارتباطًا دالًا بالدرجة الكلية على مقياس اضطراب تشوه الجسم؛ حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يتضح مما سبق ذكره ووفقاً لما أشارت إليه النتائج في جداول (٣،٤،٥) أن الدرجة الكلية لمقياس اضطراب تشوه الجسم ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس، ودرجة كل فقرة ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتبطت درجة كل بُعد من أبعاد مقياس اضطراب تشوه الجسم ارتباطًا دالًا بالدرجة الكلية له؛ مما يشير إلى صدق مقياس اضطراب تشوه الجسم عن طريق الاتساق الداخلي؛ ومما يدل على التجانس الداخلي للمقياس، وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

- **الثبات Reliability**

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس اضطراب تشوه الجسم وأبعاده لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي، وتم تصحيح معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان- براون، وجتمان، ويوضح جدول (6) قيم معاملات الثبات للمقياس وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي.

جدول (٦) قيم معاملات الثبات لمقياس اضطراب تشوه الجسم وأبعاده لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية للمقياس (ن=١٠٠).					
مقياس اضطراب تشوه الجسم وأبعاده	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية	
				معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون	بعد التصحيح بمعادلة جتمان
بُعد الانشغال بالمظهر	٥	٠.٨١	٠.٨٢	٠.٦٩	٠.٨٢	٠.٧٨
بُعد السلوكيات المتكررة	٦	٠.٦٨	٠.٦٩	٠.٥٨	٠.٧٣	٠.٧٣
بعد الضيق	٦	٠.٦٨	٠.٦٩	٠.٥٣	٠.٧٠	٠.٦٧

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بُعد ضعف الأداء	٥	٠.٦١	٠.٧١	٠.٥٥	٠.٧١	٠.٧١
بُعد التجنب	٥	٠.٧٠	٠.٧١	٠.٥٨	٠.٧٤	٠.٧٢
المخاوف المتعلقة بأجزاء الجسم	٥	٠.٥٩	٠.٦٠	٠.٤٠	٠.٥٧	٠.٥١
الدرجة الكلية للمقياس	٣٢	٠.٩١	٠.٩١	٠.٨٨	٠.٩٣	٠.٩٣

يتضح من جدول (٦) أن الدرجة الكلية لمقياس اضطراب تشوه الجسم لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي، وكل بُعد من أبعاده ثابت سواء بطريقة معامل ألفا كرونباخ أو ماكدونالد أوميجا أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام "معادلة سبيرمان-براون"، "ومعادلة جتمان"؛ حيث تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد ما بين (٠.٥٩ - ٠.٨١)؛ أما معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل فبلغ (٠.٩١)، أما معامل ماكدونالد أوميجا للأبعاد فقد تراوحت ما بين (٠.٦٠- ٠.٨٢)، في حين كان معامل ماكدونالد أوميجا للمقياس ككل ما بين (٠.٩١)، بينما تراوحت قيم معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان لأبعاد المقياس ما بين (٠.٥٧- ٠.٨٢) ، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معادلة سبيرمان بروان (٠.٩٣)، في حين تراوحت معاملات جتمان لأبعاد المقياس ما بين (٠.٥١- ٠.٧٨)، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معادلة جتمان (٠.٩٣).

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيم معاملات الثبات متقاربة بالرغم من استخدام أكثر من طريقة، والنقطة الأهم أن جميع قيم معاملات الثبات لجميع أبعاده مقبولة سواء باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ أو ماكدونالد أوميجا أو بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان وجتمان، أما الدرجة الكلية للمقياس فتمتعت بمعاملات ثبات مرتفعة، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

مقياس الكمالية الإكلينيكية من إعداد Fairburn et al (2003) ، تعريب وتقنين Alyami et al (2022)

-وصف المقياس

يتكون المقياس من (12) عبارة موضوعة على سلم ليكرت الرباعي، وتقيس الدرجة الكلية للكمالية الإكلينيكية. وتتراوح درجات الاستجابة على المقياس ما بين (12-48) درجة أما من حيث بدائل الإجابة تجاه كل فقرة فهي: (أبدًا= 1، نادرًا= ٢ أحيانًا= ٣، مطلقًا= 4) للعبارات الإيجابية وتعكس الدرجة إذا كانت العبارة سلبية، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع الكمالية الإكلينيكية.

-الخصائص السيكومترية للمقياس

لفحص الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية الإكلينيكية وتقنينها على البيئة السعودية، قام الباحثون بتطبيق المقياس على عينة مكونة من 1598 بالغًا سعوديًا وتقسيم العينة عشوائيا إلى عينتين منفصلتين مكونة من 400 شخص لكل منها. والتحقق من صدق المقياس البنائي عن طريق مطابقة فقراته لنموذج "راش" أحادي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد، وتوصلت النتائج إلى ملائمة فقرات المقياس مع نموذج راش وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة وبمعامل ثبات جيد لدى كلا العينتين (PSI= 0.78, 0.80).

الخصائص السيكومترية لمقياس الكمالية الإكلينيكية في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الصدق Validity

تم التحقق من صدق المقياس كما يلي:

- **صدق الاتساق الداخلي**

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (جدول٧).

جدول (٧) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الكمالية الاكلينيكية (ن= ١٠٠).

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦
الارتباط	٠.٣٨**	٠.٣٧**	٠.٦٨**	٠.٤٠**	٠.٤٥**	٠.٤٨**
الفقرة	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
الارتباط	٠.٦٠**	٠.٣٩**	٠.٥٩**	٠.٥٥**	٠.٤٨**	٠.٥٤**

** معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠١

تشير النتائج في جدول (٧) إلى أن الدرجة الكلية لمقياس الكمالية الاكلينيكية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس؛ حيث كانت قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠١، مما يشير إلى صدق مقياس الكمالية الاكلينيكية عن طريق الاتساق الداخلي؛ ومما يدل على التجانس الداخلي للمقياس، وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

الثبات Reliability

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس الكمالية الاكلينيكية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي، وتم تصحيح معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان- براون، وجتمان، ويوضح جدول (٨) قيم معاملات ثبات المقياس وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) قيم معاملات الثبات لمقياس الكمالية الاكلينيكية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية للمقياس (ن=١٠٠).

مقياس الكمالية الاكلينيكية	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
				معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون	بعد التصحيح بمعادلة جتمان
الدرجة الكلية المقياس الكمالية الاكلينيكية	١٢	٠.٧٢	٠.٧٢	٠.٦٨	٠.٨١	٠.٨١

يتضح من جدول (٨) أن مقياس الكمالية الاكلينيكية ثابت سواء بطريقة معامل ألفا كرونباخ أو ماكدونالد أوميجا أو بطريقة التجزئة النصفية للمقياس، مع تصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياس وأبعاده باستخدام "معادلة سبيرمان- براون"، "ومعادلة جتمان"؛ حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس (٠.٧٢)، في حين كان معامل ماكدونالد أوميجا للمقياس (٠.٧٢)، بينما كانت قيمة معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان للمقياس (٠.٨١)، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل باستخدام معادلة جتمان (٠.٨١).

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن قيم معاملات الثبات متقاربة بالرغم من استخدام أكثر من طريقة، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة، وبالتالي يمكن استخدامه في الدراسة الحالية.

مقياس الميول الانتحارية من إعداد المصري (2020)

-وصف المقياس

يتكون المقياس من (30 عبارة) إيجابية موزعة على ثلاث أبعاد فرعية كما يلي:

- **التفكير وتصور الانتحار** (العبارة: 1-4-7-10-13-16-19-22-25 -28).
- **الرغبة في الانتحار** (العبارة: 2-5-8-11-14-17-20-23-26-29).
- **القدرة الفعلية على الانتحار** (العبارة: 3-6-9-12-15-18-21-24-27-30).

وتتراوح درجات الاستجابة على المقياس ما بين (30-150) درجة، أما من حيث بدائل الاستجابة فهي (أوافق بشدة= 5، أوافق= ٤، محايد= 3، أعارض= 2، أعارض بشدة= 1)، كما تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الميول الانتحارية.

-الخصائص السيكومترية للمقياس

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على عينة عشوائية استطلاعية مكونة من (167) طالبًا وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع مفردات المقياس دالة عند مستوى 0.01، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس. كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ألفا كرونباخ وكانت جميع معاملات الثبات مرتفعة وهذا ما يؤكد ثبات مقياس الميول الانتحارية.

الخصائص السيكومترية لمقياس الميول الانتحارية في الدراسة الحالية

قامت الباحثة بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية من خلال تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية المشار إليها سابقًا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

الصدق Validity

تم التحقق من صدق المقياس كما يلي:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (جدول٩)، وبين كل فقرة والبعد الذي تنتمي له (جدول١٠)، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس جدول (١١)

جدول (٩) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الميول الانتحارية (ن= ١٠٠).

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
الارتباط	٠.٨٩**	٠.٦٣**	٠.٨٤**	٠.٧٨*	٠.٩٠*	٠.٦٥*	٠.٨٠*	٠.٨٣*	٠.٨١*	٠.٦٦**	٠.٨١*
الفقرة	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢
الارتباط	٠.٧٨**	٠.٧٠**	٠.٨٢**	٠.٤١*	٠.٤٧*	٠.٨٥*	٠.٦٧*	٠.٦٩*	٠.٧٩*	٠.٦٩**	٠.٧٥*
الفقرة	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨	٢٩	٣٠			
الارتباط	٠.٨١**	٠.٨٢**	٠.٤٥**	٠.٨٨*	٠.٦٧*	٠.٦٩*	٠.٥٧*	٠.٧٢*			

** معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠١

تشير النتائج في جدول (9) إلى أن الدرجة الكلية لمقياس الميول الانتحارية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس؛ حيث كانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠.٠١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٠) معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات مقياس الميول الانتحارية والبعد الذي تنتمي له (ن=١٠٠)											
بُعد التفكير وتصور الانتحار (١٠ فقرة)			بعد الرغبة في الانتحار (١٠ فقرات)			بعد القدرة الفعلية على الانتحار (١٠ فقرات)					
الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر	الفقرة	ر
١	٠.٨٦**	١٦	٠.٦٠**	٢	٠.٦٩**	١٧	٠.٨٣**	٣	٠.٨٩**	١٨	٠.٦٦**
٤	٠.٦٨**	١٩	٠.٧٤**	٥	٠.٩٠**	٢٠	٠.٨١**	٦	٠.٧٣**	٢١	٠.٦٨**
٧	٠.٧٩**	٢٢	٠.٧٧**	٨	٠.٨٥**	٢٣	٠.٨١**	٩	٠.٨٣**	٢٤	٠.٨٥**
١٠	٠.٦٧**	٢٥	٠.٤٩**	١١	٠.٨٠**	٢٦	٠.٨٩**	١٢	٠.٧٤**	٢٧	٠.٦٨**
١٣	٠.٧٥**	٢٨	٠.٧٥**	١٤	٠.٨٢**	٢٩	٠.٦٠**	١٥	٠.٥١**	٣٠	٠.٧٣**
** دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١.											

يتضح من جدول (10) أن كل فقرة من فقرات مقياس الميول الانتحارية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة البعد الخاص بالفقرة، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١.

جدول (١١) معاملات ارتباط بيرسون بين كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس الميول الانتحارية (ن=١٠٠)			
المتغيرات	بُعد التفكير وتصور الانتحار	بُعد الرغبة في الانتحار	بعد القدرة الفعلية على الانتحار
ر	٠.٩٦**	٠.٩٨**	٠.٩٧**
**جميع معاملات الارتباط دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠١			

من جدول (١١) يتضح أن كل بُعد من أبعاد مقياس الميول الانتحارية ارتبط ارتباطًا دالًا بالدرجة الكلية للمقياس لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ؛ حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١.

يتضح مما سبق ذكره ووفقاً لما أشارت إليه النتائج في جداول (١٥،١٦،١٧) أن الدرجة الكلية لمقياس الميول الانتحارية ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة كل فقرة من فقرات المقياس، ودرجة كل فقرة ارتبطت ارتباطًا دالًا بدرجة البعد الذي تنتمي إليه، وكذلك ارتبطت درجة كل بُعد من أبعاد مقياس الميول الانتحارية ارتباطًا دالًا بالدرجة الكلية له؛ مما يشير إلى صدق مقياس الميول الانتحارية عن طريق الاتساق الداخلي؛ ومما يدل على التجانس الداخلي للمقياس وأنه صالح للاستخدام في الدراسة الحالية.

الثبات Reliability

للتحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا ومعامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات مقياس الميول الانتحارية وأبعادها لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي، وتم تصحيح معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان- براون، وجتمان، ويوضح جدول (١٢) قيم معاملات الثبات للمقياس وأبعاده باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية للمقياس لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٢). قيم معاملات الثبات لمقياس الميول الانتحارية وأبعادها لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي باستخدام ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا والتجزئة النصفية للمقياس (ن=١٠٠)

مقياس الميول الانتحارية وأبعادها	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	ماكدونالد أوميجا	معامل ثبات التجزئة النصفية		
				معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان-براون	بعد التصحيح بمعادلة جتمان
بُعد التفكير وتصور الانتحار	١٠	٠.٨٦	٠.٨٧	٠.٨١	٠.٨٩	٠.٨٨
بُعد الرغبة في الانتحار	١٠	٠.٩٢	٠.٩٢	٠.٨٧	٠.٩٣	٠.٩٣
بعد القدرة الفعلية على الانتحار	١٠	٠.٨٩	٠.٩٠	٠.٨٨	٠.٩٤	٠.٩٤
الدرجة الكلية للمقياس	٣٠	٠.٩٦	٠.٩٧	٠.٩٤	٠.٩٧	٠.٩٧

يتضح من بيانات الجدول (١٢) أن مقياس الميول الانتحارية، بجميع أبعاده الثلاثة، وكذلك درجته الكلية، يتمتع بمستويات مرتفعة من الثبات لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي، وذلك باستخدام ثلاث طرق مختلفة لحساب الثبات: معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ماكدونالد أوميغا، ومعامل التجزئة النصفية (بعد تصحيحه باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجتمان). فقد تراوحت معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس ما بين (٠.٨٦–٠.٩٢)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي (٠.٩٦)، وهي جميعها ضمن الحدود المقبولة علميًا. أما معامل ماكدونالد أوميغا، فقد تراوح بين (٠.٨٧–٠.٩٢) لأبعاد المقياس، وبلغ (٠.٩٧) للدرجة الكلية. كذلك، أشارت نتائج التجزئة النصفية بعد التصحيح إلى معاملات مرتفعة تراوحت ما بين (٠.٨٩–٠.٩٤) للأبعاد، وبلغت (٠.٩٧) للدرجة الكلية، سواء باستخدام معادلة سبيرمان-براون أو معادلة جتمان. وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية قوية من حيث الثبات، مما يعزز من صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية على نحو علمي موثوق.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتم في هذا القسم مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أهدافها وتساؤلاتها، وذلك من خلال تفسير المعطيات الإحصائية وربطها بالإطار النظري والأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة. كما يتم تحليل أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج الدراسات السابقة، وصولًا إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات للبحوث المستقبلية.

أولًا: نتائج تساؤلات الدراسة ومناقشته

قبل عرض نتائج الدراسة الحالية باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة تم حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء، والتفلطح الخاصة بمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؛ للتحقق من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اعتدالية توزيع درجات عينة الدراسة الحالية، وانتمائها للمجتمع الطبيعي المأخوذة منه، ويتضح ذلك في جدول (١٣).

جدول(١٣) الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة الحالية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	أقل درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء	التفلطح
بعد الانشغال بالمظهر	٠	٥	١,٦٢	١,٧٤	٠,٦٨	٠,٩١
بعد السلوكيات المتكررة	٠	٦	١,٧٥	١,٦٧	٠,٩٢	٠,٠٤
بعد الضيق	٠	٦	١,١١	١,٤٥	١,٣٨	١,٢٩
بعد ضعف الأداء	٠	٥	١,١٠	١,٢٤	٠,٨٩	٠,٠٤
بعد التجنب	٠	٥	٠,٦٧	١,١٨	٢,٠٦	٣,٨٧
بعد المخاوف المتعلقة بأجزاء الجسم	٠	٥	١,٠٩	١,٢٣	١,١٨	٠,٩٩
الدرجة الكلية لاضطراب تشوه الجسم	٠	٣٢	٧,٣٧	٦,٨٩	١,٢٠	١,١٧
الدرجة الكلية للكمالية العصابية	١٢	٤٨	٣١,٤٢	٦,٣٢	٠,٢٤	٠,٢٠
بعد التفكير وتصور الانتحار	١٠	٥٠	١٣,٣٦	٦,٢٩	٢,٨٢	٩,٢١
بعد الرغبة في الانتحار	١٠	٥٠	١٤,٢٢	٧,٤٥	٢,٥٧	٦,٥٦
بعد القدرة الفعلية على الانتحار	١٠	٤٩	١٣,١٦	٦,٦٢	٢,٨٥	٨,٥٦
الدرجة الكلية للميول الانتحارية	٣٠	١٤٧	٤٠,٧٤	١٩,٩٠	٢,٧٦	٨,١١

تشير نتائج الفحص الإحصائي لمعاملات الالتواء والتفلطح الموضحة في جدول (١٣) إلى أن توزيع بعض متغيرات الدراسة لدى عينة البالغين في المجتمع السعودي كان اعتداليًا؛ حيث جاءت قيم الالتواء ضمن النطاق المقبول إحصائيًا (±١.٩٦)، وكذلك التفلطح (±٣.٢٩) في كل من متغير اضطراب تشوه الجسم وأبعاده، ومتغير الكمالية العصابية، باستثناء بُعد التجنب. أما متغير الميول الانتحارية، فقد أظهر انحرافًا عن التوزيع الطبيعي، مما استدعى استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية التي تتلاءم مع طبيعة البيانات، بما يضمن دقة النتائج ومصداقيتها. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على **"ما مستوى اضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ؟"**؛ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة One Sample لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحصائيًا بين وسيط درجات اضطراب تشوه صورة الجسد وأبعاده لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي والوسيط الفرضي. وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بمعرفة الوسيط الفرضي من خلال ٥٠% من درجة أعلى قيمة في الدرجة الكلية اضطراب تشوه صورة الجسد وأبعاده، وهي (١٦) للدرجة الكلية لاضطراب تشوه صورة الجسد، و(٢,٥، ٣، ٣، ٢,٥، ٢,٥، ٢,٥) لبُعد الانشغال بالمظهر، وبعد السلوكيات المتكررة، وبعد الضيق، وبعد ضعف الأداء، وبعد التجنب، وبعد المخاوف المتعلقة بأجزاء الجسم على التوالي. ثم تم تطبيق اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة؛ للتحقق من دلالة الفرق بين الوسيط الحسابي والوسيط الفرضي لإيجاد مستوى اضطراب تشوه صورة الجسد وأبعاده لدى عينة الدراسة الحالية. وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٤) على النحو الآتي:

جدول (١٤) مستوى اضطراب تشوه صورة الجسد وأبعاده لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغير	عدد العبارات	الوسيط الحسابي	الخطأ المعياري	الوسيط الفرضي	قيمة ولكوكسون	حجم الأثر	النسبة الحرجة	المستوى
بُعد الانشغال بالمظهر	٥	١	٣,١٧	٢,٥	-١٠,١٤	٠,٤٥	***٣٠,٥٣	منخفض
بُعد السلوكيات المتكررة	٦	١	٢,٦٥	٣	-١٢,٨٢	٠,٥٧	***١٥,٠٠	منخفض
بُعد الضيق	٦	١	٢,٧٣	٣	-١٧,٠٧	٠,٨١	***٥,٠٧	منخفض
بُعد ضعف الأداء	٥	١	٣,١٧	٢,٥	-١٦,٦٨	٠,٧٥	***٩,٧٠	منخفض
بُعد التجنب	٥	٠	٣,٠٩	٢,٥	-١٨,٢٧	٠,٨٢	***٦,٠٩	منخفض
بعد المخاوف المتعلقة بأجزاء الجسم	٥	١	٣,١٨	٢,٥	-١٦,٥٤	٠,٧٤	***١٠,٠٣	منخفض
الدرجة الكلية لاضطراب تشوه صورة الجسد	٣٢	٦	٣,٠٨	١٦	-١٦,٨٨	٠,٧٥	***٦,٨٣	منخفض

*** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. ٠,٢٠ > ٠,٤٩ تأثير صغير.
٠,٥٠ > ٠,٧٩ تأثير متوسط. ≤ ٠,٨٠ تأثير كبير.

ويتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسيط الحسابي لأفراد العينة والوسيط الفرضي لمقياس اضطراب تشوه صورة الجسد ككل بجميع أبعاده وذلك عند مستوى الدلالة (0.001) لصالح الوسيط الفرضي، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من اضطراب تشوه صورة الجسد وأبعاده لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؛ حيث بلغ الوسيط الحسابي للمقياس ككل (6) وهو أقل من الوسيط الفرضي الذي بلغ مقداره (16).

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأنصاري (2020)، والتي أظهرت وجود مستوى متوسط من اضطراب تشوه صورة الجسد الوهمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في ضوء المرحلة العمرية لعينة الدراسة؛ فمرحلة المراهقة التي استهدفتها دراسة الأنصاري قد تشهد ارتفاعًا في الاهتمام بالمظهر الخارجي وزيادة الحساسية النفسية تجاه صورة الجسد نتيجة كونها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مرحلة انتقالية حرجة، مقارنةً بالبالغين الذين عادةً ما يكونون أكثر نضجًا وأقل تأثرًا بهذه العوامل.

كما تختلف أيضًا مع دراسة النعيمات والطريفي (2021)، والتي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من اضطراب صورة الجسد لدى النساء المراجعات لمراكز التجميل. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة العينة المستهدفة في دراستهما والتي تمثل فئة خاصة من النساء اللواتي قد يكن أكثر حساسية تجاه المظهر الخارجي، نظرًا لطبيعة مراجعاتهن المستمرة لمراكز التجميل. على عكس عينة الدراسة الحالية التي كانت أكثر تنوعًا وتمثيلًا للمجتمع العام.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الطبيعة الثقافية والدينية السائدة في المجتمع السعودي، والتي تعزز من تقبل الذات والرضا عن الجسد باعتباره أمانة من الله سبحانه وتعالى، مما قد يسهم في الحد من القلق المفرط المرتبط بالمظهر الخارجي ويشجع على التكيف الإيجابي معه. كما أن نمط الحياة المحافظ، الذي يشجع على الخصوصية والاحتشام، قد يقلل من فرص المقارنات الاجتماعية السطحية التي تسهم عادةً في تفاقم اضطراب تشوه صورة الجسد.

- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على "**ما مستوى الكمالية العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ؟**"؛ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة One Sample لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيًا بين وسيط درجات الكمالية العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي والوسيط الفرضي. ثم قامت الباحثة بتحديد الوسيط الفرضي من خلال ٥٠% من درجة أعلى قيمة في الدرجة الكلية الكمالية العصابية وهي (24)، ثم تم تطبيق اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة؛ للتحقق من دلالة الفرق بين الوسيط الحسابي والوسيط الفرضي لإيجاد مستوى الكمالية العصابية لدى عينة الدراسة الحالية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٥) على النحو الآتي:

جدول (١٥) مستوى الكمالية العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغير	عدد العبارات	الوسيط الحسابي	الخطأ المعياري	الوسيط الفرضي	قيمة ولكوكسون	حجم الأثر	النسبة الحرجة	المستوى
الدرجة الكلية للكمالية العصابية	١٢	٣٢	٣,١١	٢٤	١٧,١٩	٠,٧٧	***١١٣,٢٠	مرتفع
*** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. ٠,٥٠< ٠,٧٩ تأثير متوسط.								

ويتضح من الجدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسيط الحسابي لأفراد العينة والوسيط الفرضي لمقياس الكمالية العصابية وذلك عند مستوى الدلالة (0.001) لصالح الوسيط الحسابي، مما يشير إلى وجود مستوى مرتفع من الكمالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؛ حيث بلغ الوسيط الحسابي لأفراد العينة للدرجة الكلية للكمالية العصابية (32) وهو أعلى من الوسيط الفرضي للدرجة الكلية للكمالية العصابية الذي بلغ (24).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Aldahadha (2019)، والتي كشفت عن ارتفاع مستوى الكمالية العصابية لدى عينة من الموظفين الأردنيين، فيما اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة الحبيب والسيد (2021)، والغامدي (2021)، و(2021) AL-Dalaeen، التي أظهرت مستوى متوسطًا للكمالية العصابية، ويرجح أن هذا الاختلاف يرتبط بطبيعة العينات التي شملت طالبات جامعيات أو زوجات في مراحل حياتية مختلفة، قد تقل فيها ضغوط الأداء الاجتماعي أو المهني، مما يؤدي إلى مستويات أقل من الكمالية العصابية. وبالتالي فإن التباين في النتائج يعكس تأثير السياق العمري والاجتماعي على شدة الكمالية العصابية، ويُبرز أهمية النظر إلى الخصائص الديموغرافية كعامل مفسر محوري لمتغير الكمالية العصابية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدد من العوامل الثقافية والاجتماعية التي قد تكون سببًا في ارتفاع الكمالية العصابية عند عينة الدراسة، حيث يعد المجتمع السعودي من المجتمعات التي تعلّي من شأن الصورة الاجتماعية، وتحمل الأفراد -لا سيما البالغين- مسؤوليات كبيرة تجاه الأسرة والمجتمع، مما يولد ضغوطًا داخلية قد تدفعهم إلى تبني معايير أداء مثالية حتى يتجنبوا التقصير أو الفشل. كما أن التوقعات المرتفعة من الأسرة فيما يتعلق بالنجاح الأكاديمي والمهني والاجتماعي، تجعل الفرد يشعر بأن قيمته مرتبطة بمدى إنجازه وتفوقه، مما يُعزز الحاجة إلى الكمال بوصفه وسيلة لضمان القبول والاستحسان.

بالإضافة إلى أن المملكة العربية السعودية تشهد تحولًا سريعًا في مختلف المجالات -سواء على الصعيد الاقتصادي، أو المهني، أو التقني – ضمن رؤية 2030، وهو ما قد يُشكل ضغطًا إضافيًا على الأفراد لمواكبة هذه التطورات، وتحقيق مستويات عالية من الأداء والإنجاز، مما يسهم في تعزيز الكمالية العصابية كسلوك تكيفي مع بيئة تتطلب التفوق والاستمرارية.

- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على **"ما مستوى الميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي ؟"**؛ وللإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة One Sample لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيًا بين وسيط درجات الميل للانتحار وأبعاده لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي والوسيط الفرضي. ثم قامت الباحثة بتحديد الوسيط الفرضي من خلال ٥٠% من درجة أعلى قيمة في الدرجة الكلية للميل للانتحار، وهي (75)، ولبعد التفكير وتصور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الانتحار، وبعد الرغبة في الانتحار (25)، ولبعد القدرة الفعلية على الانتحار (25)، ثم تم تطبيق اختبار ولكوكسون للعينة الواحدة؛ للتحقق من دلالة الفرق بين الوسيط الحسابي والوسيط الفرضي لإيجاد مستوى الميل للانتحار وأبعاده المختلفة لدى عينة الدراسة الحالية، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٦) على النحو الآتي:

جدول (١٦) مستوى الميل للانتحار وأبعاده لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغير	عدد العبارات	الوسيط الحسابي	الخطأ المعياري	الوسيط الفرضي	قيمة ولكوكسون	حجم الأثر	النسبة الحرجة	المستوى
بعد التفكير وتصور الانتحار	١٠	١٠	٣,١٣	٢٥	١٨,٣٠-	٠,٨٢	٤,٣١***	منخفض
بعد الرغبة في الانتحار	١٠	١١	٣,١٩	٢٥	١٧,١١-	٠,٧٦	٧,٧٧***	منخفض
بعد القدرة الفعلية على الانتحار	١٠	١٠	٣,١٤	25	١٨,١٥-	٠,٨١	٥,٦١***	منخفض
الدرجة الكلية للميل للانتحار	٣٠	٣٢	٣,٢٢	75	١٧,٧٧-	٠,٧٩	٥,٤٩***	منخفض

*** دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. ٠,٥٠< ٠,٧٩ تأثير متوسط. ≤ ٠,٨٠ تأثير كبير.

ويتبين من الجدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الوسيط الحسابي لأفراد العينة والوسيط الفرضي لمقياس الميل للانتحار وذلك عند مستوى الدلالة (0.001) لصالح الوسيط الفرضي، مما يشير إلى وجود مستوى منخفض من الميل للانتحار وأبعاده المختلفة لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؛ حيث بلغ الوسيط الحسابي للمقياس ككل (32) وهو أقل من الوسيط الفرضي الذي بلغ مقداره (75).

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي أُجريت على الطلبة الجامعيين في بعض البيئات العربية، حيث أشارت دراسة حجازي (2021) إلى انخفاض التفكير الانتحاري، كما بيّنت دراسة حمدونة والمصري (2021) وجود مستويات منخفضة في أبعاد التفكير، والرغبة، والقدرة الفعلية على الانتحار. وأظهرت دراسة الحبيب والسيد (2021) مستوى ضعيفًا للميل الانتحاري، بينما كشفت دراسة الغامدي (2021) عن انخفاض التفكير والرغبة والتخطيط لمحاولة الانتحار والتعبير عن الميول الانتحارية.

كما تتفق بشكل جزئي مع ما توصلت إليه دراسة أبو غزالة والدُّرسي (2019)، التي أشارت إلى أن الميول الانتحارية لدى طلبة الجامعة تقع ضمن الحدود الطبيعية، أي أن كلا الدراستين يشتركان في عدم وجود مؤشرات مقلقة إحصائيًا حول ارتفاع الميول الانتحارية في الفئتين محل الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتجدر الإشارة إلى أن هذا الاتفاق في النتائج، سواء في الدراسة الحالية أو الدراسات السابقة، قد يكون نتيجةً لما يمثله موضوع الانتحار من محرم ديني ومحظور اجتماعي في المجتمعات العربية الإسلامية، مما قد يدفع المشاركين إلى التحفّظ في الإفصاح عن أفكارهم أو مشاعرهم الفعلية، حتى في ظل سرية البيانات. ومن ثمّ، فإن انخفاض الميل الانتحاري الظاهر قد يتأثر بما يُعرف بـ"التحيز الاجتماعي في الإجابة"، لا سيما حين يكون التصريح مخالفًا للمنظومة القيمية السائدة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أيضًا في ضوء الخصائص الثقافية والدينية التي تميز المجتمع السعودي، حيث تسود قيم دينية تحثّ على الصبر والتوكل، إلى جانب أنماط أسرية تتسم بالتماسك وتوفير الدعم الاجتماعي، مما يعزز من مشاعر الانتماء ويقلل من احتمالية تطور الميل الانتحاري حتى في ظل الضغوط.

- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الخامس على **"ما العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟"**؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان لتقييم العلاقة بين المتغيرين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٧) على النحو الآتي:

جدول (١٧) معاملات ارتباط سبيرمان بين اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	الكمالية العصابية
بعد الانشغال بالمظهر	٠,٢٨**
بعد السلوكيات المتكررة	٠,٣٢**
بعد الضيق	٠,٣٠**
بعد ضعف الأداء	٠,٢٨**
بعد التجنب	٠,٢٨**
بعد المخاوف المتعلقة بأجزاء الجسم	٠,٢٣**
الدرجة الكلية لاضطراب تشوه الجسم	٠,٣٥**
** دالة عند مستوى ٠,٠١.	

يتبين من الجدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.35) عند مستوى الدلالة (0.01). وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد اضطراب تشوه الجسد والكمالية العصابية بين (0.23-0.32)، حيث كان بعد السلوكيات المتكررة أكثر الأبعاد ارتباطًا بالكمالية العصابية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بوراس (٢٠١٧)، التي أظهرت وجود علاقة دالة بين الكمالية وأعراض اضطراب تشوه صورة الجسد، كما تتفق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جزئيًا مع دراسة السبيعي (٢٠٢٠)، التي كشفت عن علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الكمالية وصورة الجسم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأفراد الذين يعانون من مستويات مرتفعة من الكمالية العصابية يميلون إلى تبني معايير مثالية مفرطة وغير واقعية تجاه مظهرهم الخارجي أيضًا. فالكمالية العصابية تتسم بالسعي المستمر نحو تحقيق معايير مثالية غير قابلة للتحقق، والقلق المفرط من الوقوع في الأخطاء أو الظهور بمظهر غير مكتمل أمام الآخرين، وهو ما قد يدفع الأفراد إلى التركيز المفرط على تفاصيل مظهرهم الجسدي، وإلى تضخيم العيوب الطفيفة أو المتخيلة في أجسادهم. كما أن النقد الذاتي المرتفع والإحساس الدائم بعدم الرضا، وهما سمتان جوهريتان للكمالية العصابية، قد يغذيان باستمرار دائرة الانشغال المفرط بالمظهر، مما يؤدي إلى تفاقم مشاعر القصور الجسدي وتطوير تصورات مشوهة عن صورة الجسد وزيد من احتمالية الإصابة باضطراب تشوه صورة الجسد.

- تفسير ومناقشة نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال الرابع على **"ما العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟"**؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان لتقييم العلاقة بين المتغيرين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٨) على النحو الآتي:

جدول (١٨) معاملات ارتباط سبيرمان بين اضطراب تشوه صورة الجسد والميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	بعد التفكير وتصور الانتحار	بعد الرغبة في الانتحار	بعد القدرة الفعلية على الانتحار	الدرجة الكلية للميل للانتحار
بعد الانشغال بالمظهر	**٠,٣٠	**٠,٣٥	**٠,٣١	**٠,٣٣
بعد السلوكيات المتكررة	**٠,٣٠	**٠,٣٢	**٠,٣١	**٠,٣٢
بعد الضيق	**٠,٤٦	**٠,٥٠	**٠,٤٥	**٠,٤٨
بعد ضعف الأداء	**٠,٤٢	**٠,٤٥	**٠,٤٣	**٠,٤٤
بعد التجنب	**٠,٣٧	**٠,٣٩	**٠,٣٥	**٠,٣٨
بعد المخاوف المتعلقة بأجزاء الجسم	**٠,٣١	**٠,٣٦	**٠,٣٣	**٠,٣٤
الدرجة الكلية لاضطراب تشوه الجسم	**٠,٤٤	**٠,٤٨	**٠,٤٥	**٠,٤٧
** دالة عند مستوى ٠,٠١.				

يتضح من الجدول (١٨) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاضطراب تشوه صورة الجسد والدرجة الكلية للميل إلى الانتحار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.47) عند مستوى الدلالة (0.01). وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد اضطراب تشوه الجسد والدرجة الكلية للميل إلى الانتحار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين (0.32-0.48)، حيث كان بعد الضيق هو أكثر الأبعاد ارتباطًا بالميل إلى الانتحار. وفي المقابل، تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد الميل إلى الانتحار والدرجة الكلية لاضطراب تشوه الجسد بين (0.44-0.48). كما وُجد أن أكثر أبعاد الميل إلى الانتحار ارتباطًا باضطراب تشوه الجسد هو بعد الرغبة في الانتحار.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Nwufo وزملائه (2020) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين اضطراب تشوه صورة الجسد والتفكير الانتحاري. كما دعمتها أيضًا نتائج دراسة(2022) .Ortiz et al ، والتي بيّنت علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين اضطراب صورة الجسد والميل الانتحاري. ويُشير هذا التوافق إلى إمكانية وجود نمط مشترك في كيفية تفاعل الصورة السلبية عن الذات الجسدية مع ظهور ميول انتحارية، حتى في سياقات ثقافية مختلفة. ويدعم هذا التوجه ما أشار إليه Shaw et al. (2016) من أن اضطراب تشوه صورة الجسد يمكن أن يُشكّل عامل خطر مهمًا يزيد من احتمالية الانتحار لدى الأفراد المصابين به.

وتُفسّر الباحثة هذه النتيجة في ضوء الطبيعة النفسية المتأزمة التي ترافق اضطراب تشوه صورة الجسد، حيث يعاني الفرد من انشغال مفرط بعيب متخيل أو مبالغ فيه في مظهره، مما يولد مشاعر مستمرة من الخجل والضيق النفسي، وقد يقوده إلى العزلة الاجتماعية وتدهور احترام الذات. وعند تفاقم هذه المشاعر، خاصة في ظل عدم وجود دعم نفسي كافٍ، قد تظهر أفكار انتحارية كرد فعل للهروب من هذا الألم الداخلي المزمن.

- تفسير ومناقشة نتائج السؤال السادس:

نص السؤال السادس على " **ما العلاقة بين الكمالية العصابية والميل للانتحار، لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي؟**"؛ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان لتقييم العلاقة بين المتغيرين، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٩) على النحو الآتي:

جدول (١٩) معاملات ارتباط سبيرمان بين اضطراب تشوه صورة الجسد والكمالية العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	الكمالية العصابية
بعد التفكير وتصور الانتحار	٠,٢٠**
بعد الرغبة في الانتحار	٠,٢٥**
بعد القدرة الفعلية على الانتحار	٠,٢٢**
الدرجة الكلية للميل للانتحار	٠,٢٣**
** دالة عند مستوى ٠,٠١.	

يتضح من الجدول (١٩) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الكمالية العصابية والدرجة الكلية للميل إلى الانتحار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(0.23) عند مستوى الدلالة (0.01). وقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد الميل للانتحار والكمالية العصابية بين (0.20-0.25)، حيث كان بعد الرغبة في الانتحار هو أكثر الأبعاد ارتباطًا بالكمالية العصابية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحبيب والسيد (٢٠٢١)، التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية طردية دالة بين الكمالية العصابية والميل إلى الانتحار، وكذلك مع دراسة الغامدي (٢٠٢١)، التي بيّنت وجود علاقة موجبة دالة بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة استنادًا إلى السمات النفسية والمعرفية التي تميز الأفراد الكماليين العصابيين، حيث يميلون إلى تبني نمط تفكير قائم على مبدأ "الكل أو لا شيء"، وينظرون إلى أدائهم ومكانتهم من منظور قطبي صارم: إما تحقيق الكمال المطلق دون أدنى نقص، أو الوقوع في الفشل الكامل دون استثناءات. وهذا ما أكدته دراسة سيد (٢٠١٩) حيث بينت أن الأفراد الكماليين العصابيين يفسرون المواقف والأحداث بمعايير مثالية متطرفة (صواب/خطأ – نجاح/فشل)، دون مساحة رمادية بينهما، الأمر الذي يزيد من حدة الضغط النفسي الناتج عن التوقعات الذاتية المرتفعة، ويقلل من قدرتهم على التكيف مع الإخفاقات البسيطة أو الأخطاء الطبيعية. وعندما يتعرض هؤلاء الأفراد لمواقف يشعرون فيها بعدم تحقيق المعايير المثالية التي فرضوها على أنفسهم، يتولد لديهم إدراك بأنهم قد فشلوا فشلًا جذريًا غير قابل للإصلاح. هذا الإدراك المشوه للفشل يعزز من مشاعر الإحباط واليأس، والتي تُعد من المحفزات النفسية الأساسية لتصاعد الميل إلى الانتحار. ففي نظر الكماليين العصابيين، لا يعد الخطأ تجربة طبيعية يمكن تجاوزها بل يعتبرونه تهديدًا مباشرًا لقيمة الذات، مما قد يجعل فكرة الانسحاب من الحياة أقل ألمًا في تصورهم من مواجهة مشاعر الفشل والعجز.

- نتائج السوال السابع:

نص السوال السابع على"**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي تعزى لمتغير النوع؟**"

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم تطبيق اختبار مان ويتني للكشف عما إذا كان هنالك فروق في مستوى اضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٢٠).

جدول (٢٠) الفروق بين متوسط درجات اضطراب تشوه صورة الجسد وأبعاده وفقًا للنوع (ذكور/ إناث) لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	قيم مستويات الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية لاضطراب	ذكور	٢١٩	٢٢٢,٤٧	٤٨٧٢١,٠٠	٣,٨٤	***٠,٠٠٠	٠,٢٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تشوه صورة الجسد	إناث	٢٨١	٢٧٢,٣٥	٧٦٥٢٩,٠٠		
NS غير دالة إحصائيًا. *** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. * دالة عندمستوى دلالة ٠,٠٥. ٠,٢٠ < ٠,٤٩ تأثير صغير.						

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية لاضطراب تشوه صورة الجسد وفقًا للنوع (ذكور/ إناث)، حيث بلغت قيمة اختبار مان-ويتني (z = 3.84) عند مستوى دلالة ٠.٠٠١. وكانت الفروق لصالح الإناث، حيث حصلن على درجات أعلى على مقياس اضطراب تشوه صورة الجسد مقارنة بالذكور.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة Tatiana وزملائه (2019) التي بينت ارتفاع مستوى الاضطراب لدى الإناث في عينة من البالغين في المجتمع البرازيلي. في المقابل، اختلفت نتائج عدد من الدراسات مع النتيجة الحالية، مثل دراسة الشافعي (٢٠٢١) على طلبة الجامعة، ودراسة Buali وزملائه (2024) على البالغين في مملكة البحرين، ودراسة الأنصاري (٢٠٢٠) على طلبة المرحلة الثانوية، حيث لم تجد هذه الدراسات فروقًا دالة إحصائيًا تعزى للنوع. وتُرجع الباحثة هذا الاختلاف إلى تباين الخصائص الديموغرافية والثقافية للعينة، حيث إن السياقات الاجتماعية والثقافية المختلفة قد تحدد طبيعة المعايير الجمالية ومدى تبني الأفراد لها، مما ينعكس على مستويات اضطراب تشوه صورة الجسد لديهم.

من جانب آخر، جاءت دراسة المومني والعمري (٢٠٢٢) بنتيجة معاكسة، حيث أشارت إلى ارتفاع مستويات اضطراب تشوه الجسم لدى الطلبة الذكور. وترجع الباحثة هذا الاختلاف إلى التحولات الاجتماعية والثقافية الحديثة، والتي باتت تُشجع الذكور على الاهتمام بمظهرهم الخارجي، وتفرض عليهم ضغوطًا لمواكبة معايير جسدية مثالية ترتبط بالقوة والمظهر الرياضي، مما قد يسهم في رفع مستويات اضطراب تشوه صورة الجسد لديهم بشكل ملحوظ مقارنة بالإناث في بعض السياقات.

وتفسر الباحثة الفروق في مستوى اضطراب تشوه صورة الجسد لصالح الإناث بالضغوط الاجتماعية المستمرة التي تفرض على المرأة تحقيق معايير جمال مثالية، حيث تُقيَّم النساء بدرجة أكبر من خلال مظهرهن الخارجي، مما يزيد من احتمالية التقييم السلبي للذات بناءً على الشكل، ويجعل من صورة الجسد محورًا أساسيًا في تشكيل الهوية الذاتية والاجتماعية لديهن. وعلى الرغم من أن وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي تروّج أيضًا لصورة مثالية لجسد الرجل من حيث الطول والبنية الجسدية المرغوبة، إلا أن التوقعات الاجتماعية المرتبطة بالمظهر تظل أقل حدة تجاه الذكور، إذ تُقاس قيمة الرجل غالبًا بمكانته المهنية والاجتماعية أكثر من مظهره الخارجي، وهو ما ينعكس في المثل الشعبي المتداول "الرجل لا يعيبه إلا جيبه." مما يسهم في ارتفاع مستويات اضطراب تشوه صورة الجسد لدى الإناث مقارنة بالذكور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- نتائج السوال الثامن:

نص السوال الثامن على"**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكمالية العصابية لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي تعزى للنوع؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار مان ويتني للكشف عما إذا كان هنالك فروق في مستوى العصابية الكمالية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٢١).

جدول (٢١) الفروق بين متوسط درجات الكمالية العصابية وفقًا للنوع (ذكور/ إناث) لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	قيم مستويات الدلالة
الدرجة الكلية للكمالية العصابية	ذكور	٢١٩	٢٤٠,٠٤	٥٢٥٦٨,٥٠	١,٤٣	NS٠,١٥
	إناث	٢٨١	٢٥٨,٦٥	٧٢٦٨١,٥٠		
NS غير دالة إحصائيًا.						

يتضح من جدول (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للكمالية العصابية وفقًا للنوع (ذكور/ إناث)، حيث بلغت قيمة اختبار مان-ويتني (z = 1.43) عند مستوى دلالة (p = 0.15)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠٢٠)، ودراسة دراج والخضير (٢٠٢٢)، ودراسة Hadi & Kareem (2022)، والتي لم تجد فروقًا دالة إحصائيًا في مستوى الكمالية العصابية تبعًا لمتغير النوع. بينما تختلف مع نتائج دراسة Aldahadh (2019)، التي بينت وجود فروق لصالح الذكور، ودراسة السيد (٢٠٢٠)، التي كشفت عن وجود فروق لصالح الإناث. وترى الباحثة أن هذا الاختلاف قد يعزى إلى تباين طبيعة العينات؛ حيث أجريت بعض الدراسات على شرائح طلابية أو مهنية قد تحمل ضغوطًا اجتماعية خاصة تؤثر في مظاهر الكمالية. وترى الباحثة أن هذا الاختلاف قد يعزى إلى الفروق الثقافية والاجتماعية بين البيئات البحثية، حيث إن المجتمع السعودي قد يتميز بطبيعة اجتماعية تقلل من بروز الفروق النوعية في مظاهر الكمالية العصابية، مقارنةً بمجتمعات أخرى قد تكون فيها الأدوار الاجتماعية والتوقعات المرتبطة بالنوع أكثر حدة ووضوحًا، مما ينعكس على الفروق المسجلة بين الذكور والإناث.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الكمالية العصابية تمثل سمة لا ترتبط بجنس معين بقدر ارتباطها بالعوامل الشخصية والنفسية والاجتماعية التي يتعرض لها الأفراد من كلا الجنسين. فسواء كانوا ذكورًا أو إناثًا، قد يتبنون معايير مثالية صارمة بناءً على تجاربهم الحياتية والضغوط المجتمعية والذاتية، وليس بناءً على خصائص النوع وحده.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- نتائج السوال التاسع:

نص السوال التاسع على"**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل للانتحار لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي تعزى للنوع؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار مان ويتني للكشف عما إذا كان هنالك فروق في مستوى الميل للانتحار لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول (٢٢).

جدول (٢٢) الفروق بين متوسط درجات الميل للانتحار وأبعاده وفقًا للنوع (ذكور/ إناث) لدى عينة من البالغين في المجتمع السعودي (ن= ٥٠٠)

المتغيرات	النوع	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (z)	قيم مستويات الدلالة	حجم الأثر
الدرجة الكلية للميل للانتحار	ذكور	٢١٩	٢٢١,٠٣	٤٨٤٠٦,٥٠	٤,١١	***٠,٠٠٠	٠,٢٤
	إناث	٢٨١	٢٧٣,٤٦	٧٦٨٤٣,٥٠			

*** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١. ٠,٢٠ < ٠,٤٩ تأثير صغير.

يتضح من جدول (٢٢) وجود فروق دالة إحصائيًا في الدرجة الكلية للميل للانتحار وفقًا للنوع (ذكور/ إناث)، حيث بلغت قيمة اختبار مان-ويتني (z = 4.11) عند مستوى دلالة ٠.٠٠١. وكانت الفروق لصالح الإناث، حيث حصلن على متوسط درجات أعلى من الذكور على مقياس الميل للانتحار.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة خليل (٢٠٢٠) التي استهدفت عينة من الشباب، ودراسة محمد (٢٠٢١) التي تناولت عينة من طلبة الجامعة، حيث كشفت كلتاهما عن وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الإناث في الميل للانتحار .بينما تختلف مع نتائج دراسة أبو غزالة والدرسي (٢٠١٩)، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في الميل للانتحار لصالح الذكور من طلبة الجامعة، ودراسة بسيوني (٢٠٢٢)، التي توصلت أيضًا إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح الذكور في التفكير بالانتحار .كما خالفت نتائج دراسة حجازي (٢٠٢١) وحمدونة والمصري (٢٠٢١)، اللتين تناولتا عينات من طلبة الجامعة، ولم ترصدا فروقًا دالة وفق النوع.

وترى الباحثة أن هذا الاختلاف قد يعزى إلى تباين الخصائص النفسية والاجتماعية المرتبطة بنمط الاستجابة للضغوط بين الذكور والإناث. فقد تكون الإناث أكثر ميلاً للتعبير عن الألم النفسي والأفكار الانتحارية، مما يجعل رصد الميول الانتحارية لديهن أكثر وضوحًا، في حين قد يلجأ الذكور إلى كبت هذه المشاعر أو التعبير عنها بطرق غير مباشرة، مما قد يؤثر على رصد الفروق بين الجنسين في بعض الدراسات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن المرأة قد تكون بطبيعتها البيولوجية أكثر عرضة لتقلبات المزاج واضطرابات الاكتئاب مقارنة بالذكور، مما يسهم في رفع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستويات الألم النفسي واليأس لديها. ومن أبرز المؤشرات على ذلك شيوع بعض الاضطرابات النفسية المرتبطة بالتغيرات الهرمونية لدى الإناث، مثل اضطراب ما قبل الطمث، واكتئاب ما بعد الولادة، والاضطراب العاطفي الموسمي، مما قد يزيد من استعداد المرأة للشعور بالحزن واليأس في مواجهة الضغوط الحياتية.

كما أن المرأة تميل إلى التعبير عن المشاعر والانفعالات السلبية بصورة أوضح من الذكور، الذين غالبًا ما يعتمدون على آليات القمع التعبيري في التعامل مع مشاعرهم السلبية. وقد أكدت دراسة الشهري وآخرون (٢٠٢٥) هذا الاتجاه، حيث توصلت إلى أن الذكور أكثر استخدامًا لاستراتيجية القمع التعبيري مقارنة بالإناث، مما قد يؤدي إلى تقليل ظهور الميل للانتحار -إن وُجِد- لدى الذكور عند القياس الصريح، في حين يظهر بوضوح لدى الإناث اللواتي يفصحن عن مشاعرهن بدرجة أكبر .بناءً على ذلك، يمكن تفسير تفوق الإناث في الميل للانتحار بكونه انعكاسًا لتفاعل العوامل البيولوجية والانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على نمط الاستجابة للألم النفسي لدى الإناث مقارنة بالذكور..

توصيات الدراسة

١. -تصميم برامج إرشادية نفسية موجهة للبالغين، تهدف إلى تنمية مهارات التكيف مع الضغوط الحياتية العامة، وإعادة بناء المعايير الذاتية الواقعية، بما يسهم في تخفيف النزعات المثالية الصارمة وتعزيز المرونة النفسية في مختلف جوانب الحياة
٢. إطلاق مبادرات توعوية موجهة لدعم الصورة الإيجابية للجسد لدى البالغين ، مع إيلاء اهتمام خاص بالإناث، من خلال التركيز على تعزيز تقبل الذات ومقاومة الضغوط الاجتماعية المرتبطة بصورة الجسم المثالية.
٣. توعية الوالدين بدورهم في تشكيل معايير الأداء لدى الأبناء، من خلال إعداد برامج إرشادية تربوية تهدف إلى ترسيخ أساليب تربية داعمة تقوم على تشجيع الجهد والمثابرة بدلاً من التركيز المفرط على النتائج المثالية.
٤. دعوة المؤسسات التربوية والأكاديمية إلى إدراج وحدات تدريبية ضمن المناهج التعليمية، تُعنى بتعديل الأنماط المعرفية غير الواقعية حول النجاح والفشل، وتنمية مهارات التنظيم الانفعالي، بما يسهم في تعزيز التفكير المرن والاتزان النفسي لدى الأفراد.

المقترحات البحثية

- فعالية برنامج معرفي سلوكي في تعديل أنماط التفكير الكمالي العصابي وخفض الميل إلى الانتحار لدى البالغين.
- العلاقة بين اضطراب تشوه صورة الجسد والدعم الاجتماعي المدرك لدى عينة من الشباب الجامعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- دور العوامل الوسيطة (كالصلابة النفسية والتقدير الذاتي) في تفسير العلاقة بين الكمالية العصابية والميل إلى الانتحار.
- العلاقة بين الاستخدام المفرط لشبكات التواصل الاجتماعي ومستوى اضطراب تشوه صورة الجسد لدى المراهقين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية

إبراهيم، عبد الستار محمد. (٢٠٢١). المخططات المعرفية اللاتكيفية واضطراب الشخصية النرجسية وعلاقتهما باضطراب التشوه الجسمي لدى مصابي الأمراض الجلدية (دراسة سيكومترية-إكلينيكية). *مجلة الإرشاد النفسي*، ٦٨(١)،١٩٣-٢٧٤.

أحمد، جمال شفيق، إبراهيم، دينا نصر الدين يحيى، وهدية، فؤادة محمد علي. (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي لخفض الكمالية العصابية لدى عينة من المراهقين المكتئبين .*مجلة دراسات الطفولة*، ٢١(٧٩)، ٩٣-٩٨.

بسيوني، نداء الشربيني الشربيني. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها التنبؤية بالتفكير في الانتحار والذكاء الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية*، *١٩* (١١٤)،٢٣٢- ٢٩٢.

بوراس، هوارية، وخميس، محمد سليم. (٢٠١٧). *علاقة كل من الكمالية والمخططات الذاتية بأعراض اضطراب تشوه الجسد لدي عينة من طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح – ورقلة.

الحبيب، أبرار إبراهيم، والسيد، فاطمة خليفة. (٢٠٢١). الإجهاد الأكاديمي والكمالية العصابية وعلاقتهما بالميل للانتحار لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز بجدة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، ٧ (٦)، ٨٣-١٣٢.

حجازي، احسان شكري عطية. (٢٠٢١). التفكير الانتحاري في ضوء النجاح الأكاديمي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى طلبة الفرقة الرابعة كلية التربية جامعة الزقازيق .*مجلة كلية التربية*، *١٨* (١٠٢)، ٧٠- ١٠٦.

حمدونة، أسامة سعيد، والمصري، محمد ربحي. (٢٠٢١). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير في الانتحار لدى طلبة الجامعات بمحافظة غزة. *مجلة جامعة الأزهر*، ٢٣ (١)، ٢٧١ – ٣٠٠.

خليل، شيماء محمد محمد بيومي. (٢٠٢٠). إرادة الحياة وقلق المستقبل وعلاقتهما بالميول الانتحارية لدى الشباب "دراسة سيكومترية – كلينيكية ."*العلوم التربوية:مجلة علمية محكمة ربع سنوية*، ٢٨ (٤)،١٥٥ - ٢٠٦.

الخولي، عبد الله محمد عبد الظاهر. (٢٠١٥). استراتيجيات تنظيم الانفعال المعرفية ومعتقدات دمج الفكر والكمالية كمنبئات باضطراب التشوه الجسمي لدى عينة من المراهقين. *مجلة كلية التربية*، ٣١ (٤)،١- ٨٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدخيل، مي سليمان (٢٠٠٧). *صورة الجسم وعلاقتها بفقدان الشهية العصبي والشره العصبي لدى طالبات جامعة الملك سعود* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

دراج، سميرة إبراهيم، الخضير، رشا محمد، والمحمدي، إيمان. الكمالية العصابية وعلاقتها بإعاقة الذات والكفاءة الذاتية لدى طلبة الكليات الصحية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*، ٢٧(١)،١١١-١٤٠.

دراغمة، برهان حمدان أسمر. (٢٠١٨). *تقدير صورة الجسد وعلاقتها بالمخاوف الاجتماعية وتقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين*. [أطروحة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة]. جامعة القدس المفتوحة.

السبيعي، سحر ماضي. (٢٠٢٠). *الكمالية وعلاقتها بتقدير الذات وصورة الجسم لدى عينة من المراهقين مستخدمي الهواتف الذكية لتحرير صورهم الشخصية في جدة : دراسة مقارنة* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز]. منصة جامعة الملك عبد العزيز العلمية.

أبو سمرة، محمود أحمد، والطيطي، محمد عبد الإله. (٢٠٢٠). *مناهج البحث العلمي من التبيين إلى التمكين*. دار اليازوري العلمية.

السيد، هاله عبد اللطيف محمد رمضان. (٢٠٢٠). الكمالية العصابية والإدراك الوالدي وأحداث الحياة الضاغطة كمنبئات باضطراب الوسواس القهري لدى طلاب الجامعة. *المجلة التربوية*، ٧٩، ٦٧٧ - ٧٣٥.

الشافعي، أحمد حسين. (٢٠٢١). التشوهات المعرفية وصورة الجسم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلبة جامعة حلوان .*المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٢)، ٣١- ٧٦.

شاهين، إيمان صابر صادق. (٢٠٢٠). استخدام مواقع التواصل الاجتماعي والميل للانتحار لدى المراهقين والشباب بالمجتمع المصري "دراسة ميدانية". *مجلة البحوث الإعلامية*، ٥٤ (٢)، ٨٨٣-٩٢٨.

الشهري، فاطمة محمد، الرحماني، اريج أحمد، والمحمدي، إيمان علي. (٢٠٢٥). ترجمة وتقنين مقياس التنظيم الانفعالي على عينة من البالغين في المجتمع السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٩ (٤٧)، ٥٢٧-٥٥٦.

عبد الله، مجدي أحمد محمد. (٢٠٠٨). *الاتجاه نحو الانتحار وعلاقته بالشخصية "دراسة سيكومترية مقارنة"* . دار المعرفة الجامعية .

علي، مروة محمد. (٢٠٢١). الكمالية العصابية وعلاقتها بكل من تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة الزقازيق. *مجلة دراسات الطفولة*، ٣٤ (٩٢)، ٥٩-٧٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المومني، فواز أيوب، والعمري، معاذة شحادة. (٢٠٢٢) القدرة التنبؤية لاستخدام السيلفي وسلوك تحرير الصور الذاتية في اضطراب تشوه شكل الجسم لدى طلبة جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، ١٥(١)،٧٣- ٩٦.

الغامدي، يارا محمد. (٢٠٢١). *استراتيجيات التنظيم المعرفي الانفعالي كمتغير وسيط بين التفكير الانتحاري والكمالية العصابية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبدالعزيز.

عرفة، محمد نورا. (٢٠٢٢). نموذج بنائى مقترح للعلاقة السببية بين أنماط التعلق واجترار الذات على التشوهات المعرفية والميول الانتحارية لدى عينة من طلاب الجامعة بكلية التربية. *مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية*، ٤٦(١)، ٥٩-٢٠٨.

أبو غزالة، سالمة عطية عبد الله، والدرسي، رأف الله بو شعراية. (٢٠١٩). الميول الانتحارية لدى طلاب جامعة عمر المختار وفقا لبعض المتغيرات. *مجلة جامعة الزيتونة*، (٢٩)، ١٠٨ – ١٢٥.

كفافي، علاء الدين. (٢٠٠١). *صورة الجسم وبعض المتغيرات الشخصية لدى عينات من المراهقات: دراسة ارتقائية ارتباطية عبر ثقافية*. دار المعرفة الجامعية.

محمد، سماح صالح محمود. (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الكمالية العصابية وإخفاء الذات والاتجاهات نحو السعي لالتماس المساعدة النفسية لدى طلاب التربية الخاصة .*مجلة كلية التربية في العلوم النفسية*، ٤٤(٣)، ١٥-١٥٤.

محمد، صابر فاروق. (٢٠٢١). الخصائص السيكومترية لمقياس الميول الانتحارية لدى عينة من الشباب الجامعي .*مجلة القراءة والمعرفة*، ٢١ (٢٤٢)، ١٢٧-١٦٧.

محمود، جيهان عثمان. (٢٠١٥). صورة الجسم المدركة وعلاقتها بكل من اضطرابات الأكل والصلابة النفسية لدى طلاب كلية التربية .*دراسات تربوية واجتماعية*، ٢١(٤)، ٢٥٧-٣١٢.

المغربي، إبراهيم حامد .(٢٠١٥). *الانتحار رؤية تكاملية*. المكتب الجامعي الحديث.

منظمة الصحة العالمية (٢٠٢١، يونيو). *الانتحار*. تم الاسترجاع في 10 يناير، 2023، من الرابط https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/suicide

المصري، محمد ربحي عبد الفتاح. (٢٠٢٠). الكفاءة السيكومترية لمقياس الميول الانتحارية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية .*مجلة كلية التربية فى العلوم النفسية*، ٤٤(٢)، ١٤٩-١٧٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأنصاري، خولة جميل. (٢٠٢٠). اضطراب تشوه الجسد الوهمي وعلاقته بالقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٢(١)، ٢٣٤-٢٦٩.

النعيمات، محمود هارون، والطريفي، ميساء أحمد العبد. (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للأفكار اللاعقلانية في اضطراب تشوه صورة الجسد لدى عينة من النساء المرتادات لمراكز التجميل في محافظة رام الله والبيرة. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٥٧)، ١٠٦-١١٩.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠٢١). *تقرير عدد السكان لمنتصف عام 2021*. تم الاسترجاع في 3 يناير 2023 من الرابط :
https://www.stats.gov.sa/sites/default/files/POP%20SEM2021A.pdf

المراجع الأجنبية

Aldahadha, B. M. (2019). The level of workaholism and its relation to the positive and negative perfectionism. *Polish Psychol Bulletin*, *50* (2), 157-166.

AL-Dalaeen, D. A. S. (2021). The predictive capacity of neurotic perfectionism and emotional sensitivity to moral anxiety among newlyweds. *Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues*, *24*(1).

Alyami, M., Krägeloh, C. U., Al-Amri, L., Henning, M. A., Alyami, H., Alghamdi, D., ... & Medvedev, O. N. (2022). Examining and enhancing the reliability of the Arabic version of the Clinical Perfectionism Questionnaire. *Middle East Current Psychiatry*, *29*(1), 1-8.

American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed., text rev.).

Buali, F., Ahmed, J. & Jahrami, H. Exploring the effects of social media on body dysmorphic disorder among citizens of Bahrain: a cross-sectional study. *BMC Psychol***12**, 614 (2024).

Buhlmann, U., Etcoff, N. L., & Wilhelm, S. (2008). Facial attractiveness ratings and perfectionism in body

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

dysmorphic disorder and obsessive-compulsive disorder. *Journal of anxiety disorders, 22*(3), 540-547.

Cash, T. F., Melnyk, S. E., & Hrabosky, J. I. (2004). The assessment of body image investment: An extensive revision of the appearance schemas inventory. *international Journal of eating disorders, 35*(3), 305-316.

Chang, D., Pua, X. C., & Ng, S. S. L. (2019). *Relationship between self-compassion, perfectionism, and body image satisfaction among university students in Malaysia* [Doctoral dissertation, UTAR]. Universiti Tunku Abdul Rahman.

Fang, T. T., & Liu, F. (2022). A Review on Perfectionism. *Open Journal of Social Sciences,10,* 355-364.

Hadi, N. S., & Kareem, A. K. A. (2022). The Neurotic Perfectionism of First Grade Teachers. *Journal of Positive School Psychology,6* (6), 4413-4424

Higgins, S., & Wysong, A. (2018). Cosmetic Surgery and Body Dysmorphic Disorder - An Update. *International journal of women's dermatology, 4*(1), 43–48.

Karner-Huţuleac, A. (2014). Perfectionism and self-handicapping in adult education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 142*, 434-438.

Krebs, G., Fernández de la Cruz, L., Rijsdijk, F., Rautio, D., Enander, J., Rück, C., . . . Mataix-Cols, D. (2022). The association between body dysmorphic symptoms and suicidality among adolescents and young adults: A genetically informative study. *Psychological Medicine, 52*(7), 1268-1276.

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

Lee, S., & Park, J. H. (2019). Effect of socially prescribed perfectionism on suicidal ideation in Korean high school students and the moderating role of goodness of sleep. *Family and Environment Research*, *57*(2), 281-293

Longley, S. L., Holm-Denoma, J., Allan, N. P., Calamari, J. E., Armstrong, K., Wainwright, A., & Hasan, N. (2019). A quantitative study of body dysmorphic disorder:Latent structure and correlates. *Journal of Obsessive- Compulsive and Related Disorders, 21*, 82–90

Nwufo, J. I., Eze, J. E., Onwuaduochi, P., Smart, U. A., Aneke, C. I., & Department of Psychology, University of Nigeria, Nsukka. (2020). Body Dysmorphic Disorder and Social Anxiety as Factors in Suicidal Ideation among Adolescents. In *African Journal of Human Development and Lifespan, 2*, 125-158.

Ortiz, S. N., Grunewald, W., Morgan, R., & Smith, A. (2023). Examining the relationship between dysmorphia symptoms and suicidality through the lens of the Interpersonal Theory of Suicide. *Journal of clinical psychology, 79*(2), 541–557.

Phillips, K. A., McElroy, S. L., Keck, P. E., Jr, Pope, H. G., Jr, & Hudson, J. I. (1993). Body dysmorphic disorder: 30 cases of imagined ugliness. *The American journal of psychiatry*, *150*(2), 302–308.

Phillips K. A. (2007). Suicidality in Body Dysmorphic Disorder. *Primary psychiatry, 14*(12), 58–66.

Sánchez-Cabrero, R., León-Mejía, A. C., Arigita-García, A., & Maganto-Mateo, C. (2019). Improvement of body satisfaction in older people: an experimental study. *Frontiers in Psychology*, *10*.

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

https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02823

Sjogren, M. (2019). An update on psychopharmacological treatment of Body Dysmorphic Disorder (BDD). *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, *10* (6), 228-232.

Tatiana Soler, P., Novaes, J., & Miguel Fernandes, H. (2019). Influencing factors of social anxiety disorder and body dysmorphic disorder in a nonclinical brazilian Population. *Psychological Reports*, *122*(6), 2155–2177.

VandenBos, G. R. (Ed.). (2015). *APA dictionary of psychology* (2nd ed.). American Psychological Association.

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

دور المدارس الثانوية بمحافظة جدة في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب

The Role of Secondary Schools in Jeddah in Activating the Social Reesponsibility of Students

إعداد

محمد بن عرار عبد الله حمود

Mohammed Arar A hamoud

برنامج الدراسات العليا التربوية - جامعة الملك عبد العزيز

د. صالح بن علي يعن الله القرني

Dr. Saleh Ali AL-Qarni

أستاذ الإدارة التربوية المساعد- جامعة الملك عبد العزيز

Doi: 10.21608/jasep.2025.435279

استلام البحث: ١٢ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٠ / ٥ / ٢٠٢٥

حمود، محمد بن عرار عبد الله و القرني، صالح بن علي يعن الله (٢٠٢٥). دور المدارس الثانوية بمحافظة جدة في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ٥٣٧ ـ ٥٩٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور المدارس الثانوية بمحافظة جدة في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية في الجوانب (الشخصية – الأخلاقية – الوطنية – مسئولية الفرد عن المجتمع وقضاياه) ومعوقات ذلك الدور، كما هدفت للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ومعوقاتها والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طبيعة العمل). وتحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتصميم استبانة احتوت على محورين، وقد طبقت الاستبانة بأسلوب الحصر الشامل لمجتمع المديرين، واختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع المعلمين بنسبة ١٠% من المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (٩٥) مديراً و (٣٤٦٢) معلم. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها أن دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل جاء بدرجة عالية، وجاء ترتيب أبعادها الأربعة كالتالي: حيث جاءت المسئولية الشخصية أولاً، تلتها المسئولية الأخلاقية، ثم المسئولية الوطنية، وفي الترتيب الأخير جاءت مسئولية الفرد تجاه مجتمعه وقضاياه وجميعها جاءت بدرجة عالية. كما جاءت معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية في المدارس الثانوية ككل بدرجة عالية، وجاء ترتيب بُعديها كما يلي: المعوقات التنظيمية الإدارية وجاءت بدرجة عالية جداً، ثم تلتها المعوقات الاجتماعية الثقافية بدرجة عالية، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور المدارس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، طبيعة العمل)، بينما وجدت فروق حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية ككل والتي تعزى لاختلاف متغير (المؤهل العلمي)، وكان اتجاه الفروق لصالح البكالوريوس مقابل استجابات الدراسات العليا، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العملي)، بينما وجدت فروق حول معوقات تفعيل المسئولية ككل والتي تعزى لاختلاف متغير (طبيعة العمل). وفي ضوء نتائج الدارسة توصل الباحث لعدد من التوصيات من أهمها: تخصيص برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية من قبل وزارة التعليم تختص بتدريبهم على أساليب تنمية وتعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وكذلك توظيف النظام التعليمي بكل مؤسساته من أجل تنمية المسئولية الاجتماعية لصالح المجتمع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The study aimed at identifying the role of secondary schools in the activation of the social responsibility of the students from the principals' and teachers' point of view concerning the aspects of Personal, ethical, national and responsibility of the individual towards society issues and the difficulties facing this role. It also aimed at detecting statistical significant differences among the means of secondary school principals' and teachers' responses concerning this due to different variables years of teaching experience, academic qualifications and work nature.The researcher used the descriptive survey method and designed a questionnaire of two sections. The first section included four dimensions of personal, ethical, national and responsibilities the role of the individual towards society. The second one included organizational administrative and social cultural difficulties. This to identify the role of school to activate students' social responsibilities. The questionnaire was applied onto 95 principals using the comprehensive calculation method as well as a 10% of a randomly chosen sample of 3462 from the public schools in Jeddah Educational Directorate.The study found that the results of the role of the secondary schools in the activation of social responsibility as a whole showed a high degree giving the order of the four dimensions as follows: personal responsibility, followed by ethical responsibility, then national responsibility, and finally the responsibility of the individual towards the society. The difficulties that hinder activating the social responsibilities also showed a high degree with the following order of its two dimensions: the activation of social responsibility in secondary schools showed a very high degree followed by cultural and social barriers with only a high degree.
The study revealed that there were no statistical significant differences about the role of secondary schools in the activation

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of social responsibility as a whole due to differences in years of teaching experience variables and the nature of work while there were differences due to the variable of academic qualifications in favor of bachelor degree holders versus those with post graduate degrees. There were no statistical significant differences concerning the barriers of activating the social responsibilities due to the variables of the years of teaching experience and the academic qualifications but there were differences due to the nature of work. In the light of the results of the study, the researcher recommended that the Ministry of Education should launch training programs for secondary school teachers to improve and develop methods for promoting the social responsibility among high school students as well as exploiting the educational system with all its institutions for the development of social responsibility for the benefit of the society.

مقدمة:

مع التقدم العلمي والتطور التقني الهائل الذي يشهده العالم في جميع المجالات، وتعقُّد الحياة الإنسانية أضعاف ما كانت عليه في الماضي، وما ترتب على هذا الواقع الجديد من تداخل واضطراب في الأدوار والحدود التي بات يتعين معه تأكيد وترسيخ مبدأ المسئولية الاجتماعية سوءًا في العلاقات بين الدول أو بين الفرد ومجتمعه، وبين الفرد ونفسه. ولما للمسئولية الاجتماعية من أهمية دعت إليها الشريعة الإسلامية كما جاء في قوله تعالى﴿ وَقِفُوهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ﴾ (الصافات:٢٤) وقول المصطفى ﷺ حيث قال ﴿ كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته ﴾ رواه البخاري (٨٥٣). كما جاءت الأعراف والمواثيق والسياسات الدولية كداعم قوي يسعى لنشر وترسيخ مبدأ المسئولية الاجتماعية لكونها دليلاً للتقدم والتطوير الحضاري للمجتمعات.

وتعتبر المسئولية الاجتماعية من المبادئ الإنسانية التي نشأت مع الإنسان منذ أن خلقه الله تعالى، كما أن الشريعة الإسلامية أقرتها ورفعت من شأنها، حيث توضح آل سعود (٢٠٠٤، ص٢) إلى أن المجتمعات البشرية على اختلاف عقائدها وسلوكها أجمعت على إقرارها، وهي عامة شاملة لكل أفراد المجتمع، وهذه المسئولية الشاملة لو رعاها الإنسان وأداها لتغير حاله إلى صلاح ولتغيرت معه حال الآمة إلى الأصلح.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبما أن المسئولية الاجتماعية تُعد واحدةً من دعائم الحياة المجتمعية المهمة، فهي وسيلة للتقدم الفردي والجماعي، حيث يؤكد الزغبي (٢٠١١، ص ٢٨) بأن التنمية والتقدم البشري يقومان على المسئولية الاجتماعية، حيث تقاس قيمة الفرد في مجتمعه بمدى تحمله المسئولية تجاه نفسه وتجاه الأخرين.

ويضيف قاسم (٢٠٠٨، ص ١٧-١٨) بأن المسئولية الاجتماعية من المواضيع المهمة لصلاح المجتمع، فالمجتمع بحاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً، فالشعور بالمسئولية يجعل الفرد عنصراً فعالاً في مجتمعه مهتماً بمشكلات غيره من الأفراد ومشاركاً في حلها، كما يجعل الفرد مدركاً لنتائج أفعاله وتصرفاته.

وقد تعددت الدراسات التي تطالب بتعزيز المسئولية الاجتماعية كونها مطلبًا علميًا وحاجة اجتماعية لأن المجتمع بأُسره ومؤسساته وأجهزته كافة في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعيًا . وارتفاع درجة إحساس والتزام أفراد المجتمع بالمسئولية الاجتماعية يعد ذلك دليلاً نحكم بموجبه على تطور المجتمع ونموه (آل سعود،٢٠٠٤، ص ٣).

لكن السؤال الذي يجب أن يطرح هنا: من يقوم بتحمل المسئولية نحو الفرد ومجتمعه وقضاياه؟ أهو الفرد أم الدولة أم كلٌ بقدر؟ يمكن القول حيال ذلك بأنه حينما يلقي الأفراد بالمسئولية في تحمل الأعباء أو حماية وصيانة المصلحة العامة على الدولة فقط؛ فإنه أمر مبالغ فيه لأن هذه الاهتمامات أو عزو هذه التقصيرات تتخذ طابعاً يسلب من أفرد المجتمع دورهم في المشاركة في تحمل المسئولية (الحارثي، ٢٠٠١، ص٣).

وفي ضوء ما سبق ومن خلال المعطيات التي توافرت للباحث من الدراسات السابقة وخبرته العملية في تدريس المرحلة الثانوية فقد تولدت لديه قناعة شخصية بأهمية الكشف عن دور المدارس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب، والتعرف على المعوقات التي تواجهها من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين.

مشكلة الدراسة:

تلعب المسئولية الاجتماعية دوراً مهما في توازن الحياة للأفراد والمجتمعات. وقد بدأت في العقدين الأخيرين العديد من الملاحظات والتعليقات من كتاب ومفكرين بخصوص تدني مستوى المسئولية الاجتماعية لدى العديد من أفراد المجتمع السعودي (الحارثي،١٩٩٥، ص ٩٤).

كما أن الدراسات العلمية نادت بضرورة الاستجابة لمتطلبات الحياة البشرية من خلال مفهوم المسئولية الاجتماعية؛ حيث أنها ركزت على تنمية الوعي الاجتماعي في محاولة لفهم واكتشاف أبعاده ومكوناته، ولها أهمية ومغزى بالنسبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للشخصية وفهمها وللتحول الاجتماعي الذي يمر به المجتمع في هذه الفترة، وكذلك فهمها لدور التربية في تنمية المسئولية الاجتماعية (العناني، ١٩٨٠، ص ١٥٦)

لذلك اهتمت وزارة التعليم وبذلت الجهود والمشاريع والبرامج التي تسهم في تنمية الشخصية المتكاملة من أجل حماية الطلاب وتنمية الوعي الاجتماعي في نفوسهم، ومن تلك المشاريع المتميزة مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية حيث نص على ضرورة تعزيز صحة الطلاب وبناء شخصياتهم وانضباطهم ورعايتهم . من خلال تنمية جميع جوانب الشخصية لدى الطلاب كافة لتشمل الجانب العقلي والجسدي والروحي والاجتماعي والنفسي، وتنمية روح المسئولية والمواطنة، وذلك من خلال الأنشطة ذات العلاقة والمناهج الدراسية والخدمات المجتمعية والتطوعية والألعاب الرياضية والتغذية والتواصل والبرامج التوعوية (مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم،١٤٣٥، ص٢٠).

وقد أوصت دارسة العتيبي (٢٠١٣، ص٤) بضرورة الاهتمام بمحتوى البرامج الاجتماعية المقدمة لطلاب المرحلة الثانوية بما يدعم تنمية المسئولية الاجتماعية. وكذلك أوصت دراسة الحارثي (٢٠١٣. أ) بأهمية دعم الأنشطة والمناهج التي تنمي الشعور بالمسئولية لدى طلاب المرحلة الثانوية، خصوصاً وأن المرحلة العمرية التي يعيشونها تعد من أهم المراحل في حياة الفرد.

وفي ضوء ما تقدم من دراسات سابقة وتوصيات، وفي ضوء أهداف وسياسة التعليم والاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام، تأتي هذه الدراسة لتسليط الضوء على دور المدارس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في تعليم جدة، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحد من تنميتها، وعليه تتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما دور المدراس الثانوية بمحافظة جدة في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب بمحافظة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي المرحلة الثانوية؟
- ما معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي المرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طبيعة العمل)؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طبيعة العمل)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة في المقام الأول إلى الإجابة على أسئلة الدراسة.

ويمكن تلخيص أهدافها في النقاط التالية:

١. التعرف على دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية في الجوانب (الشخصية – الأخلاقية – الوطنية – مسئولية الفرد عن المجتمع وقضاياه) لدى الطلاب بمحافظة جدة.

٢. تحديد المعوقات التي تحد من تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة.

٣. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية –إن وجدت-بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة.

٤. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية-إن وجدت-بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من خلال عدة عوامل منها:

١. أهمية الموضوع الذي تتناوله الدراسة، وهو تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المرحلة الثانوية فتنمية المسئولية الاجتماعية لها أهمية عظمى بالنسبة للمجتمعات عامة. حيث أنها تعد مطلبًا علميًا وحاجة اجتماعية لأن المجتمع بأسره ومؤسساته وأجهزته كافة في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعيًا، وأن تطور المجتمعات ورقيها يقاس بمدى نمو الفرد ونضجه الاجتماعي بمستوى المسئولية الاجتماعية تجاه ذاته وتجاه الآخرين.

٢. أهمية المرحلة الثانوية بالنسبة للطلاب باعتبارها مرحلة مهمة من مراحل التعليم حيث يتوقف عليها تشكيل شخصية الطلاب ومظهرهم، وتعد كذلك مرحلة توجيهية للطلاب حيث يقع على عاتقها عب تكون الطلاب وتنميتهم ثقافياً وعلمياً ومهنياً وتربوياً واقتصادياً، علاوة على ذلك فهي تعتبر مرحلة إعداد للطالب لمواصلة الدراسة الجامعية أو العمل في ميادين الحياة.

٣. تأتي هذ الدراسة متسقةً مع ما أوصى به مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من ضرورة تعزيز صحة الطلاب وبناء شخصياتهم وانضباطهم ورعايتهم، وتنمية جميع جوانب الشخصية لدى الطلاب كافة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتشمل الجانب العقلي والجسدي والروحي والاجتماعي والنفسي، وتنمية روح المسئولية والمواطنة (مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم،١٤٣٥، ص٢٠).

٤. تأتي هذه الدراسة استجابةً لما أوصت به الدراسات السابقة التي نادت بضرورة تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودارسة متطلبات تنميتها وتقديم المقترحات لمواجهة المعوقات التي تواجهها.

٥. من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في معرفة دور الواقع الحالي لدور المدارس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في محافظة جدة، ومعرفة المعوقات التي تحد من تنميتها، ومن ثم توجيه النظر إليها من خلال تقديم بيانات ومعلومات ومقترحات لأصحاب القرار في الشأن التعليمي.

٦. إمكانية استفادة الباحثين في المستقبل من الدراسة الحالية باعتبارها-في حدود علم الباحث-من الدراسات القلائل التي تناولت واقع تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.

مصطلحات الدراسة:

أ- المسئولية:

في اللغة: جاء في المعجم الوسيط تعريفاً للمسؤولية بوجه عام بأنها: حال أو صفة من يُسأل عن أمر تقع عليه تبعته. يُقال: أنا بريء من مسئولية هذا العمل، وتطلق (أخلاقيا) على: التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً، وتطلق(قانونياً) على: الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقاً للقانون (أنيس، وآخرون، ٢٠٠٤ـ، ص٤١١)

ب- المسئولية الاجتماعية:

يورد الحارثي (١٩٩٥، ص ٩٨) تعريفاً للمسئولية الاجتماعية بأنها: " إدراك يقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي والاجتماعي".

وبناءً على ذلك يعرف الباحث المسئولية الاجتماعية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها" ما يلتزم به طلاب المرحلة الثانوية من واجبات تجاه أنفسهم وتجاه وطنهم وتجاه أفراد مجتمعهم وقضاياهم، والتزامهم بقوانين المجتمع الذي يعيشون فيه من أجل تحقيق المواطنة الصالحة وتنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية"

ت- أبعاد المسئولية الاجتماعية:

تتمثل أبعاد المسئولية الاجتماعية محل الدراسة الحالية في: المسئولية الشخصية، والمسئولية الأخلاقية، والمسئولية الوطنية، ومسئولية الفرد نحو أفراد مجتمعه وقضاياهم، وبتصرف يتبنى الباحث تعريف أبعاد المسئولية الاجتماعية للحارثي (٢٠٠١، ص ٥٣-٥٨) على النحو التالي:

- **المسئولية الشخصية:** ويقصد بها شعور الطالب في المرحلة الثانوية ووعيه بالمسئولية نحو ذاته وأسرته فقط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **المسئولية الأخلاقية:** ويقصد بها شعور الطالب في المرحلة الثانوية بقيمته وسلوكه ومسئوليته نحو المبادئ الأخلاقية الإسلامية والإنسانية عموماً.
- **المسئولية الوطنية:** ويقصد بها غيرة الطالب في المرحلة الثانوية وإحساسه والتزامه الخلقي والسلوكي نحو وطنه ومكانته.
- **مسئولية الفرد تجاه مجتمعه وقضاياهم:** ويقصد بها إحساس الطالب في المرحلة الثانوية بالمسئولية نحو أفراد المجتمع وقضاياهم التربوية والاجتماعية والتفاعل مع العلاقات والروابط الاجتماعية فيما بينهم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

١. المسئولية الاجتماعية.

مفهوم المسئولية في الإسلام:

إن تربية الإحساس بالمسئولية والشعور المستمر بها من الركائز الأساسية في التربية الإسلامية، وإن شعور الفرد بالمسئولية من أنجح الوسائل، وأفضل الأساليب في حياة الإنسان، وبناء شخصيته بناءً يرتكز على الإيمان بالله عز وجل، حيث قال الله تعالى في سورة الحجر(آية٩٢-٩٣): ﴿فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ، عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ﴾، وكما جاء في الحديث الشريف عن ابن عمر رضي الله عنهما قال: "سمعت رسول الله ﷺ يقول: ﴿كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته، الإمام راعٍ ومسئول عن رعيته، والرجل راعٍ في أهلهِ ومسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها والخادم راعٍ في مال سيده ومسئول عن رعيته، وكلكم راعٍ ومسئول عن رعيته﴾ متفق عليه [البخاري (٨، ص١٠٤) ومسلم (٣، ص١٤٥٩)].

وعند تأمل الحديث أعلاه نجد أن الرسول عليه الصلاة والسلام جعل لكل فرد من أفراد المسلمين مسئوليته المنوطة به مهما اختلفت طبيعته -سوءاً كان حاكما أو محكوما، ذكرا أو أنثى، مخدوما أو خادما -فكل فرد مسلم يعتبر راعياً ومرعياً في وقت واحد، عليه حقوق يجب أن يؤديها لأهلها، وله واجبات يجب أن تؤدى إليه (الأهدل، ١٩٩٢، ص٧)

ويعتبر الإنسان مسئول عن نواياه، ومسئول عن أعماله أمام الله مباشرة، فلكل عمل جزاء ولكل حسنة ثوابها، والجماعة الإسلامية مسئولة عما تعمل مسئولية الفرد سواءً بسواء (حجاب، ٢٠٠٢، ص٨٠)

ولقد ركز القرآن الكريم على إذكاء روح المسئولية عند الانسان عن طريق إقناعه بدوره الفعال في اختيار عمله، وارشاده إلى أن هذا الدور جزء لا يتجزأ من تكوينه وفطرته، وأن هذه الحرية التي وهبت له مستلزماتها من الإمكانات والقدرات أمر واقعي لا سبيل إلى المراء فيه، بل وأن إنكاره وجحوده لواحدة من أعظم نعم الله على خلقه دون مسوغ لهذا الجحود فضلا عن أنه لا يجدي شيئا، فأولئك الذين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ينتقصون من آلاء الله ونعمائه عليهم رغبة منهم في التخلي عن المسئوليات والأمانات التي تحملوها (العناني، ١٩٨٠، ص ١٥١-١٥٢)

مفهوم المسئولية الاجتماعية (Social Responsibility):

أ- مفهوم المسئولية في اللغة:

في اللغة: جاء في المعجم الوسيط تعريفاً للمسؤولية بوجه عام بأنها: حال أو صفة من يُسأل عن أمر تقع عليه تبعته. يُقال: أنا بريء من مسئولية هذا العمل، وتطلق (أخلاقيا) على: التزام الشخص بما يصدر عنه قولاً أو عملاً، وتطلق(قانونياً) على: الالتزام بإصلاح الخطأ الواقع على الغير طبقاً للقانون (أنيس، وآخرون، ٢٠٠٤، ص٤١١)

ب-مفهوم المسئولية الاجتماعية عند المتخصصين:

اختلف مفهوم المسئولية الاجتماعية من باحث لآخر باختلاف وجهات نظر واضعيه واختلاف تخصصاتهم، فمنهم من يرى بأنها مسئولية ذاتية ومسئولية أخلاقية تتصف بالطابع الاجتماعي أو يغلب عليها التأثير الاجتماعي.

كما أشار إلى ذلك سيد عثمان (١٩٧٩، ص ٤٣) والذي يعتبر من أبرز العلماء الذين كتبوا في مجال المسئولية الاجتماعية بأنها: " المسئولية الفردية عن الجماعة ومسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها".

وكما يعرفها زهران (١٩٨٤، ص٢٢٩) بأنها: " مسئولية الفرد الذاتية عن الجماعة أمام نفسه وأمام الله كما أنها شعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به".

عناصر المسئولية الاجتماعية:

تتكون المسئولية الاجتماعية تبعاً لتصور سيد عثمان (١٩٧٩، ص ٤٤-٥٠)، من ثلاثة عناصر متكاملة ينمي كلا منها الأخر ويقويه، ولا يكفي أحدها ولا يغني عن الأخر. هذه العناصر الثلاثة هي الاهتمام والفهم والمشاركة:

١. الاهتمام:Concern

ويقصد به: الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، صغيره كانت أم كبيرة، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على تقدم واستمرار الجماعة وبلوغها أهدافها، وخوفه على ضعفها وتفككها، واستيعابه لها وتفكره فيها.

٢. الفهم: Understanding

يعتبر الفهم من أهم مكونات المسئولية الاجتماعية، وهو الوعي والإدراك، وينقسم إلى شقين هما:

الشق الأول: فهم الفرد للجماعة في حالتها الحاضرة من ناحية، مؤسساتها ومنظماتها ونظمها وعاداتها وقيمها وأيديولوجيتها ووضعها الثقافي، والظروف التي تؤثر في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حاضر هذه الجماعة، كذلك فهم تاريخها الذي بدونه لا يتم فهم حاضرها ولا تصور مستقبلها من الناحية الأخرى.

الشق الثاني: فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لسلوكه وأفعاله، ويقصد به أن يدرك الفرد آثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة، أي يفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل أو تصرف اجتماعي يصدر عنه.

٣. المشاركة:Participation

المقصود بالمشاركة هي اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما حسب اهتمامه وفهمه لهذا العمل، ومساعدة الجماعة على اشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها، والمشاركة هي التعبير عن الاهتمام والفهم، وإذا كان الاهتمام حركة الوجدان، والفهم حركة الفكر، فالمشاركة ترجمان الوجدان والفكر معا.

ويربط عبد الحميد (١٩٨١) بين المكونات الثلاثة للمسئولية الاجتماعية بقوله" أن الفرد المسئول اجتماعياً يشارك في علاج مشكلات الجماعة، اشتراكاً ينم عن فهم واهتمام بالجماعة وحرص عليها، ويدرك ما يترتب على سلوكه من نتائج، كل هذا يترك في الآخرين أثراً طيباً ينعكس على الفرد من الجماعة مما يجعله يشعر بأنه موضوع تقدير الناس ويشعر بقدرته على النجاح في أعماله، أي يحس بقيمته الذاتية، وهذا بدوره يجعله يقبل على الجماعة أكثر ويزيد في مسئوليته الاجتماعية (أورد في: آل سعود،١٤٢٥، ص١٧-١٨)

أركان المسئولية الاجتماعية:

بعد استعراض عناصر المسئولية الاجتماعية وكونها مترابطة ومتكاملة ويدعم بعضها الآخر، وأنها تعد بمثابة الدافع الذي يمد الفرد بالنشاط والتجدد والحيوية، جاء الكلام هنا عن أركان المسئولية الاجتماعية والتي تمثل البنية المتحركة الفاعلة لشخصية الفرد، حيث يشير زهران (١٩٨٤، ص ١٣١) بأن أركان المسئولية الاجتماعية تشمل الآتي:

١. الرعاية: Care: وهي مسئولية موزعة في الجماعة وتتضمن الاهتمام بالأخرين في شيء من الرحمة، حيث أن كل فرد راع ومسئول عن رعيته.

٢. الهداية: Guidance: وهي مسئولية تتضمن الدعوة والنصح للجماعة نحو القيم الاجتماعية السليمة والمثل العليا في السلوك، وليكن في هداية الأنبياء والرسل والمصلحين مثلا يحتذي في حياتنا فندعو للخير ونأمر بالمعروف وننهى فيه عن المنكر.

٣. الاتقان: Workmanship: وتتجلى مسئولية الاتقان في أن الله سبحانه وتعالى يحب إذا عمل أحدنا عملا أن يتقنه وأن يحسنه في كافة أنشطة الحياة عبادةً وعملاً، تعليماً وتعلماً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبناءً على ما سبق ذكره يلاحظ بأن هناك ترابط بين عناصر المسئولية الاجتماعية وأركانها بالنسبة لشخصية الفرد، فاهتمام الفرد ورعايته بالجماعة يتضمن مسئولية الدعوة والنصح لهم وتوجيههم نحو القيم الاجتماعية السليمة، والمشاركة الفاعلة المتقنة في حل مشكلات المجتمع وإصلاحه وتنميته.

السمات الشخصية المميزة للفرد المسئول اجتماعياً:

إن حاجة المجتمع للشخص المسئول اجتماعياً حاجة ملحة لأن تطور المجتمعات ورقيها يقاس بمدى نمو الفرد ونضجه الاجتماعي، وبمستوى المسئولية الاجتماعية تجاه ذاته وتجاه الأخرين، ومن خلال ذلك أشار عدد من الباحثين إلى أن هناك العديد من السمات الشخصية المميزة للفرد المسئول اجتماعياً، فيرى الحارثي (٢٠٠١، ص١٦) أن من الصفات المرتبطة بالشخص المسئول اجتماعياً توفر خاصية النضج النفسي، وكذلك توافر القيم الذاتية والتحرر من الميول المضادة للمجتمع والشعور بالانتماء للمجتمع والقدرة على تأجيل إشباع الحاجات العاجلة.

كما أن الفرد المسئول اجتماعياً لابد أن يتصف بصفات ذاتية شخصية ينعكس أثرها على نفسه وعلى الآخرين، حيث يشير قيلوبي (٢٠٠٩، ص٢١-٢٢) بأن من هذه الصفات التمتع بالثقة بالنفس وفي الآخرين، ولديه نضج انفعالي، وكذلك لديه القدرة على التفكير والتحليل المنطقي للأحداث، كما أنه يتصف بالموضوعية والحيادية في أحكامه على نفسه وعلى الآخرين وعلى الأحداث، كما أنه أيضاً يتصف بالالتزام بالوعود والسعي إلى تحقيقها، وكذلك فهو بأنه شخص متواضع يتصف بسهولة الخلق والشفافية.

بناءً على ما سبق، يلاحظ بأن إعداد جيل قادر على تحمل بالمسئولية الاجتماعية أمر ضروري لإصلاح المجتمع ككل، وأن تنمية مثل هذه الصفات في أفراد المجتمع يكسب ذلك المجتمع النمو والتطور، فنمو الفرد وتقدمه ونضجه الاجتماعي بمستوى المسئولية الاجتماعية تجاه نفسه وتجاه الأخرين دليل على تقدم ذلك المجتمع ورقيه.

والمتأمل لدور المدرسة وكونها هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة للنمو النفسي والاجتماعي لشخصية الطلاب، فهي بدورها ومن خلال جملة من الممارسات والبرامج والأنشطة الاجتماعية التي يمكن من خلالها إبراز دلالات المسئولية الاجتماعية ومجالاتها، ومن ثم تسعي في تنميها وتعزيزها لدى الطلاب.

أهمية دراسة المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

لو تأملنا مجتمعا ينعدم لدى أفراده الضمير والمسئولية نحو أنفسهم وما حولهم وكذلك ينعدم لديهم وجود إحساس بالقضايا الاجتماعية والنهوض بالأمانات الملقاة على عواتقهم وعدم مراقبتهم ومتابعتهم لتنفيذ القوانين والأنظمة وعدم انضباط تصرفاتهم وأخلاقهم ماذا سيصبح؟ جزماً سوف تكون شريعة الغاب هي السائدة حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لا خلق ولا التزام ولا قانون ولا ضمير بل تدمير للمجتمع وأفراده حيث يتعدى الكبير على الصغير والقوي على الضعيف والغني على الفقير (الحارثي،١٩٩٥، ص ٩٥). لأجل ذلك لا بد من الاهتمام بتنمية الشخصية السوية والتي تشعر بالمسئولية في شتى صورها، سواء كانت مسئولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة التي يعمل بها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة، أو نحو الإنسانية بأسرها. وهنا يشير نجاتي (٢٠٠٠، ص٢٩١) بأن شعور الفرد في المجتمع بالمسئولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به، يكسب ذلك المجتمع التقدم والرقي مما يضمن النفع وعموم الخير لجميع أفراد المجتمع، فالشخصية السوية هي تلك الشخصية التي تشعر بالمسئولية الاجتماعية نحو غيرها من الناس، ولذلك فهي تميل دائماً إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون إليهم.

وتمكن أهمية تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب كما يرى عثمان (١٩٧٣، ص١١) في المساهمة في تحريك نوازعهم المخدرة، وتحرير طاقاتهم الخلاقة، لأجل الرقي بالمستويات الأخلاقية لديهم، فيتوفر للمجتمعات العربية أفراداً في كل ناحية وفي كل مستوى من مستويات الحياة، مسئولون عن مجتمعاتهم، ويتحقق لها نوع من التماسك العضوي، والتناسق الداخلي، واليسر في التعامل والتفاعل بين أفراد المجتمع وأجهزته ومؤسساته، ومما يساعد في القدرة على التصحيح الذاتي واستعادة التوازن عند حدوث اضطراب أو خلل.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول بأن كل العلوم والمعارف التي يتلقاها طالب المرحلة الثانوية وكذلك الأنشطة بمختلف مجالاتها تؤثر جميعها في بناء شخصيته وفي طريقة تفكيره وتعاطيه مع أحداث الحياة التي تواجهه، كما أن تلك العلوم والمعارف تسهم في تنمية المسئولية الاجتماعية لديه من خلال معرفته بالحقوق والواجبات ليصبح مواطناً صالحاً مسئولاً تجاه ذاته وتجاه الآخرين وتجاه مجتمعه.

وسائط تنمية المسئولية الاجتماعية:

أن المسئولية الاجتماعية وإن كانت تكويناً ذاتياً، إلا أنها في جانب كبير من نشأتها نتاج اجتماعي، أي أنها عملية مكتسبة تتأثر بالظروف والعوامل التربوية والاجتماعية (عثمان، ١٩٧٣، ص ١٧).

وتعد الوسائط التربوية والمؤسسات المجتمعية من أهم الوسائل التي تعمل على تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع، ولكل منها أساليبها المختلفة، ومن هذه المؤسسات ما يلي:

أولاً: الأسرة:

تعد الأسرة من أولى المؤسسات والوسائط التربوية التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية، وذلك لأنها أول وسط يحيط بالطفل ويقوم على تربيته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فمهام الأسرة كما يشير إليها علوان (١٤٠٣، ص٣٥٨) تتمثل في تأديب النشء منذ نعومة أظفاره على التزام آداب اجتماعية فاضلة، تنبع من العقيدة الإسلامية السليمة، لينشأ الطفل على خيرها بمظهر من حسن التعامل والأدب والاتزان والعقل الناضج، والتصرف الواعي الحكيم.

كما أن تنمية المسئولية الاجتماعية تبدأ في الأسرة عن طريق التطبيع والمشاركة في المواقف الاجتماعية، وعن طريق تعلم الأنماط السلوكية الضرورية للحياة مثل ارتداء الملابس واستقبال الضيوف والنظافة وزيارة الأصدقاء واستخدام العبارات الاجتماعية (قاسم، ٢٠٠٨، ص٢٦)

وبناءً على ذلك فإنه لا ينكر أحد الدور الأساسي للأسرة في تبصير النشء بما يجب عليه عمله حيال نفسه، وحيال أسرته، ومجتمعه، فلذلك أولى المجتمع اهتمامه الكبير بالأسرة لما لها من أثر كبير في صلاح المجتمع وتقدمه.

ثانياً: المسجد:

كانت للمساجد في صدر الإسلام وظائف جليلة أهمل المسلمون اليوم عددا منها، فقد كانت منطلق للجيوش وحركات التحرير، وكانت مركزا تربوياً يربي في الناس الفضيلة، وحب العلم، والوعي الاجتماعي، ومعرفة حقوقهم وواجباتهم في الدولة الإسلامية، التي أقيمت لتحقيق طاعة الله وشريعته وعدالته ورحمته بين البشر، فكان منطلق لتعليم القراءة والكتابة من مسجد رسول الله ﷺ، وكان المسجد مصدر إشعاع خلقي يتشبع فيه المسلمون بفضائل الأخلاق، وكريم الشمائل (النحلاوي، ١٩٧٩، ص١٢٠)

وفي ضوء ما سبق يلاحظ بأن للمسجد مكانة عظيمة ترتبط بوظيفته التي تسهم في نهضة الفرد والمجتمع حيث يقوم بدور مهم في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع، فهو أفضل مكان يكتسب فيه الفرد مكارم الأخلاق، ويتربى فيه على القيم العليا السامية، وتسود فيه روح الألفة والتعاون مع الجماعة، والمشاركة الوجدانية والروحانية مع أفراد المجتمع.

ثالثا: المدرسة:

تعتبر تنمية المسئولية الاجتماعية لدى النشء من الأدوار الأساسية للمدرسة، فهي المسئولة في المجتمع عن هذه التنمية، لأن التنمية عملية مقصودة موجهة، مرسومة ومخطط لها، وليست أمراً هامشياً عرضياً، تكفي فيه كلمات تقال أو نصائح موجهة (عثمان، ١٩٧٩، ص٦٧).

وتعتبر المناهج والمواد الدراسية وكل ما يتعلمه الطالب في المدرسة من الوسائل التي لها دور كبير في تنمية المسئولية الاجتماعية، حيث يرى المطرفي (٢٠٠٣، ص٩٥) بأن المواد الدراسية تنمي مواهب المتعلم، وتزيد من وعيه وفهمه وإدراكه وتجعل منه شخصاً يقدر الأمور حق قدرها ويعرف لمجتمعه ولأمته حقها،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعمل على الحفاظ على ما انحدر إليه أسلافه من العادات والتقاليد الإيجابية التي يحتاج منه إلى فهمها والحفاظ عليها، وتنميتها، ومن ثم نقلها إلى الأجيال القادمة.

رابعاً: الإعلام:

تعتبر وسائل الإعلام وسيطا مهما لتنمية المسئولية الاجتماعية خصوصاً في الوقت الحالي، والذي يتطلب فيه الاعتماد على وسائل الاتصال الحديثة في نقل الأحداث المختلفة وإكساب القيم الاجتماعية والسلوكيات الأخلاقية عبر وسائل الإعلام المتعددة مثل الصحف والمجلات والراديو والتلفزيون وشبكات التواصل الاجتماعي وغيرها سواء المسموعة أو المرئية أو المقروءة، ويقوم الإعلام في كل مجتمع من المجتمعات الإنسانية بدور هام في التثقيف والتنوير والتأثير على سلوك واتجاهات الأفراد من خلال استثارة حماسهم باعتبارها وسيلة أساسية لتحقيق غايات وأهداف كثيرة مرتبطة بمختلف مجالات الحياة الإنسانية والاقتصادية والسياسية (قاسم،٢٠٠٨، ص٢٨).

وتعتبر وسائل الإعلام كما يرى زهران (١٩٨٤، ص ٢٣٥) من الأساليب التي لها دور عظيم في دعم الاتجاهات النفسية وتعزيز القيم والمعتقدات وتقديم نماذج يحتذى بها للمسئولية الاجتماعية في أحسن صورها.

أدوار المدرسة في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

تعد المدرسة من المؤسسات التربوية التي تمارس أساليب مختلفة لتنمية المسئولية الاجتماعية عند الطلاب، كما تقوم بدور كبير في غرس القيم الاجتماعية، حيث يشير كمال (١٩٨٩) بأن المدرسة باعتبارها المؤسسة المؤهلة علمياً وتعليمياً للقيام بدور كبير في تربية الأجيال مسئولية عن تأصيل ورعاية المبادئ المتصلة بالمسئولية الاجتماعية، ومساعدة الطلاب على ممارستها في الحياة وتعريف الطالب بالمسئولية المناطة به، وعلاقة دوره بأدوار الآخرين ومسئولياتهم، وذلك بتطوير وتشجيع إحساس الطلاب واهتماماتهم بالمواقف التي تتعلق بالمسئولية عن طريق تجسيد الأمثلة لهم وإعانتهم بطريقة علمية على القيام بواجباتهم والمحافظة على عهودهم والاهتمام بالممتلكات العامة والخاصة والتعاطف مع مشاعر الآخرين والاعتراف بها (أورد في: آل سعود،١٢٤٥، ص٢٠).

وبناءً على ما تقدم تتضح أهمية دور المدرسة التربوي وكونها هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع وعهد إليها بتربية الأجيال، ومن خلال هذا المبحث سيستعرض الباحث الأدوار التي تقوم بها المدرسة من أجل تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الأبعاد التالية: (مسئولية الشخصية، والمسئولية الأخلاقية، والمسئولية الوطنية، ومسئولية الفرد تجاه مجتمعه وقضاياه) ويرجع السبب في اختيار تلك الأبعاد إلى شموليتها لجميع جوانب المسئولية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعية –في حدود علم الباحث-، وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والإطار النظري.

أبعاد المسئولية الاجتماعية:

أ- المسئولية الشخصية:

ويقصد بها شعور الفرد ووعيه نحو ذاته وأسرته القريبين فقط (الحارثي، ٢٠٠١، ص٥٣). فالشخص الواعي يدرك أن عليه واجبات كثيرة تجاه نفسه منها احترامه لنفسه فاحترام النفس يوجب على الفرد احترام الآخرين، والفرد الذي يحترم نفسه ويحب أن يكون محترماً من قبل الآخرين عليه أن يحافظ على لسانه من الزلات ويحافظ على سلوكه الإسلامي وأن يستقيم في معاملاته وأن يبعد عن كل ما يعيبه ويحط من قدره وأن يتجنب الرذائل (اللحياني، ٢٠١١، ص ٧٢).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن المدرسة تساهم وبشكل أساسي في تنمية المسئولية الشخصية لدى الطلاب من خلال مجموعة من الممارسات منها: تدريبهم على العادات الصحية السليمة، وكذلك حثهم على الالتزام بالنظام المدرسي، وتعميق الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو العمل بروح الفريق الواحد، وتعزيز الرقابة الذاتية في نفوسهم، وكذلك حثهم على الاعتماد على النفس في إنجاز المهام المدرسية.

ب- المسئولية الأخلاقية:

يقصد بها صحوة ضمير وشعور الشخص بقيمة سلوكه ومسئوليته نحو المبادئ الأخلاقية والإنسانية عموماً (الحارثي، ٢٠٠١، ص٥٤) ، فالشاب الراشد بصفة خاصة هو إنسان مسلم بالدرجة الأولى مكلف بأداء واجبات دينية وإنسانية في المقام الأول بحكم الموقع والرسالة في سلوكه وأفعاله مصل النهوض بأمنته نحو الآخرين كقدوة ونموذج ومن أمثلة هذا النوع من المسئولية حماية النفس من الرذيلة واتباع الفضيلة ومكافحة الغزو الفكري والتلوث العقلي والغيرة على الدين ومحارم الله وحب المسلمين ومواساتهم ومشاركتهم في سرائهم (الحارثي، ١٩٩٥، ص١٠٤).

وبناءً على ما تقدم فإن المدرسة كونها المنبع الرئيسي لتنمية الأخلاق لدى الناشئة فهي تلعب دوراً جوهرياً لتنمية المسئولية الأخلاقية لديهم من خلال اكسابهم روح الخير بحيث يلتزم السلوك الخير، ويسعى إلى تحقيق الخير للناس، وكذلك توعيتهم على اجتناب السلوك السيء والعمل على عدم مخالقة أهل الشر، وجلساء الفساد، وأيضاً بث روح المحبة والألفة والأخوة الإنسانية، وتكوين الوعي بوحدة الحياة الاجتماعية، والخضوع للنظام الأخلاقي السائد في المجتمع. وكذلك تعزيز السلوكيات الإيجابية مثل التضحية والايثار والتخلي عن الأنانية من أجل تقدم المجتمع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ت- المسئولية الوطنية:

ويقصد بها غيرة الشخص وإحساسه والتزامه الخلقي والسلوكي نحو وطنه ومكانته (الحارثي، ٢٠٠١، ص٥٥)، فالوطنية توجب على كل مواطن أن يحب وطنه وأن يبذل ما في وسعه من أجل رفعة الوطن وأن يضحي بكل ما يملك في سبيل الله ثم في سبيل المحافظة على سلامة وطنه وأمنه واستقراره، والوطنية الحقة لا تكون بالقول بقدر ما تكون بالفعل، فالوطنية الصادقة تتطلب الإخلاص في العمل، والصدق في التعامل والأمانة والغيرة على المصلحة العامة (اللحياني، ٢٠١١، ص ٦٨).

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن من أهم الأدوار التي تقوم بها المدرسة لتنمية المسئولية الوطنية في نفوس الطلاب وبالخصوص في المرحلة الثانوية هي العمل على ترسيخ القيم الإسلامية الدينية والتي تدعو إلى التراحم والتلاحم وحب الوطن، وكذلك تقديم العلوم والمعارف والمهارات وتهيئة الامكانات من أجل إكساب الطلاب المهارة والخبرة حتى يكونوا نافعين ومطورين لمجتمعهم، وأيضا تنمية قيمة الوطن في نفوسهم وتعزيز قيم ومعتقدات المجتمع الصحيحة، وكذلك تقديم العديد من البرامج والأنشطة المدرسية و إشراكهم في الحفلات الوطنية مما يساهم في تنمية الشعور بالمسئولية الاجتماعية تجاه الوطن والرقي به.

ث- مسئولية الفرد تجاه مجتمعه وقضاياه:

ويقصد بها إحساس الفرد بالمسئولية نحو أفراد المجتمع وقضاياهم التربوية والاجتماعية والتفاعل مع العلاقات والروابط الاجتماعية فيما بينهم (الحارثي، ٢٠٠١، ص٥٦).

وبناءً على ما تقدم يتضح جلياً أهمية دور المدرسة في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطلاب، ولعل من أهم البرامج التي تقدمها المدرسة - من وجهة نظر الباحث- هي: تشجيع الطلاب على المشاركة في الأعمال الإنسانية التطوعية، وتقديم يد العون لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع، وكذلك حث الطلاب على المشاركة في الحملات التي تنمي الوعي الصحي في المجتمع كالتوعية بأضرار التدخين، والمخدرات وغيرها من المخاطر التي تضر أفراد المجتمع، وأيضاً حث الطلاب على المشاركة في نوادي الأحياء، كذلك إقامة شراكات مع مؤسسات المجتمع سوءاً الحكومية أو الأهلية والتي بدورها تساهم في توفير مرافق مناسبة وخبراء من أجل تدريب وتهيئة الطلاب للمشاركة في سوق العمل والرفع من كفاءة الإنتاج.

٣. معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية:

المعوقات التنظيمية الإدارية:

تمثل المعوقات التنظيمية والإدارية، كل ما يتعلق بالإجراءات واللوائح والقوانين التنظيمية الموجودة في البناء التنظيمي، والتي تسهم في إعاقة تنفيذ البرامج والأنشطة التي تساهم في تفعيل المسئولية الاجتماعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن هناك معوقات تنظيمية تسهم في إعاقة تفعيل البرامج والأنشطة التي تنمي المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب، ومن تلك الدراسات ما أشارت إليه دراسة آل سعود (١٤٢٥، ص ١٤٨-١٤٩) حيث وضحت عدداً من المعوقات التنظيمية ومنها: القرارات الديكتاتورية التي يبتنها بعض مديري المدراس والتي لا تخدم المصلحة العامة، وكذلك كثرة النزاعات بين منسوبي المدرسة، وقلة الإمكانات المادية تسهم في عدم تحقيق أهداف البرامج الاجتماعية، وأيضاً كثرة الأعباء الملقاة على المعلمين والتي تشغلهم عن تنفيذ البرامج الاجتماعية، وكذلك عدم وجود أدلة تنظيمية تساهم في توضيح أهمية البرامج الاجتماعية وطرق تطبيقها. وأيضاً عدم تحفيز المعلمين لحضور الدورات التدريبية.

المعوقات الاجتماعية الثقافية:

تمثل المعوقات الاجتماعية الثقافية ما يتعلق بمجتمع كلا من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب والمجتمع المحيط بهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وما يملكونه من قيم ومعتقداتهم وانطباعات عن أنفسهم والمجتمع الذي يعيشون فيه.

وقد توصلت دراسة آل سعود (١٤٢٥، ص ١٤٨-١٤٩) إلى أن هناك معوقات اجتماعية ثقافية أسهمت في الحد من تفعيل المسئولية الاجتماعية في المدارس الثانوية ومنها: عدم اهتمام المعلمات وشعورهن بالمسئولية تجاه الطالبات فيما يتعلق بالمسئولية الاجتماعية، كذلك تشير إلى قلة الاهتمام بالطالبات وتشجيعهن وصقل مواهبهن، وأيضاً عزوف عدد من المعلمات عن المشاركة في البرامج الاجتماعية لعدم قناعتهن.

الدراسات السابقة:

١. دراسة مقداد (٢٠١٤) بعنوان: دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويرها في ضوء المعايير الإسلامية، كما هدفت إلى تقديم سبل مقترحة لتطوير دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلبتهم. وهدفت أيضا للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسئولية الاجتماعية والتي تعزى لمتغير (المنطقة، الجنس، التخصص، التحصيل الدراسي). واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً أداتي الاستبانة والمقابلة في عملية جمع وتحليل البيانات والمعلومات وقد تضمنت الاستبانة أربعة محاور وهي (المسئولية الاجتماعية المتعلقة بالأسرة، المسئولية الاجتماعية المتعلقة بالمدرسة، المسئولية الاجتماعية المتعلقة بالمجتمع، المسئولية الاجتماعية المتعلقة بالأمة). وتكون مجتمع الدراسة من طلبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرحلة الثانوية بمحافظة غزة للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤)، وتمثلت عينة الدراسة على (٤٠٦) طالباً وطالبةً، وقد توصلت الباحثة لعدد من النتائج من ضمنها: أن المعلم يبذل جهداً كبيراً في توعية وتعزيز المسئولية الاجتماعية من وجهة نظر أفراد العينة، وتضيف أيضاً إلى ضرورة إثراء معلومات المعلم في جانب المسئولية الاجتماعية، وقد توصلت أيضاً لضرورة تعزيز بعض الممارسات العلمية للارتقاء بدور المعلم في تعزيز المسئولية الاجتماعية. وتوصلت أيضاً بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية حول متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسئولية الاجتماعية والتي تعزى لمتغير (المنطقة، والجنس، التخصص)، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز المسئولية الاجتماعية والتي تعزى لمتغير (التحصيل الدراسي) ، وفي ضوء النتائج السابقة توصلت الباحثة لعدد من التوصيات منها: بتوظيف النظام التعليمي بكل مؤسساته لتنمية المسئولية الاجتماعية لصالح المجتمع، وأوصت كذلك بضرورة الاهتمام بإعداد معلمي المرحلة الثانوية إعداداً متكاملاً وتزويدهم بالثقافة والفكر الإسلامي من خلال كليات التربية وإعداد المعلمين.

٢. دراسة الحارثي (٢٠١٣) بعنوان: الوعي الاجتماعي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى الوعي الاجتماعي بالقضايا التي تم تحديدها في الدراسة وأبعاد المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، كما هدفت للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي في المسئولية الاجتماعية وأبعادها والتي تعزى لمتغير (التخصص، تعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة)، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي الارتباطي مستخدماً أداتي (مقياس المسئولية الاجتماعية، واستبانة الوعي الاجتماعي) في عملية جمع وتحليل البيانات والمعلومات متضمنة أبعاد المسئولية الاجتماعية وهي (المسئولية الشخصية، والمسئولية الأخلاقية، والمسئولية الوطنية، ومسئولية الفرد نحو أفراد مجتمعه وقضاياهم، المسئولية نحو البيئة والنظام) . وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الرياض، وتمثلت عينة الدراسة في طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الرياض حيث بلغ عددهم ٣٦٨ طالباً، وقد توصل الباحث لعدد من النتائج من ضمنها: وجود علاقة طردية ضعيفة بين المسئولية الشخصية والوعي ببعض القضايا القانونية والسياسية والتعليمية. في حين وجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة متوسطة القوة بين الدرجة الكلية لمقياس المسئولية الاجتماعية بأبعاده وبين الدرجة الكلية ومحاوره، كما توصل الباحث إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي في المسئولية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعية وأبعادها والتي تعزى لمتغير (التخصص)، وتوصل أيضا لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي في المسئولية الاجتماعية وأبعادها والتي تعزى لمتغير (لتعليم الأب، تعليم الأم، الدخل الشهري للأسرة)، وقد أورد الباحث عدداً من التوصيات أهمها: استغلال وسائل الاعلام التربوي والمناهج الدراسي في نشر الوعي الاجتماعي مما يسهم في تنمية المسئولية الاجتماعية لديهم. كما أوصى كذلك بأهمية دعم الأنشطة المناهج التي تمني الشعور بالمسئولية الاجتماعية.

٣. دراسة تركي (٢٠١٢) بعنوان: تنمية المسئولية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية من خلال الدور الإداري للمدرسة " دراسة مطبقة في محافظة جدة". هدفت هذه الدراسة للتعرف على الواقع العلمي الفعلي لدرجة الشعور والاحساس بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما هدفت لمعرفة مدى تحقق الدور الإداري للمدرسة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي المسحي مستخدماً أداة الاستبانة في عملية جمع وتحليل البيانات والمعلومات متضمنة أبعاد المسئولية الاجتماعية وهي (المسئولية الشخصية، المسئولية الأسرية، المسئولية نحو الزملاء، المسئولية تجاه ممتلكات المدرسة)، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية-بنين- بمحافظة جدة، وتمثلت عينة الدراسة من طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي السعوديين فقط. وتوصل الباحث إلى عدد من النتائج أبرزها: أن مستوى العام للشعور بالمسئولية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية كان بدرجة عالية، وتوصل أيضاً إلى فعالية الأدوار الإدارية للمدرسة؛ حيث أنه لا توجد مسئوليات من ذوات المستوى المتدني أو المتدني جداً، وفي ذلك دلالة واضحة لما تبذله الإدارة من جهد عال لا يمكن إنكاره في تنمية المسئولية الاجتماعية لأبنائها الطلاب. ووفقاً لنتائج الدراسة فقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات من أبرزها: اهتمام الإدارة المدرسية بالتأكيد على أهمية المسئولية الاجتماعية في تحقيق الانتماء الوطني وتماسك البنية الاجتماعية والاقتصادية، كما أوصى بضرورة الاهتمام بتحفيز الطلاب بالقيام بدور فاعل في تنمية المسئولية الشخصية والوطنية خصوصاً داخل البيئة المدرسية والمحلية الخارجية المحيطة بالمدرسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الباحث على اثنتي عشرة دراسة، ستٌ منها طبقت في المجتمع المحلي، وواحدة في المجتمعات العربية، وخمسٌ في المجتمعات الأجنبية، وبعد فحص الباحث للدراسات السابقة وجد أنها تناولت المسئولية الاجتماعية في بيئات مختلفة، وفيما يلي سيحاول الباحث إلقاء الضوء على الدراسات السابقة موضوع المسئولية الاجتماعية، مبيناً نقاط الاستفادة منها، مع بيان أوجه الاتفاق والاختلاف مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة، من حيث أهداف الدراسة، ومنهجها، والأداة المستخدمة، والمجتمع، والأبعاد والمتغيرات التي تناولتها، والبيئة التي طبقت فيها الدراسة. وخلاصة القول إن الدراسة الحالية: تتميز في عدة جوانب كونها تناولت مفهوم المسئولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري ومعلمي المرحلة الثانوية. وهذا يكسبها - صفة الإضافة العلمية – لأنها بذلك تعتبر الدراسة الأولى على المستوى المحلي على حد علم الباحث –التي تطرقت لهذا المفهوم من وجهة نظر المديرين والمعلمين.

طريقة وإجراءات الدراسة

أولاً: منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة الحالي في مديري ومعلمي المدارس الثانوية في محافظة جدة، والبالغ عددهم (٩٥) مدير مدرسة و (٣٤٦٢) معلماً وفق إحصائية إدارة التعليم بمحافظة جدة للعام الدراسي (١٤٣٥/١٤٣٦هـ).

م	المكتب	العدد	
		مديري المدارس	المعلمين
١	الجنوب	٢٠	٦٥٢
٢	الشرق	٢١	٧١٢
٣	الشمال	١١	٥١٨
٤	الصفا	١٩	٦٥٠
٥	النسيم	١٤	٤٨٦
٦	الوسط	١٠	٤٤٤
٧	المجموع	٩٥	٣٤٦٢

ثالثاً: عينة الدراسة:

نظراً لتنوع أفراد مجتمع الدراسة، اعتمد الباحث في دراسته على اختيار أسلوب الحصر الشامل لمجتمع المديرين، واختيار عينة عشوائية بسيطة من مجتمع المعلمين بنسبة ١٠% من المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة جدة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير طبيعة العمل:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير طبيعة العمل كما تبينه النتائج بجدول (١) التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقا لمتغير طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	النسبة المئوية %
مدير مدرسة	٧٨	٢٥.٤
معلم	٢٢٩	٧٤.٦
المجموع	٣٠٧	%١٠٠.٠

يلاحظ من الجدول (١) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من المعلمون حيث بلغت نسبتهم (٧٤.٦%) في حين بلغت نسبة مدراء المدارس (٢٥.٤%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي كما تبينه النتائج بجدول (٢) التالي:

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس	٢٤٨	٨٠.٨
دراسات عليا	٥٩	١٩.٢
المجموع	٣٠٧	%١٠٠.٠

يلاحظ من الجدول (٢) أن معظم أفراد عينة الدراسة هم من الحاصلون على البكالوريوس حيث بلغت نسبتهم (٨٠.٨%) في حين بلغت نسبة الحاصلون على دراسات عليا (١٩.٢%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم كما تبينه النتائج بجدول (٣) التالي:

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة موزعين وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة في التعليم	العدد	النسبة المئوية %
أقل من ١٠ سنوات	٣٦	١١.٧
من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة	٩٢	٣٠.٠
١٥ سنة فأكثر	١٧٩	٥٨.٣
المجموع	٣٠٧	%١٠٠.٠

يلاحظ من الجدول (٣) أن أغلب أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في التعليم (١٥ سنة فأكثر) بنسبة (٥٨.٣%) يليهم أصحاب سنوات الخبرة (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة) بنسبة (٣٠.٠%)، يليهم أصحاب سنوات الخبرة (من ٥ إلى أقل من ١٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سنوات) بنسبة (١٠.٤%)، وكانت أقل نسبة لأصحاب سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) حيث بلغت نسبتهم (١.٣%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة.

رابعا: أداة الدراسة:

اعتمد الباحث على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة لدعم الدراسة النظرية بالجانب التطبيقي للإجابة على تساؤلاتها وتحقيق أهدافها فبعد أن تم الاطلاع على الأدب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة .

وصف أداة الدراسة (الاستبانة)

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على الأجزاء التالية.

الجزء الأول: ويحتوي على بيانات أولية عن عينة الدراسة تتمثل في:

طبيعة العمل، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التعليم.

المحور الأول: ويشتمل على أداة الدراسة والتي تتعلق **بدور المدارس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية في الجوانب (الشخصية – الأخلاقية – الوطنية – مسئولية الفرد عن المجتمع وقضاياه) لدى الطلاب،** ويتكون من (٣٣) عبارة تم تقسيمها الى أربعة أبعاد:

البعد الأول: المسئولية الشخصية وتكون من (٩) عبارات.

البعد الثاني: المسئولية الأخلاقية وتكون من (٩) عبارات.

البعد الثالث: المسئولية الوطنية وتكون من (٧) عبارات.

البعد الرابع: مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه وتكون من (٨) عبارات.

المحور الثاني: ويشتمل على أداة الدراسة والتي تتعلق **بمعوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية،** ويتكون من (٢١) عبارة تم تقسيمها الى بعدين أثنين:

البعد الأول: معوقات تنظيمية إدارية وتكون من (١٣) عبارة.

البعد الثاني: معوقات اجتماعية ثقافية وتكون من (٨) عبارات.

صدق أداة الدارسة:

أولاً: الصدق الظاهري:

هو الصدق المعتمد على المحكمين، حيث تم عرض أداة الدراسة على عدد من الخبراء والمتخصصين وتم الطلب منهم بدراسة الأداة وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو غير ما ورد مما يرونه مناسبا، وقد قدموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأثرت الأداة، وساعدت على إخراجها بصورة جيدة. وبذلك تكون الأداة قد حققت ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

وكانت إجراءات الوقوف على الاتساق الداخلي على النحو التالي:

أ) صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول (دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية في الجوانب (الشخصية – الأخلاقية – الوطنية – مسئولية الفرد عن المجتمع وقضاياه) لدى الطلاب):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية البعد الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح نتائجها جدول (٤) التالي:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه العبارة

البعد الأول المسئولية الشخصية		البعد الثاني المسئولية الأخلاقية		البعد الثالث المسئولية الوطنية		البعد الرابع مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٨٢٠	١	**٠.٧٩٣	١	**٠.٧٥٩	١	**٠.٨٣٩
٢	**٠.٨٣٤	٢	**٠.٧٠٩	٢	**٠.٥٩١	٢	**٠.٧١٦
٣	**٠.٨٦٩	٣	**٠.٦١١	٣	**٠.٧٢٣	٣	**٠.٨٠١
٤	**٠.٦٥٧	٤	**٠.٧٠٤	٤	**٠.٧١٧	٤	**٠.٧٩٤
٥	**٠.٦٢٢	٥	**٠.٦٨٩	٥	**٠.٧١٢	٥	**٠.٨٢٧
٦	**٠.٥٥٠	٦	**٠.٦٥٦	٦	**٠.٧٠٨	٦	**٠.٨٥١
٧	**٠.٦٦٧	٧	**٠.٧٢٢	٧	**٠.٧٩٦	٧	**٠.٧٤١
٨	**٠.٧٢١	٨	**٠.٦١٥			٨	**٠.٨٦٣
٩	**٠.٨٤٠	٩	**٠.٧٧٣				

**دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١

يلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في البعد الأول (المسئولية الشخصية) بين (٠.٥٥٠– ٠.٩٦٩)، اما البعد الثاني (المسئولية الأخلاقية) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦١١– ٠.٧٩٣)، وللبعد الثالث (المسئولية الوطنية) تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥٩١– ٠.٧٩٦)، وللبعد الرابع (مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه) تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٧١٦– ٠.٨٦٣)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب) الصدق البنائي للمحور الأول (دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية في الجوانب (الشخصية – الأخلاقية – الوطنية – مسئولية الفرد عن المجتمع وقضاياه) لدى الطلاب):

قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور

البعد	معامل الارتباط
المسئولية الشخصية	٠.٩٣٣**
المسئولية الأخلاقية	٠.٩٦٣**
المسئولية الوطنية	٠.٩٣٢**
مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه	٠.٩٤٦**

**وجود دلالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٥) السابق أن قيم معاملات الارتباط للأبعاد الاربعة بالدرجة الكلية للمحور جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٩٣٢– ٠.٩٦٣)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للمحور.

ج) صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني (معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية البعد الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح نتائجها جدول (٦) التالي:

جدول رقم (٦) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه العبارة

البعد الأول معوقات تنظيمية إدارية		البعد الثاني معوقات اجتماعية ثقافية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٠٦**	١	٠.٥٤١**
٢	٠.٣٣٢**	٢	٠.٤٩٥**
٣	٠.٨٧٢**	٣	٠.٤٦٦**
٤	٠.٨٢٦**	٤	٠.٧٧٧**
٥	٠.٤٣٧**	٥	٠.٩٠١**
٦	٠.٩٢٦**	٦	٠.٨٦٨**
٧	٠.٨٤٣**	٧	٠.٦٤٩**
٨	٠.٣٩٠**	٨	٠.٨٢٢**
٩	٠.٣٤٠**		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠	**٠.٧٠٤		
١١	**٠.٧٠٠		
١٢	**٠.٨٧٢		
١٣	**٠.٨٥٠		

**دال إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١

يلاحظ من الجدول (٦) أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة جاءت جميعها داله إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في البعد الأول (المعوقات التنظيمية الإدارية) بين (٠.٣٩٠– ٠.٨٧٢)، اما البعد الثاني (المعوقات الاجتماعية الثقافية) فقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٦٦– ٠.٨٦٨)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للمحور.

د) الصدق البنائي للمحور الثاني (معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية):

قام الباحث باستخراج معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمحور

البعد	معامل الارتباط
معوقات تنظيمية إدارية	**٠.٩٢٤
معوقات اجتماعية ثقافية	**٠.٨٧٦

**وجود دلالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٧) السابق أن قيم معاملات الارتباط للبعدين بالدرجة الكلية للمحور جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (٠.٨٧٦– ٠.٩٢٤)، وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعني وجود درجة عالية من الصدق البنائي للمحور.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha). ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات الناتجة باستخدام هذه المعادلة.

جدول رقم (٨) معاملات ثبات أداة الدراسة طبقاً لأبعاد محوري الاستبانة

البعد	عدد العبارات	معامل الفاكرونباخ
المسئولية الشخصية	٩	٠.٩٤٥
المسئولية الأخلاقية	٩	٠.٩٢٨
المسئولية الوطنية	٧	٠.٩٠٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه	٨	٠.٩٦١
المحور الأول	٣٣	٠.٩٨٠
معوقات تنظيمية إدارية	١٣	٠.٨٥٢
معوقات اجتماعية ثقافية	٨	٠.٨٥٦
المحور الثاني	٢١	٠.٩٠١

يتضح من الجدول السابق إن قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الأول **(دور المدارس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية في الجوانب (الشخصية – الأخلاقية – الوطنية – مسئولية الفرد عن المجتمع وقضاياه) لدى الطلاب)** جاءت بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠.٩٠٢-٠.٩٦١) وبلغ معامل الثبات الكلي للمحور (٠.٩٨٠). كما جاءت قيم معاملات الثبات لأبعاد المحور الثاني **(معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية)** بقيم عالية حيث تراوحت بين (٠.٨٥٢-٠.٨٥٦) وبلغ معامل الثبات الكلي للمحور (٠.٩٠١).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما دور المدارس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية في الجوانب (الشخصية – الأخلاقية – الوطنية – مسئولية الفرد عن المجتمع وقضاياه) لدى الطلاب بمحافظة جدة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية بأبعادها الاربع (الشخصية – الأخلاقية – الوطنية – مسئولية الفرد عن المجتمع وقضاياه) لدى الطلاب بمحافظة جدة من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (٩) التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري ومعلمي المدارس الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب مرتبة تنازليا

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الاستجابة
١	تفعيل المسئولية الشخصية	٤.٢٩	٠.٦٤٦	١	عالية جداً
٢	تفعيل المسئولية الأخلاقية	٤.٢٣	٠.٦٣١	٢	عالية جداً
٣	تفعيل المسئولية الوطنية	٤.١٤	٠.٦٦٤	٣	عالية
٤	تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه	٤.٠٢	٠.٧٩٦	٤	عالية
دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل		٤.١٨	٠.٦٤٤	--	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من الجدول (٩) السابق أن دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل جاءت بدرجة استجابة (عالية) من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٤.١٨)، وبانحراف معياري (٠.٦٤٤) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع الدراسة في رؤيتهم لدور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية.

كما يتبين من الجدول السابق أن دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٢٩)، يليها في الترتيب الثاني دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، ثم في الترتيب الثالث دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية بمتوسط حسابي (٤.٢٣)، ثم في الترتيب الرابع والأخير جاء دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه بمتوسط حسابي (٤.٠٢).

ويرجع الباحث حصول بُعد "تفعيل المسئولية الشخصية" على الترتيب الأول، وبدرجة (عالية جداً) إلى أنه قد يعزى ذلك إلى الأدوار والجهود البارزة لوزارة التعليم من خلال الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم والتي ركزت على ضرورة تنمية جميع الجوانب الشخصية لدى الطلاب، وقد يعود ذلك أيضاً إلى ما تشكله المسئولية الشخصية من أهمية كبيرة في جملة المناشط التربوية والبرامج المختلفة المنفذ داخل أو خارج المدرسة

ولمزيد من التفاصيل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية لعبارات كل بعد على حده.

١. دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية:

قام الباحث بتخصيص (٩) عبارات لتحديد دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات مديري ومعلمي المدارس الثانوية بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٤	تشجع الطلاب على الالتزام بالنظام المدرسي	٤.٥١	٠.٦٧٨	١	عالية جداً
٣	تعزز في نفوس الطلاب الشعور بالمسئولية تجاه الممتلكات العامة	٤.٤٥	٠.٧٦٧	٢	عالية جداً
٨	توضح للطلاب أهمية احترام ملكية الآخرين	٤.٤٤	٠.٦٩٠	٣	عالية جداً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢	تدرب الطلاب على العادات الصحية السليمة	٤.٣٦	٠.٨١٤	٤	عالية جداً
٩	تخلق روح التنافس البناء لدى الطلاب	٤.٢١	٠.٧٣٩	٥	عالية جداً
٥	تعزز في نفوس الطلاب أهمية الرقابة الذاتية	٤.١٩	٠.٨٤٦	٦	عالية
٧	تحث الطلاب على الاعتماد على النفس في إنجاز المهام المدرسية	٤.١٦	٠.٨٠١	٧	عالية
١	توجه الطلاب نحو الاستفادة من أوقات الفراغ بما يعود عليهم بالنفع والفائدة	٤.١٤	٠.٧٨٣	٨	عالية
٦	تعمق في نفوس الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو العمل بروح الفريق	٤.١٤	٠.٨٤٦	٩	عالية
دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية ككل		٤.٢٩	٠.٦٤٦		عالية جداً

يتبن من الجدول رقم (١٠) ما يلي:

- أن دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية جاء بدرجة استجابة (عالية جداً) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٤.٢٩) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٤٦) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع الدراسة في رؤيتهم لدور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية.
- تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٤.١٤-٤.٥١) في حين تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لجميع العبارات بين (٠.٦٧٦– ٠.٨٤٦) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات افراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

ويفسر الباحث حصول العبارة "تشجع الطلاب على الالتزام بالنظام المدرسي" على الترتيب الأول بدرجة (عالية جداً) إلى أنه ربما قد يعود ذلك إلى الجهود المبذولة من قبل بعض مديري المدارس الثانوية في تطبيق لائحة السلوك والمواظبة، وإلى دور لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة وما تقدمة من تعزيز للطلاب المتنظمين والمتميزين.

ويرجع الباحث حصول العبارة "تعمق في نفوس الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو العمل بروح الفريق" على الترتيب الاخير بدرجة (عالية) إلى الوعي العام بأهمية العمل الجماعي لدى مديري ومعلمي المدراس الثانوية وكذلك الطلاب، وكذلك العلاقات الإنسانية بين المعلمين والطلاب، كما يمكن أن لطبيعة المرحلة العمرية وخصائصها دور في ذلك من حيث زيادة الإدراك والفهم.

٢. دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قام الباحث بتخصيص (٩) عبارات لتحديد دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات مديري ومعلمي المدارس الثانوية بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	تحث الطلاب على الالتزام بالشعائر الدينية	٤.٥٦	٠.٦٠٩	١	عالية جداً
٢	تعزز القيم الإسلامية لدى الطلاب مثل (الصدق، الأمانة، العدل)	٤.٥١	٠.٧١٦	٢	عالية جداً
٧	تشجع الطلاب على تحمل مسئولية رعاية الوالدين وبرهما	٤.٣٨	٠.٨٠٥	٣	عالية جداً
٩	تنمي وعي الطلاب بالحقوق والواجبات تجاه معلميهم وزملائهم	٤.٢٥	٠.٧٢١	٤	عالية جداً
٦	تعزز مفهوم القدوة الصالحة لدى الطلاب	٤.٢١	٠.٧٨١	٥	عالية جداً
٨	تعمق روح الألفة والاحترام بين الطلاب	٤.١٨	٠.٨٤٦	٦	عالية
٥	تنظم البرامج التثقيفية التي تنمي القيم الأخلاقية الحسنة لدى الطلاب	٤.٠٧	٠.٨٢٥	٧	عالية
٤	تعالج السلوك السلبي الذي يصدر عن الطالب	٤.٠٢	٠.٨١٠	٨	عالية
٣	تستخدم الأساليب التربوية المناسبة للحد من ميل الطلاب لتقليد العادات الأجنبية	٣.٩٤	٠.٩٥٦	٩	عالية
دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية ككل		٤.٢٣	٠.٦٣١		عالية جداً

يتبن من الجدول رقم (١١) ما يلي:

- أن دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية جاء بدرجة (عالية جداً) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٤.٢٣) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣١) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع الدراسة في رؤيتهم لدور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية.

- تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٩٤-٤.٥٦) في حين تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لجميع العبارات بين (٠.٦٠٩– ٠.٩٥٦) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات افراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

ويفسر الباحث حصول العبارة "تحث الطلاب على الالتزام بالشعائر الدينية" على الترتيب الأول بدرجة (عالية جداً) إلى كون الشريعة الإسلامية تعتبر هي الدستور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الذي تسير عليه المملكة العربية السعودية، وأيضاً أن القرآن والسنة النبوية يعتبران من أهم مصادر سياسة التعليم، وربما يعود ذلك إلى التركيز على البعد الديني من خلال المقررات الدراسية.

ويرجع الباحث حصول العبارة "تستخدم الأساليب التربوية المناسبة للحد من ميل الطلاب لتقليد العادات الأجنبية" على الترتيب الاخير بدرجة (عالية) إلى تنوع البرامج والأنشطة التربوية التوعوية واللقاءات التثقيفية ودور التوعية الإسلامية في ذلك، وربما يعزى كذلك إلى دور لجنة التوجيه والإرشاد في المدرسة، كما يعود ذلك إلى اللوائح التنظيمية كلائحة السلوك، وقد يعود إلى المرغوبية الاجتماعية تجاه مضامين الأداة حيث يقدم بعض مديري المدارس والمعلمين إجابات تميل للإيجابية.

٣. دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية:

قام الباحث بتخصيص (٧) عبارات لتحديد دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات مديري ومعلمي المدارس الثانوية بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١	تعزز أهمية احترام النظام والالتزام به	٤.٤٠	٠.٧٧١	١	عالية جداً
٢	تعمق حب الانتماء للوطن لدى الطلاب	٤.٣١	٠.٧٠٣	٢	عالية جداً
٣	تدعم الأنشطة التي تنمي حب الوطن لدى الطلاب	٤.٢٨	٠.٦٩١	٣	عالية جداً
٤	تنمي وعي الطلاب بالواجبات المنوطة بهم تجاه الوطن	٤.٢٥	٠.٧٠٨	٤	عالية جداً
٥	تنظم البرامج التثقيفية لمحاربة الفكر المتطرف لدى الطلاب	٤.١٤	٠.٧٩٣	٥	عالية
٦	تشجع الطلاب على المشاركة في المناسبات الوطنية	٤.٠١	٠.٨٩٥	٦	عالية
٧	تدرب الطلاب على المهارات الحرفية التي تخدم الوطن	٣.٥٨	١.١٨٤	٧	عالية
دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية ككل		٤.١٤	٠.٦٦٤		عالية

يتبن من الجدول رقم (١٢) ما يلي:

- أن دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية جاء بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٤.١٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٦٤) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع الدراسة في رؤيتهم لدور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية.

- تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٥٨-٤.٤٠) في حين تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لمعظم العبارات بين (٠.٦٩١– ٠.٨٩٥) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات افراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

ويفسر الباحث حصول العبارة "تعزز أهمية احترام النظام والالتزام به" على الترتيب الأول بدرجة (عالية جداً) إلى أنه قد يعود ذلك إلى وضوح اللوائح والتنظيمات التشريعية التي وضعتها الدولة للتأكيد على ضرورة احترام وتطبيق النظام مثل النظام المروري والمحافظة على البيئة، وقد يعزى كذلك إلى الجهود المبذولة من وزارة التعليم من خلال المناهج والأنشطة المدرسية، كما قد يعود ذلك إلى دور المدرسة من خلال التنسيق مع مؤسسات المجتمع الحكومي، وربما يعود ذلك إلى الدور المبذول من لجنة التوجيه والإرشاد الطلابي بالمدارس.

ويرجع حصول العبارة "تدرب الطلاب على المهارات الحرفية التي تخدم الوطن" على الترتيب الاخير بدرجة (عالية) إلى جهود بعض المدارس في التنسيق مع مؤسسات المجتمع المهنية، وربما يعزى كذلك لدور النشاط العملي في المدارس من خلال المسابقات والأنشطة في المبتكرات العلمية، وقد يعود ذلك إلى ميل بعض مديري المدراس والمعلمين إلى تقديم صورة إيجابية للمدارس التي ينتمون إليها.

٤. دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية:

قام الباحث بتخصيص (٨) عبارات لتحديد دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات مديري ومعلمي المدارس الثانوية بالمرحلة الثانوية بمحافظة جدة حول دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٤	تعمق حب المشاركة في الخدمات الإنسانية التطوعية	٤.١٦	٠.٧٨١	١	عالية
٣	تحث الطلاب على المشاركة في الحملات التي تخدم المجتمع كالتوعية بأضرار المخدرات مثلا	٤.١١	٠.٧٦٩	٢	عالية
٧	تنمي وعي الطلاب بالأدوار الواجبة تجاه المجتمع	٤.٠٥	٠.٨٩٣	٣	عالية
٢	تشارك الطلاب في تنمية الوعي الصحي بين أفراد المجتمع	٤.٠٥	٠.٨٧٣	٤	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥	تشجع الطلاب على تقديم خدمات لذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع	٤.٠١	١.٠٠٢	٥	عالية
١	تنمي حب اطلاع الطلاب على قضايا المجتمع المحلية	٣.٩٨	٠.٩٢٧	٦	عالية
٦	تحث الطلاب على الالتحاق بنوادي الأحياء	٣.٩٣	٠.٨٧٧	٧	عالية
٨	تدرب الطلاب على أساليب تقديم الخدمات التطوعية لمؤسسات المجتمع	٣.٨٧	١.٠٣٩	٨	عالية
دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه ككل		٤.٠٢	٠.٧٩٦		عالية

يتبن من الجدول رقم (١٣) ما يلي:

- أن دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية جاء بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٤.٠٢) وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٩٦) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع الدراسة في رؤيتهم لدور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه.
- تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٨٧-٤.١٦) في حين تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لمعظم العبارات بين (٠.٧٦٩– ٠.٩٢٧) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات افراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

ويفسر الباحث حصول العبارة "تعمق حب المشاركة في الخدمات الإنسانية التطوعية" على الترتيب الأول بدرجة (عالية) إلى أنه قد يعود ذلك إلى توجهات وزارة التعليم في الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم حيث أكدت على ضرورة رفع مستوى العمل التطوعي والخدمة المجتمعية لدى الطلاب، وقد يعزى ذلك أيضاً إلى جهود مركز الخدمات التطوعية بإدارة التعليم.

ويرجع الباحث حصول العبارة "تدرب الطلاب على أساليب تقديم الخدمات التطوعية لمؤسسات المجتمع" على الترتيب الاخير بدرجة (عالية) إلى الجهود الملموسة من بعض المدرسة في استقطاب الخبرات في مجال العمل التطوعي من خلال إقامة الندوات والبرامج التوعوية والدروات التدريبية، وقد يعود إلى حرص بعض مديري ومعملي المدراس الثانوية على إبراز الصورة الإيجابية لمدرسة.

السؤال الثاني: ما معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة ببعديها (معوقات تنظيمية إدارية – معوقات اجتماعية ثقافية) من وجهة نظر مديري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومعلمي المدارس الثانوية، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مديري ومعلمي المدارس الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية مرتبة تنازليا

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الاستجابة
١	معوقات تنظيمية إدارية	٤.٢٤	٠.٤٩٦	١	عالية جداً
٢	معوقات اجتماعية ثقافية	٤.٠١	٠.٦٣٧	٢	عالية
معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل		٤.١٥	٠.٤٩٦		عالية

يتبين من الجدول (١٤) أن معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة جاءت بدرجة استجابة (موافق) من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الثانوية، حيث جاء المتوسط العام للمجموع الكلي (٤.١٥)، بانحراف معياري (٠.٤٩٦) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع الدراسة في رؤيتهم معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية.

كما يتبين من الجدول السابق أن المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٢٤)، يليها في الترتيب الثاني والأخير المعوقات الاجتماعية الثقافية بمتوسط حسابي (٤.٠١).

ويرجع الباحث حصول بُعد "المعوقات التنظيمية الإدارية" على الترتيب الأول، بدرجة (عالية جداً) إلى أنه يعزى ذلك إلى بعض القرارات الحازمة الصادرة من وزارة التعليم بشأن مشاركة الطلاب في البرامج الخارجية وما يتبع ذلك من إجراءات قد يطول الرد أو الموافقة عليها، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى الأساليب الإدارية المتبعة لدى بعض مديري المدراس والتي قد تسهم في الحد من تنفيذ بعض البرامج الاجتماعية، وقد يرجع ذلك إلى ضعف الوعي بأهمية البرامج الاجتماعية لدى بعض مديري ومعلمي المدارس الثانوية. وربما يعود ذلك إلى قلة الحوافز التشجيعية للمعلمين القائمين على تنفيذ البرامج الاجتماعية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة العتيبي (١٤٣٤) والتي جات فيها المعوقات التنظيمية في المرتبة الأولى بدرجة (عالية).

وجاء بُعد "المعوقات الاجتماعية الثقافية" في الترتيب الأخير، وبدرجة (عالية) ويعود ذلك إلى تدني ثقة بعض أولياء الأمور وخوفهم من مشاركة أبنائهم في البرامج الاجتماعية وبخاصة الخارجية، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى الدور السلبي للأسرة في بث روح المسئولية الاجتماعية لدى أبنائهم، ويعود ذلك إلى المعتقدات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السلبية لدى الطالب تجاه نفسه والمتمثلة في خوفه من المشاركة وعدم الثقة في إمكانياته وقدراته.

ولمزيد من التفاصيل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر **مديري** ومعلمي المدارس الثانوية لعبارات كل بعد على حده.

١. المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة:

قام الباحث بتخصيص (١٣) عبارة لتحديد المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر **مديري** ومعلمي المدارس الثانوية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات مديري ومعلمي المدارس الثانوية حول المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
١٠	قلة توفر المرافق المناسبة لمزاولة بعض البرامج الحرفية	٤.٦٨	٠.٦٤٩	١	عالية جداً
١١	قلة الحوافز التشجيعية للمعلمين القائمين على إدارة البرامج الاجتماعية	٤.٦٥	٠.٧٢٢	٢	عالية جداً
٣	ازدحام اليوم الدراسي مما لا يتيح مجالا لتنفيذ البرامج الاجتماعية	٤.٥٨	٠.٧٤٢	٣	عالية جداً
٦	ضعف التنسيق بين المدراس ومؤسسات العمل التطوعي	٤.٥٢	٠.٦٩٧	٤	عالية جداً
١٢	قلة الحوافز التشجيعية للطلاب المشاركين في البرامج الاجتماعية	٤.٤٦	٠.٨٠١	٥	عالية جداً
٥	ضعف مشاركة مؤسسات المجتمع في البرامج الاجتماعية المنفذة في المدرسة	٤.٣٩	٠.٨٥٣	٦	عالية جداً
٩	قلة الموارد المادية الموجهة لخدمة البرامج الاجتماعية	٤.٣٤	٠.٨٨٤	٧	عالية جداً
١٣	كثرة أعداد الطلاب مما لا يتيح مجالاً لتنفيذ البرامج الاجتماعية	٤.٣٤	١.٠٧٠	٨	عالية جداً
٤	غياب الرؤية الواضحة تجاه المشاركة المجتمعة لدى منسوبي المدرسة	٤.١٦	٠.٧٥٨	٩	عالية
٨	عدم وضوح التشريعات المنظمة لبرامج	٤.٠٨	٠.٧١٤	١٠	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المسئولية الاجتماعية في المؤسسات التعليمية				
٧	تدني اسهام المناهج الدراسية في تنمية ثقافة المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب	٤.٠٧	٠.٨٢٩	١١	عالية
١	التمسك بالأساليب التقليدية تجاه القرارات التي تخدم المصلحة العامة	٣.٨٩	٠.٨٤٦	١٢	عالية
٢	كثرة الخلافات بين منسوبي المدرسة	٢.٩٢	١.٠٧٠	١٣	متوسطة
المعوقات التنظيمية الإدارية ككل		٤.٢٤	٠.٤٩٦		عالية جداً

يتبن من الجدول رقم (١٥) ما يلي:

- ان المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة جاءت بدرجة (عالية جداً) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٤.٢٤) وبانحراف معياري بلغ (٠,٤٩٦) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع الدراسة في رؤيتهم لدرجة المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة.
- تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٢.٩٢-٤.٦٨) في حين تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لمعظم العبارات بين (٠.٦٤٩– ٠.٨٨٤) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات افراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

ويفسر الباحث حصول العبارة "قلة توفر المرافق المناسبة لمزاولة بعض البرامج الحرفية" على الترتيب الأول بدرجة (عالية جداً) إلى زيادة عدد الطلاب في المدارس مما أدى إلى الحاجة إلى زيادة الفصول الدراسية، وربما يعزى ذلك إلى قلة الموارد المادية الموجهة لتنفيذ البرامج الحرفية، وقد يرجع ذلك إلى قلة الخبرات والمهارات لدى المعلمين القائمين على تنفيذ البرامج، وقد يعود إلى قصور نظرة بعض مديري المدارس وخوفه من على سلامة الطلاب.

ويرجع الباحث حصول العبارة "كثرة الخلافات بين منسوبي المدرسة" على الترتيب الاخير بدرجة (متوسطة) إلى غياب مستوى عدالة الإجراءات وعدالة التعاملات من قبل بعض إدارة المدارس، وقد يعزى أيضاً إلى تقريب بعض مديري المدارس لبعض المعلمين على حساب آخرين، وربما يعود إلى تغليب بعض المعلمين للمكاسب الشخصية على حساب المصالح المؤسسية.

٢. المعوقات الاجتماعية الثقافية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة:

قام الباحث بتخصيص (٨) عبارات لتحديد المعوقات الاجتماعية الثقافية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة من وجهة نظر **مديري** ومعلمي المدارس الثانوية، وكانت النتائج كالتالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات مديري ومعلمي المدارس الثانوية حول المعوقات الاجتماعية الثقافية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٢	حرص بعض مديري المدارس على سلامة الطلاب	٤.١٤	٠.٩٠٠	١	عالية
٧	ضعف اهتمام الطلاب بقضايا المجتمع	٤.١٤	٠.٩٢٩	٢	عالية
٣	ضعف قناعة الطلاب بأهمية المسئولية الاجتماعية	٤.٠٩	٠.٨٠٩	٣	عالية
٤	ضعف قناعة منسوبي المدرسة بأهمية تفعيل المسئولية الاجتماعية	٤.٠٨	٠.٩٩٥	٤	عالية
٨	ضعف دور الأسرة في بث روح المسئولية الاجتماعية لدى أبنائها منذ الصغر	٤.٠٨	٠.٧٧١	٥	عالية
١	خوف أولياء الأمور من تأثير البرامج الاجتماعية على التحصيل الدراسي	٣.٩٦	٠.٨٨٥	٦	عالية
٦	انخفاض مستوى الثقة لدى الطلاب في قدراتهم الذاتية	٣.٨٤	٠.٩٥٢	٧	عالية
٥	شعور الطلاب بالخجل من ممارسة الأنشطة الاجتماعية	٣.٧٥	٠.٩٥٣	٨	عالية
المعوقات الاجتماعية الثقافية ككل		٤.٠١	٠.٦٣٧		عالية

يتبن من الجدول رقم (١٥) ما يلي:

- إن المعوقات الاجتماعية الثقافية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة جاءت بدرجة (عالية) حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها (٤.٠١) وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٣٧) وهي قيمة أقل من واحد صحيح مما يعني تجانس أفراد مجتمع الدراسة في رؤيتهم لدرجة المعوقات الاجتماعية الثقافية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب في المدارس الثانوية بمحافظة جدة.
- تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٧٥-٤.١٤) في حين تراوحت قيم الانحرافات المعيارية لجميع العبارات بين (٠.٧٧١– ٠.٩٩٥) وهي قيم متدنية مما يدل على تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول تلك العبارات.

ويفسر الباحث حصول العبارة "حرص بعض مديري المدارس على سلامة الطلاب" على الترتيب الأول بدرجة (عالية) إلى خوف بعض مديري المدراس والمعلمين من المساءلة في حال وقوع الحوادث والمخاطر المترتبة على تلك البرامج، كما أنه يمكن أن يعزى ذلك إلى ضعف نظام الأمن والسلامة في كثير من المرافق الداخلية والخارجية مثل الملاعب والأماكن الترفيهية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرجع الباحث حصول العبارة "شعور الطلاب بالخجل من ممارسة الأنشطة الاجتماعية" على الترتيب الاخير بدرجة (عالية) إلى الأخطاء التربوية في التنشئة الأسرية للطالب نفسه، وقد يعزى ذلك أيضاً ضعف دور التوجيه والإرشاد في بعض المدراس الثانوية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طبيعة العمل)؟

للإجابة على السؤال الثالث من تساؤلات الدراسة قام الباحث بإجراء اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغيرات (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طبيعة العمل)، ويبين ذلك الجداول التالية:

١. الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة:

حيث أن متغير سنوات الخبرة ينقسم في هذه الدراسة ينقسم الى ثلاثة فئات هي أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة، ١٥ سنة فأكثر، لذا تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة ويوضح الجدول (١٦) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٦) نتائج تحليل اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تفعيل المسئولية الشخصية	بين المجموعات	٠.٢٥٧	٢	٠.١٢٩	٠.٣٠٧	٠.٧٣٦
	داخل المجموعات	١٢٧.٥١٧	٣٠٤	٠.٤١٩		
	الكلي	١٢٧.٧٧٤	٣٠٦			
تفعيل	بين المجموعات	٠.٣٣١	٢	٠.١٦٥	٠.٤١٤	٠.٦٦١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المسئولية الأخلاقية	داخل المجموعات	١٢١.٣٨٥	٣٠٤	٠.٣٩٩		
	الكلي	١٢١.٧١٦	٣٠٦			
تفعيل المسئولية الوطنية	بين المجموعات	١.٤١٣	٢	٠.٧٠٦	١.٦١٠	٠.٢٠٢
	داخل المجموعات	١٣٣.٣٥٣	٣٠٤	٠.٤٣٩		
	الكلي	١٣٤.٧٦٦	٣٠٦			
تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه	بين المجموعات	٠.٨٩٨	٢	٠.٤٤٩	٠.٧٠٧	٠.٤٩٤
	داخل المجموعات	١٩٣.٠٧٨	٣٠٤	٠.٦٣٥		
	الكلي	١٩٣.٩٧٦	٣٠٦			
تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل	بين المجموعات	٠.٤٦٤	٢	٠.٢٣٢	٠.٥٥٨	٠.٥٧٣
	داخل المجموعات	١٢٦.٣٦٢	٣٠٤	٠.٤١٦		
	الكلي	١٢٦.٨٢٦	٣٠٦			

يتضح من الجدول (١٦) التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي تساوي (٠.٧٣٦) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي تساوي (٠.٦٦١) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي تساوي (٠.٢٠٢) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة مستوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي تساوي (٠.٤٩٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي تساوي (٠.٥٧٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥). ويرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري ومعلمي المدراس الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة إلى تقارب مستوى الفهم والإدراك لدى فئات الخبرة، وربما يعزى إلى كون مضامين الأداة مما يسهل مشاهدته وملاحظته وبالتالي يسهل الحكم عليه وتقييمه بغض النظر عن عامل الخبرة.

٢. الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي:

حيث أن متغير المؤهل العلمي ينقسم في هذه الدراسة الى مرحلتين بكالوريوس، دراسات عليا لذا تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، ويوضح الجدول (١٧) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٧) نتائج تحليل اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تفعيل المسئولية الشخصية	بكالوريوس	٢٤٨	٤.٣٤	٠.٥٤٦	٢.١٦٥	*٠.٠٣٤
	دراسات عليا	٥٩	٤.٠٧	٠.٩٣٣		
تفعيل المسئولية الأخلاقية	بكالوريوس	٢٤٨	٤.٢٧	٠.٥٨١	١.٨٦٣	٠.٠٦٣
	دراسات عليا	٥٩	٤.١٠	٠.٧٩٩		
تفعيل المسئولية الوطنية	بكالوريوس	٢٤٨	٤.١٩	٠.٦١٣	٢.٤٠٩	*٠.٠١٨
	دراسات عليا	٥٩	٣.٩٢	٠.٨١٣		
تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه	بكالوريوس	٢٤٨	٤.٠٧	٠.٧٠٨	١.٩١٩	٠.٠٥٩
	دراسات عليا	٥٩	٣.٧٩	١.٠٧١		
تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل	بكالوريوس	٢٤٨	٤.٢٢	٠.٥٧١	٢.٠٨٨	*٠.٠٤٠
	دراسات عليا	٥٩	٣.٩٨	٠.٨٦٤		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

*وجود دلالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٧) التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلون على البكالوريوس حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٣٤) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلون على البكالوريوس حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٤٠) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح الحاصلون على البكالوريوس حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل (ت) تساوي (٠.٠٤٠) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويفسر الباحث بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية (الشخصية – الوطنية) والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس مقابل استجابات الدراسات العليا، إلى أن الحاصلين على الدراسات العليا لديهم نظرة عميقة لأدوار المدرسة في تفعيل المسئولية الاجتماعية، والموضوعية في الاستجابات وذلك لمستوى التطلعات والطموحات لديهم.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٦٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٥٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرجع الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية (الأخلاقية -مسئولية الفرد تجاه مجتمعه وقضاياه) والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي إلى تقارب مستوى الإدراك لديهم، وكون مضامين الأداة كون مضامين الأداة مما يسهل مشاهدته وملاحظته وبالتالي يسهل الحكم عليه وتقييمه بغض النظر عن المؤهل العلمي.

٣. الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل:

حيث أن متغير طبيعة العمل ينقسم في هذه الدراسة الى فئتين معلم، مدير لذا تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل، ويوضح الجدول (١٨) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٨) نتائج تحليل اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل

البعد	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تفعيل المسئولية الشخصية	مدير	٧٨	٤.١٥	٠.٨٢٦	١.٨٣٤-	٠.٠٧٠
	معلم	٢٢٠	٤.٣٤	٠.٥٦٧		
تفعيل المسئولية الأخلاقية	مدير	٧٨	٤.٢٤	٠.٧٠٦	٠.١٤١	٠.٨٨٨
	معلم	٢٢٠	٤.٢٣	٠.٦٠٤		
تفعيل المسئولية الوطنية	مدير	٧٨	٤.١٠	٠.٨١٥	٠.٥٣٦-	٠.٥٩٣
	معلم	٢٢٠	٤.١٥	٠.٦٠٥		
تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه	مدير	٧٨	٣.٩٥	٠.٩٥١	٠.٧٨٥-	٠.٤٣٤
	معلم	٢٢٠	٤.٠٤	٠.٧٣٧		
تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل	مدير	٧٨	٤.١٢	٠.٧٨١	٠.٩٦١-	٠.٣٣٧
	معلم	٢٢٠	٤.٢٠	٠.٥٩٠		

يتضح من الجدول (١٨) التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الشخصية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في (ت) تساوي (٠.٠٧٠) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الأخلاقية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٨٨٨) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الوطنية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٥٩٣) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل مسئولية الفرد تجاه المجتمع وقضاياه لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٤٣٤) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٣٣٧) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول دور المدراس الثانوية في تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل إلى أنه ربما يعود ذلك إلى اختلاف الأدوار التي يقوم بها المديرون والمعلمون والتي لم تؤثر في تقديراتهم حول المدرسة، وقد يعود ذلك إلى وضوح الأنظمة والتي تبين الأدوار المطلوبة لكل منهم، وكذلك إلى المهارات والخبرات التي اكتسبوها من خلال المشاركة في الدورات التدريبية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طبيعة العمل).

للإجابة على السؤال الرابع من تساؤلات الدراسة قام الباحث بإجراء اختبار (ت) واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغيرات الدراسة (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، طبيعة العمل)، ويبين ذلك الجداول التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة:

حيث أن متغير سنوات الخبرة ينقسم في هذه الدراسة ينقسم الى ثلاثة فئات هي أقل من ١٠ سنوات، من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة، ١٥ سنة فأكثر، لذا تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة ويوضح الجدول (١٩) نتيجة اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (١٩) نتائج تحليل اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب ب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معوقات تنظيمية إدارية	بين المجموعات	١.٠٤٧	٢	٠.٥٢٤	٢.١٤١	٠.١١٩
	داخل المجموعات	٧٤.٣٢٥	٣٠٤	٠.٢٤٤		
	الكلي	٧٥.٣٧٢	٣٠٦			
معوقات اجتماعية ثقافية	بين المجموعات	٢.٠٧٦	٢	١.٠٣٨	٢.٥٨٧	٠.٠٧٧
	داخل المجموعات	١٢٢.٠٠١	٣٠٤	٠.٤٠١		
	الكلي	١٢٤.٠٧٨	٣٠٦			
معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل	بين المجموعات	٠.٦٩٣	٢	٠.٣٤٦	١.٤٠٩	٠.٢٤٦
	داخل المجموعات	٧٤.٧٠٥	٣٠٤	٠.٢٤٦		
	الكلي	٧٥.٣٩٨	٣٠٦			

يتضح من الجدول (١٩) التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي تساوي (٠.١١٩) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول المعوقات الاجتماعية الثقافية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي تساوي (٠.٠٧٧) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار تحليل التباين الأحادي تساوي (٠.٢٤٦) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05).

ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة بأنه ربما يعزى ذلك إلى كون مضامين الأداة مما يسهل مشاهدته وملاحظته وبالتالي يسهل الحكم عليه وتقييمه بغض النظر عن عامل الخبرة.

٢. الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي:

حيث أن متغير المؤهل العلمي ينقسم في هذه الدراسة الى مرحلتين بكالوريوس، دراسات عليا لذا تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، ويوضح الجدول (٢٠) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٢٠) نتائج تحليل اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي

البعد	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معوقات تنظيمية إدارية	بكالوريوس	٢٤٨	٤.٢٦	٠.٤٥٦	١.١٥٩	٠.٢٥٠
	دراسات عليا	٥٩	٤.١٦	٠.٦٣٦		
معوقات اجتماعية ثقافية	بكالوريوس	٢٤٨	٤.٠٠	٠.٦٣٢	-٠.٤٣١	٠.٦٦٦
	دراسات عليا	٥٩	٤.٠٤	٠.٦٥٩		
معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل	بكالوريوس	٢٤٨	٤.١٦	٠.٤٦٥	٠.٦٦٤	٠.٥٠٧
	دراسات عليا	٥٩	٤.١١	٠.٦١٤		

يتضح من الجدول (٢٠) التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٢٥٠) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول المعوقات الاجتماعية الثقافية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٦٦٠) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٥٠٧) وهي قيمة غير دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). ويفسر الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وربما يعود ذلك إلى كون مضامين الأداة مما يسهل الحكم عليه، وربما يعود ذلك إلى القرارات واللوائح التنظيمية حول تنفيذ البرامج الاجتماعية الخارجية وما يلزم ذلك من مخاطبات لجهات عليا في الإدارة.

٣. الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل:

حيث أن متغير طبيعة العمل ينقسم في هذه الدراسة الى فئتين معلم، مدير لذا تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل، ويوضح الجدول (٢٠) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات.

جدول (٢٠) نتائج تحليل اختبار (ت) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل

البعد	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
معوقات تنظيمية إدارية	مدير	٧٨	٤.٠٢	٠.٦٨٢	٣.٥٦٥-	*٠.٠٠١
	معلم	٢٢٠	٤.٣١	٠.٣٩٠		
معوقات اجتماعية ثقافية	مدير	٧٨	٣.٨١	٠.٧٧٥	٢.٨٤٤-	*٠.٠٠٥
	معلم	٢٢٠	٤.٠٨	٠.٥٦٨		
معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل	مدير	٧٨	٣.٩٤	٠.٦٦٥	٣.٥٤٨-	*٠.٠٠١
	معلم	**٢٢٠**	**٤.٢٢**	**٠.٤٠١**		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

*وجود دلالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٠) التالي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول المعوقات التنظيمية الإدارية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل لصالح المعلمين حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٠١) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول المعوقات الاجتماعية الثقافية لتفعيل المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل لصالح المعلمين حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٠٥) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغير طبيعة العمل لصالح المعلمين حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (٠.٠٠١) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويرجع الباحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري ومعلمي المرحلة الثانوية حول معوقات تفعيل المسئولية الاجتماعية ككل لدى الطلاب والتي تعزى لاختلاف متغيرات (طبيعة العمل) والتي جاءت لصالح المعلمين مقابل استجابات مديري المدارس وهذا يعود الممارسات الميدانية للمعلمين وقربهم من الطلاب، وقد يعزى أيضاً إلى المرغوبية الاجتماعية تجاه مضامين عبارات الأداة حيث يقدم بعض مديري المدراس إجابات تميل إلى الاتجاهات الإيجابية لإبراز مدارسهم بصورة مثالية.

توصيات الدارسة:

١. تخصيص برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية من قبل وزارة التعليم تختص بتدريبهم على أساليب تنمية وتعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
٢. إعطاء الطلاب الحرية الكافية لتحمل المسئوليات بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم في المواقف الحياتية.
٣. توظيف النظام التعليمي بكل مؤسساته من أجل تنمية المسئولية الاجتماعية لصالح المجتمع.
٤. التواصل المستمر والمثمر بين جميع أطراف العملية التعليمية في الوزارة من أجل تحسين أداء مديري ومعلمي المرحلة الثانوية تجاه الطلاب والمجتمع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. استثمار مرافق المدرسة والاستفادة منها في إقامة معامل للمبتكرات العلمية والأعمال الحرفية، والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المهنية من أجل استقطاب الخبرات.
٦. تقديم الحوافز التشجيعية للقائمين على إدارة البرامج الاجتماعية، من أجل استقطاب أفضل الكوادر الموجودة بالمدرسة.
٧. ضرورة إعادة النظر في التشريعات المنظمة لبرامج المسئولية الاجتماعية في المؤسسات التعليمية.
٨. إعادة النظر في الموارد المالية الموجهة لخدمة البرامج الاجتماعية من خلال تحديد بنود صرف مخصصة لتلك البرامج.
٩. تفعيل دور لجنة التوجيه والإرشاد بالمدرسة من أجل تقوية العلاقة بين المدرسة والأسرة للمساهمة في بناء الشخصية المتكاملة والمسئولة اجتماعياً.
١٠. إصدار دليل للأنشطة الطلابية يتضمن إجراءات واضحة وبرامج تسهم في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
١١. عقد شراكات مع مؤسسات المجتمع المدني الخدمية لتنمية الدور الاجتماعي والمشاركة في أنشطتها.
١٢. تشجيع المدراس لطلابها للانخراط في العمل التطوعي.

الدراسات المقترحة:

- إجراء دارسات مماثلة في بيئات ومناطق أخرى للوقوف على أدوار المدرسة في تفعيل المسئولية الاجتماعية ومعوقات تفعيلها.
- إجراء دراسات حول متطلبات تفعيل المسئولية الاجتماعية في المدارس الثانوية.
- تصميم برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أولاً: المصادر:

القرآن الكريم.

صحيح البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. (١٤٠٧). صحيح البخاري، مج (٣، ٨)، إسطنبول: دار الفكر للطباعة والنشر.

صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. (١٤٠٧)، مج (٣)، القاهرة: دار الرياض للتراث

ثانياً: المراجع العربية

أنيس، إبراهيم، وآخرون. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط* (الإصدار٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

آل سعود، مشاعل بنت عبد الله. (١٤٢٥). *دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية*. دراسة ماجستير غير منشورة،قسم التربية، كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.

الأهدل، عبد الله قادري. (١٤١١). *دور المسجد في التربية*. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.

الأهدل، عبد الله قادري. (١٤١٢). *المسئولية في الإسلام*. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.

البادي، محمد محمد. (١٩٨٠). *العلاقات العامة والمسئولية الاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

تركي، عبد العزيز بن بندر. (٢٨ اكتوبر, ٢٠١٤). تنمية المسئولية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية من خلال الدور الإداري للمدرسة "دراسة مطبقة في محافظة جدة". *مجلة عالم التربية، المجلد ١٣* (العدد ٣٨)، الصفحات ٢٤١-٢٨٤.

تقرير التنمية البشرية. (٢٠١٤). *المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر*. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.

التيه، نادية كامل. (١٤١٣). *المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط دراسة على عينة من التلميذات في مرحلة التعليم المتوسط*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.

الحارثي، زايد بن عجير. (يناير, ١٩٩٥). المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*(العدد السابع)، الصفحات ٩١-١٣٠.

الحارثي، زايد بن عجير. (٢٠٠١). *واقع المسئولية الشخصية والاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبب تنميتها*. الرياض: مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

الحارثي، محمد بن سليم. (١٤٣٥). *الوعي الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية والنفسية، كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حجاب، محمد منير. (٢٠٠٢). *الإعلام الإسلامي المبادئ - النظرية - التطبيق*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن. (١٩٩٦) *التربية الإسلامية: مفهومها- مصادرها – أهدافها*. الرياض: مكتبة *المدينة* .
الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن. (١٤١٧) *الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعليم الإسلام* . الرياض: مكتبة المدينة.
الخراشي، وليد بن عبد العزيز. (٢٠٠٤). *دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسئولية الاجتماعية*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب. جامعة الملك سعود: الرياض.
الزغبي، علي ماجد. (أبريل, ٢٠١١). المسؤولية المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي. *رسالة المعلم، المجلد ٤٩* (العدد الثالث).
زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٤)، *علم النفس الاجتماعي*، عالم الكتب، القاهرة: مصر
عبيدات، ذوقان ، و عبد الحق، كايد ، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. الأردن،عمان: دار الفكر.
العتيبي، خالد خميس. (٨ ٥, ٢٠١٣). *دور النشاط الاجتماعي في تنمية المسئولية الاجتماعية دراسة مسحية على وراد النشاط وطلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية والنفسية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
عثمان، سيد أحمد. (١٩٧٩). *المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة*. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
عثمان، سيد أحمد. (١٩٧٣). *المسئولية الاجتماعية، مقياس الاجتماعية واستعمالاته*، القاهرة:
مكتبة أنجلو المصرية.
العساف، صالح محمد. (١٤٣٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.
علوان، عبد الله ناصح. (١٤٠٣). *تربية الأولاد في الإسلام* (المجلد ١). بيروت: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.
العناني، حسن صالح. (١٩٨٠). *المسئولية في الإسلام والتربية الذاتية*. الاتحاد الدولي للبنوك الإسلامية.
قاسم، جميل. (٢٠٠٨). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. دراسة ماجستير غير منشورة. علم النفس-الإرشاد النفسي. كلية التربية. الجامعة الإسلامية: غزة.
القرني، صالح، و السعيد، أشرف، و الزايدي، أحمد (٢٠١٤). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الأنشطة الطلابية بالمدارس الثانوية في ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها. *المجلة العلمية،كلية التربية، العدد(٩٨)*،جامعة المنصورة: القاهرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قليوبي، خالد محمد. (٢٠٠٩). *المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من وجهة الضبط وفاعلية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة*. دراسة دكتوراه غير منشورة،قسم علم النفس،كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

اللحياني، أزهار صلاح. (٢٠١١). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية*. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

المطرفي، علي مصلح. (١٤٢١). *المعلم وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. دارسة دكتوارة غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

مقداد، شيماء. (٢٠١٤). *دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية أصول التربية، التربية الإسلامية. الجامعة الإسلامية: غزة.

الميداني، عبد الرحمن حسن. (١٩٩٩). *الأخلاق الإسلامية وأسسها* (المجلد ٢). دمشق: دار القلم.

نجاتي، محمد عثمان. (٢٠٠٠). *الحديث النبوي وعلم النفس*. القاهرة: دار الشروق.

النحلاوي، عبد الرحمن. (١٩٧٩). *أصول التربية الإسلامية*. دمشق: دار الفكر المعاصر.

النهاري، عبد العزيز ، و السريحي، حسن. (٢٠٠٢). *مقدمة في مناهج البحث العملي*. جدة: دار خلود.

الهذلي، نايف سراج. (١٤٣٠). *الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية . جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٥). *مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم*. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم .

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (٩ ديسمبر, ٢٠١٤). *تقارير احصائية*. تم الاسترداد من وزارة التربية و التعليم:
https://www.moe.gov.sa/Arabic/Ministry/Pages/Statistical-reports.aspx

أنيس، إبراهيم، وآخرون. (٢٠٠٤). *المعجم الوسيط* (الإصدار٤). القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

آل سعود، مشاعل بنت عبد الله. (١٤٢٥). *دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية*. دراسة ماجستير غير منشورة،قسم التربية، كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.

الأهدل، عبد الله قادري. (١٤١١). *دور المسجد في التربية*. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأهدل، عبد الله قادري. (١٤١٢). *المسئولية في الإسلام*. جدة: دار المجتمع للنشر والتوزيع.
البادي، محمد محمد. (١٩٨٠). *العلاقات العامة والمسئولية الاجتماعية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
تركي، عبد العزيز بن بندر. (٢٨ اكتوبر, ٢٠١٤). تنمية المسئولية الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية من خلال الدور الإداري للمدرسة "دراسة مطبقة في محافظة جدة". *مجلة عالم التربية، المجلد ١٣* (العدد ٣٨)، الصفحات ٢٤١-٢٨٤.
تقرير التنمية البشرية. (٢٠١٤). *المضي في التقدم: بناء المنعة لدرء المخاطر*. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي.
التيه، نادية كامل. (١٤١٣). *المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط دراسة على عينة من التلميذات في مرحلة التعليم المتوسط*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية. جامعة الملك سعود: الرياض.
الحارثي، زايد بن عجير. (يناير, ١٩٩٥). المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر*(العدد السابع)، الصفحات ٩١-١٣٠.
الحارثي، زايد بن عجير. (٢٠٠١). *واقع المسئولية الشخصية والاجتماعية لدى الشباب السعودي وسبب تنميتها*. الرياض: مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
الحارثي، محمد بن سليم. (١٤٣٥). *الوعي الاجتماعي وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم العلوم الاجتماعية والنفسية، كلية الدراسات العليا. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
حجاب، محمد منير. (٢٠٠٢). *الإعلام الإسلامي المبادئ - النظرية - التطبيق*. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن. (١٩٩٦) *التربية الإسلامية: مفهومها- مصادرها – أهدافها*. الرياض: *مكتبة المدينة* .
الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن. (١٤١٧) *الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعليم الإسلام* . الرياض: مكتبة المدينة.
الخراشي، وليد بن عبد العزيز. (٢٠٠٤). *دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسئولية الاجتماعية*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، كلية الآداب. جامعة الملك سعود: الرياض.
الزغبي، علي ماجد. (أبريل, ٢٠١١). المسؤولية المجتمعية بين المدرسة والمجتمع المحلي. *رسالة المعلم، المجلد ٤٩* (العدد الثالث).
زهران، حامد عبد السلام. (١٩٨٤)، *علم النفس الاجتماعي*، عالم الكتب، القاهرة: مصر
عبيدات، ذوقان ، و عبد الحق، كايد ، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٤). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. الأردن،عمان: دار الفكر.
العتيبي، خالد خميس. (٨ ٥, ٢٠١٣). *دور النشاط الاجتماعي في تنمية المسئولية الاجتماعية دراسة مسحية على وراد النشاط وطلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض*. رسالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية والنفسية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: الرياض.
عثمان، سيد أحمد. (١٩٧٩). *المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة*. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
عثمان، سيد أحمد. (١٩٧٣). *المسئولية الاجتماعية، مقياس الاجتماعية واستعمالاته*، القاهرة:
مكتبة أنجلو المصرية.
العساف، صالح محمد. (١٤٣٣). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.
علوان، عبد الله ناصح. (١٤٠٣). *تربية الأولاد في الإسلام* (المجلد ١). بيروت: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع.
العناني، حسن صالح. (١٩٨٠). *المسئولية في الإسلام والتربية الذاتية*. الاتحاد الدولي للبنوك الإسلامية.
قاسم، جميل. (٢٠٠٨). *فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. دراسة ماجستير غير منشورة. علم النفس-الإرشاد النفسي. كلية التربية. الجامعة الإسلامية: غزة.
القرني، صالح، و السعيد، أشرف، و الزايدي، أحمد (٢٠١٤). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الأنشطة الطلابية بالمدارس الثانوية في ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها. *المجلة العلمية،كلية التربية، العدد(٩٨)*،جامعة المنصورة: القاهرة
قليوبي، خالد محمد. (٢٠٠٩). *المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بكل من وجهة الضبط وفاعلية الذات لدى عينة من طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة*. دراسة دكتوراه غير منشورة،قسم علم النفس،كلية التربية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
اللحياني، أزهار صلاح. (٢٠١١). *التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية في ضوء المتغيرات الأكاديمية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية*. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
المطرفي، علي مصلح. (١٤٢١). *المعلم وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. دارسة دكتوارة غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية الإسلامية. جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
مقداد، شيماء. (٢٠١٤). *دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز المسئولية الاجتماعية لدى طلبتهم وسبل تطويره في ضوء المعايير الإسلامية*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم أصول التربية أصول التربية، التربية الإسلامية. الجامعة الإسلامية: غزة.
الميداني، عبد الرحمن حسن. (١٩٩٩). *الأخلاق الإسلامية وأسسها* (المجلد ٢). دمشق: دار القلم.
نجاتي، محمد عثمان. (٢٠٠٠). *الحديث النبوي وعلم النفس*. القاهرة: دار الشروق.
النحلاوي، عبد الرحمن. (١٩٧٩). *أصول التربية الإسلامية*. دمشق: دار الفكر المعاصر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النهاري، عبد العزيز ، و السريحي، حسن. (٢٠٠٢). *مقدمة في مناهج البحث العملي*. جدة: دار خلود.

الهذلي، نايف سراج. (١٤٣٠). *الاتجاه نحو ظاهرة الإرهاب وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة*. دراسة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية التربية . جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٥). *مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم*. المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم .

وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. (٩ ديسمبر, ٢٠١٤). *تقارير احصائية*. تم الاسترداد من وزارة التربية و التعليم:
https://www.moe.gov.sa/Arabic/Ministry/Pages/Statistical-reports.aspx

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

Cranford, S. L. (2011, May). *Service Learning: High School Social Studies Students "Building Bridges" to the Community*. A Dissertation Presented to the Faculty of the Curry School of Education University of Virginia. Virginia: ProQuest Dissertations and Theses; 2011; ERIC.

Dey, E. L. (2008). *Should Colleges Focus More on Personal and Social Responsibility?* Michigan: Associates of American Colleges and University.

Nakamura, M. &. (2006). Global Social Responsibility: Developing a Scale fo rSenior High School Students in Japan. *International Journal for the Advancement of Counselling, Vol. 28*, pp. 213-226.

Wentzel, K. R. (1991). Social Competence at School: Relation Between Social Responsibility and Academic Achievement. *Educational Research, Vol. 61* (No. 1), pp. 1-24

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرياضيات أداة لفهم التراث: نمذجة رياضية لأنظمة الأفلاج في سلطنة عمان

Mathematics as a Tool for Understanding Heritage: Mathematical Modeling of Aflaj Systems in the Sultanate of Oman

إعداد

د. منصور ياسر عبيد الرواحي

Dr. Mansoor Yasser Obaid Al-Rawahi

أستاذ مساعد كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة الشرقية – سلطنة عمان

د. مسعود سعيد الحضرمي

Dr. Masoud Saeed Al-Hadrami

باحث دراسات وتطوير أول – وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2025.435281

استلام البحث: ١٢ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٠ / ٥ / ٢٠٢٥

الرواحي، منصور ياسر عبيد و الحضرمي، مسعود سعيد (٢٠٢٥). الرياضيات أداة لفهم التراث: نمذجة رياضية لأنظمة الأفلاج في سلطنة عمان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ٥٩١ – ٦٢٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

الرياضيات أداة لفهم التراث: نمذجة رياضية لأنظمة الأفلاج في سلطنة عمان

المستخلص:

يتناول البحث الحالي النظام الهيدروليكي التقليدي للأفلاج العُمانية من منظور رياضي وهندسي، ويُبرز كيف أن هذا الإرث المائي العريق يمثل تطبيقًا عمليًا مبكرًا لعدد من المفاهيم العلمية الحديثة، وقد تم تحليل تدفق المياه داخل قنوات الفلج باستخدام معادلات هيدروليكية مثل معادلة برنولي، ومعادلة ماننغ لحساب سرعة الجريان في القنوات المفتوحة، ومعادلة دارسي- فايسباخ لتقدير الفواقد الناتجة عن الاحتكاك، كما أُخذت زاوية الانحدار وقطر المقطع العرضي للفلج في الحسبان، لتوضيح العلاقة بين التصميم الهندسي وكفاءة الجريان. اعتمد البحث أيضًا على نماذج رياضية مثل الرسوم البيانية (Graph Theory) والمصفوفات لتحليل بنية شبكة الأفلاج، وربطها بسلوك تدفق المياه وتوزيعها بين المزارع والمجتمعات. من الجانب الاجتماعي، استعرض البحث نظام "الساعات" المستخدم لتقسيم المياه بين المزارعين، وبيّن كيف يُعد نموذجًا عدليًا دقيقًا يستند إلى تقسيم الزمن كوحدة لقياس الحقوق المائية، يُظهر هذا النظام توافقًا بين الرياضيات والممارسات المجتمعية؛ مما يعكس تطورًا مبكرًا في إدارة الموارد، وخلص البحث إلى أن نظام الأفلاج ليس فقط إنجازًا تقنيًا، بل مثال حي على تكامل العلم والهندسة مع القيم الاجتماعية والبيئية، ما ساهم في استدامته لقرون. وأوصت الدراسة بضرورة تحسين عمليات صيانة الأفلاج التقليدية مع إدخال تقنيات هندسية معاصرة، وتعزيز برامج التدريب للمزارعين حول أساليب إدارة الأفلاج بكفاءة، بالإضافة إلى تطوير استراتيجيات لضمان استدامة الموارد المائية والحفاظ عليها للأجيال القادمة من خلال دمج الأساليب الحديثة مع التقليدية.

الكلمات المفتاحية: الرياضيات، التراث، النمذجة، الأفلاج ، الأنظمة.

Abstract:

The present study examines the traditional hydraulic system of Omani aflaj from a mathematical and engineering perspective, highlighting how this rich water heritage represents an early practical application of several modern scientific concepts. The water flow within the aflaj channels was analyzed using hydraulic equations such as Bernoulli's equation, Manning's equation for calculating flow velocity in open channels, and the Darcy-Weisbach equation for estimating friction losses. The slope angle and the cross-sectional diameter of the falaj were also considered to illustrate the relationship

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

between engineering design and flow efficiency. The study further employed mathematical models, including graph theory and matrices, to analyze the structure of the aflaj network and its relation to water flow behavior and distribution among farms and communities. From a social perspective, the study reviewed the "hours" system used to allocate water among farmers, demonstrating how it serves as an accurate and equitable model based on time division as a unit for measuring water rights. This system shows a remarkable alignment between mathematics and community practices, reflecting an early development in resource management. The study concluded that the aflaj system is not only a technological achievement but also a living example of the integration of science, engineering, and social and environmental values, which has contributed to its sustainability for centuries. The study recommended enhancing the maintenance processes of traditional aflaj by incorporating modern engineering techniques, strengthening training programs for farmers on efficient aflaj management methods, and developing strategies to ensure the sustainability and preservation of water resources for future generations by integrating modern and traditional approaches.

مقدمة البحث

في مسيرة الإنسان لفهم العالم من حوله، كانت الرياضيات ولا تزال لغة دقيقة لفهم الأنظمة الطبيعية والاجتماعية، إذ تُستخدم في تحليل الظواهر المعقدة وتقديم تفسيرات مبنية على نماذج رياضية وهندسية. وقد أشار ستيفن هوكينغ (Hawking, 2001) إلى أن "الرياضيات هي البنية التحتية للكون"، ما يؤكد دورها المحوري في تفسير الظواهر الكونية والإنسانية على حد سواء.

وفي هذا السياق، تحتل أنظمة إدارة المياه مكانة بارزة بين الأنظمة التي يمكن دراستها رياضيًا، حيث تُعد من أكثر المجالات التي وظّف فيها الإنسان قدراته الرياضية والفكرية لتحقيق التوازن بين الحاجة البشرية والموارد الطبيعية. ومن بين هذه الأنظمة، يبرز نظام الفلج العماني كأحد أعرق وأذكى أنظمة توزيع المياه في العالم، إذ يمثل نموذجًا بيئيًا وهندسيًا فريدًا تم تطويره منذ آلاف السنين في بيئة قاحلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نسبيًا، دون استخدام أدوات حديثة، لكنه نجح في تقديم نموذج متكامل لتوزيع المياه بإنصاف واستدامة.

ووفقًا لما ورد في كتاب "الأفلاج العمانية" الصادر عن وزارة التراث والثقافة (2017)، فإن نظام الفلج يُبنى على مبادئ دقيقة في قياس الانحدار، حساب التوقيت، وتوزيع الحصص، وكلها تعتمد على ما يمكن وصفه اليوم بمفاهيم رياضية واضحة، مثل نظرية الشبكات[١]، قوانين الهيدرولوجيا[٢]، والتوزيع الزمني[٣].

ومن هنا تبرز أهمية توظيف النمذجة الرياضية لفهم نظام الأفلاج، ليس فقط لتفسير آليات عمله، بل لإبراز العبقرية الكامنة في الفكر العماني التقليدي، وفتح الباب أمام استخدام هذه النماذج في تطبيقات معاصرة لإدارة المياه، في ظل تحديات التغير المناخي والندرة المائية.

وعليه، يتمحور هذا البحث حول الإشكالية التالية:

هل يمكن للنماذج الرياضية أن تفسّر نجاح نظام الفلج في سلطنة عمان منذ قرون؟ وما مدى دقة الأسس الرياضية الكامنة خلف هذا النظام؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى استكشاف الترابط العميق بين الرياضيات والتراث المائي العماني من خلال تحليل أنظمة الأفلاج ونمذجتها رياضيًا، وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

---

[١] هي فرع من فروع الرياضيات التطبيقية يُعنى بدراسة الكيانات المترابطة – سواء كانت محطات، عقدًا، أو مسارات – من خلال تمثيلها على شكل نقاط (عُقد) وخطوط (روابط) تربط بينها. في سياق الأفلاج، تُستخدم هذه النظرية لفهم البنية التحتية لنظام توزيع المياه، حيث تمثل القنوات والأنفاق شبكة مترابطة تنقل المياه من المصدر إلى وجهتها النهائية. هذا التمثيل يساعد على تحليل كفاءة توزيع المياه، ورسم نماذج تُظهر أفضل السبل لتقليل الفاقد، وتوفير بدائل عند حدوث انسدادات أو أعطال.

[٢] هي مجموعة من المبادئ والقواعد العلمية التي تدرس دورة المياه في الطبيعة، بما في ذلك حركة المياه الجوفية والسطحية، التبخر، التسرب، والتصريف. في نظام الفلج، تُسهم قوانين الهيدرولوجيا في حساب سرعة جريان الماء، تقدير الكمية المتوفرة، وفهم العلاقة بين طبيعة التربة والانحدار وكمية التدفق. من خلال هذه المعطيات، يُمكن تصميم بنية الفلج بطريقة تضمن استمرارية السريان، وتقلل من مخاطر الجفاف أو الفيضانات المفاجئة.

[٣] هو مفهوم يُشير إلى تنظيم وتوزيع مورد معين – مثل الماء – عبر فترات زمنية محددة، بناءً على معايير كمية أو نسبية. في نظام الأفلاج، يُطبّق هذا المفهوم عبر تقسيم أوقات السقي إلى وحدات زمنية دقيقة، تُعرف في بعض الأنظمة بـ" بالباده" أو "الاثر"، وتُمنح كل وحدة زراعية أو مستفيد حقًا محددًا في توقيت معين. يهدف هذا التنظيم الزمني إلى تحقيق العدالة في التوزيع، وتفادي التداخل أو الهدر، ما يعكس فهمًا متقدمًا لمبادئ الإدارة الزمنية للموارد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. توظيف أدوات الرياضيات التطبيقية، كالمعادلات التفاضلية، ونظرية الشبكات، والإحصاء، لفهم وتحليل أنظمة توزيع المياه في الأفلاج العمانية، والتعمق في الأسس العلمية التي قد تكون غير مصرح بها لكنها حاضرة في بنية النظام . (Hillel, 2000)
٢. بناء نماذج رياضية وهيدرولوجية تحاكي سريان المياه في الفلج، من المنبع إلى المصب، وتأخذ بعين الاعتبار عناصر مثل الانحدار، الطول، معدل التدفق، وفقدان المياه بالتبخر أو التسرب، بما يعزز من فهم ديناميكية الفلج كمنظومة مغلقة ومستدامة.
٣. استكشاف العلاقة بين التصميم الهندسي للفلج والمفاهيم الرياضية الأساسية، خاصة ما يتعلق بانحدار القنوات، وتوزيع الحصص المائية الزمنية (الساعات)، وربطها بمفاهيم مثل العدالة في التوزيع، والتحكم في الجريان، وكفاءة نقل المياه باستخدام منظور رياضي علمي.
٤. تقديم رؤية معاصرة لتراث تقليدي، من خلال إعادة قراءة نظام الفلج باستخدام الأدوات العلمية الحديثة، وإبراز قابليته للتطبيق في إدارة الموارد المائية في المناطق الجافة، بما يساهم في تقديم نموذج مستدام قابل للاستفادة منه في مشاريع المياه على الصعيدين المحلي والدولي (وزارة التراث والثقافة، ٢٠١٠).

أهمية البحث

يحمل هذا البحث أهمية خاصة تتجلى في الجوانب العلمية والثقافية والتعليمية، وذلك على النحو الآتي:

١. **فتح مجال جديد بين التراث والعلوم الرياضية**: يُعد هذا البحث من الدراسات البينية التي تجمع بين علم الرياضيات والتاريخ والتراث البيئي، وهو اتجاه حديث في البحوث العلمية يُعرف باسم "العلوم المتكاملة" أو "البينية"، ويهدف إلى تقديم مقاربات جديدة لفهم الظواهر من زوايا متعددة .(Jacobs & Frickel, 2009) إن نمذجة نظام الفلج رياضيًا تُمثّل فتحًا معرفيًا يمكن أن يُثري الدراسات المستقبلية التي تربط بين البيئة، الهندسة، والتاريخ المحلي.
٢. **تقديم نموذج عماني في التراث يمكن تحويله إلى مادة تعليمية STEM** يُعد إدماج التراث المحلي في التعليم الحديث مدخلًا فعّالًا لبناء وحدات تعليمية قائمة على مفهوم STEMالعلوم، التكنولوجيا، الهندسة، الرياضيات .(فمن خلال دراسة نظام الفلج في سلطنة عمان كنموذج حقيقي، يمكن لطلبة المدارس والجامعات أن يتعلموا مبادئ الفيزياء والهيدرولوجيا والهندسة، مما يربط المفاهيم العلمية ببيئتهم الثقافية والاجتماعية.

تشير الأدبيات التربوية إلى أن التعليم القائم على المكان، الذي يدمج البيئة المحلية في المناهج، يُعزز من التعلم النشط والسياقي .ففي دراسة أجراها باسكوب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وباير (٢٠٢١) على مشاريع STEM في مدارس جنوب تشيلي، وُجد أن دمج التحديات البيئية المحلية في التعليم ساهم في تعزيز مشاركة الطلاب والمعلمين، وخلق روابط جديدة مع المجتمع المحلي، مما ساهم في بناء قدرات مجتمعية لمواجهة التحديات الاجتماعية والبيئية .

بالإضافة إلى ذلك، يُبرز منهج STEM ذو الصلة الثقافية (CReST) أهمية دمج التراث الثقافي في التعليم، فقد أظهرت دراسة لفيري ووايت (٢٠٢٤) أن استخدام عناصر من التراث الثقافي في تدريس الكيمياء وتاريخ العالم في المدارس الثانوية يعزز من اهتمام الطلاب بالمادة ويحسن من أدائهم الأكاديمي.

بناءً على هذه الدراسات، يمكن القول إن دمج نظام الفلج في سلطنة عمان في مناهج STEM يُعد خطوة استراتيجية لتعزيز التعلم السياقي، وربط الطلاب بتراثهم الثقافي، وتطوير مهاراتهم العلمية بطريقة عملية وملموسة.

٣. **تعزيز الهوية الوطنية من خلال العلم**: يشكل هذا البحث مساهمة فاعلة في تعزيز الهوية العمانية من خلال إبراز الإرث الحضاري في إدارة المياه، وربطه بالأدوات الرياضية الحديثة، ما يمنح الجيل الجديد فهمًا علميًا لجوانب من تراثه، ويعزز الانتماء عبر المعرفة، ويؤكد على أن التفكير العلمي ليس وافدًا، بل متأصل في الممارسات العمانية منذ قرون (وزارة التراث والثقافة، ٢٠١٠).

أسئلة البحث

ينطلق هذا البحث من مجموعة من الأسئلة الرئيسة التي تسعى إلى استكشاف نظام الافلاج من منظور رياضي تحليلي، بهدف بناء فهم منهجي لآليات تشغيله وتوزيع مياهه، وتتمثل هذه الأسئلة في الآتي:

١. **ما هي القوانين الرياضية التي تنطبق على نظام توزيع المياه في الفلج؟** ويشمل ذلك تحليل العلاقة بين معدل التدفق، حجم القناة، عامل الانحدار، وتأثير مقاومة الجدران، بالاستناد إلى قوانين الهيدرولوجيا والفيزياء الرياضية.

٢. **هل يمكن تمثيل الفلج كنموذج رياضي شبكي؟** أي دراسة الفلج كمجموعة من العقد (Nodes) والمسارات (Edges) وفقًا لنظرية الشبكات (Graph Theory)، وتحليل تدفق المياه عبرها باستخدام نماذج رياضية تعتمد على المعادلات الخطية أو غير الخطية.

٣. **ما أثر الزاوية والانحدار في سريان المياه ضمن قنوات الفلج؟** وهذا يتطلب تطبيق قوانين الانحدار ونسبة الجريان(Gradient & Flow Rate) ، وربطها بكفاءة نقل المياه، والفقد الناتج عن الاحتكاك أو التسرب.

٤. **كيف يُوزَّع الماء بين المزارعين رياضيًا عبر القسمة الزمنية (الساعات)؟** ويقصد بها دراسة النظام الزمني لتوزيع المياه بين المستفيدين وفق مبدأ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

"الساعات"، وتحليل هذه القسمة كنموذج عددي قابل للتحليل الرياضي، يضمن العدالة والاستمرارية.

منهجية البحث

يرتكز هذا البحث على منهجية علمية تجمع بين الوصف والتحليل والنمذجة، مستفيدًا من أدوات الرياضيات التطبيقية لدراسة نظام الفلج بوصفه نموذجًا تراثيًا ذا بنية هندسية دقيقة. وتتوزع المنهجية على المحاور التالية:

١- **المنهج المتّبع:**

- المنهج الوصفي التحليلي لدراسة خصائص نظام الفلج، تاريخيًا وهندسيًا، وتحليل مكوناته ووظائفه من خلال البيانات والمصادر المتوفرة.
- المنهج التجريبي – النمذجي لتطبيق نماذج رياضية وهيدرولوجية على بيانات حقيقية مستمدة من أحد الأفلاج، بهدف محاكاة سريان المياه وتوزيعها.

٢- **مجتمع البحث وعينته:** سيتم اختيار نموذج فلج واحد أو أكثر من الأفلاج العمانية النشطة (مثل فلج دارس بنزوى، أو فلج الخطمين بنيابة (بركة الموز)، وذلك لتطبيق النماذج الرياضية على بيانات فعلية من واقع الميدان.

٣- **أدوات البحث:**

- المصادر والمراجع العلمية كتب، دراسات، وثائق محلية، ودوريات علمية تتعلق بالأفلاج والرياضيات.
- المقابلات النوعية مع مهندسين مائيين، ومُلاك الأفلاج، وخبراء من وزارة الثروة الزراعية والمياه.
- برامج النمذجة الرياضية والهيدرولوجية مثلMATLAB ، Excel، GeoGebra، لتصميم النماذج الحسابية وتفسيرها.
- القياسات الميدانية تشمل أطوال القنوات، درجات الانحدار، معدلات التدفق، وأزمنة توزيع المياه.

٤- **الأساليب الإحصائية والتحليلية:**

- استخدام المعادلات التفاضلية لتحليل سريان المياه.
- تطبيق نظرية الشبكات لتمثيل بنية الفلج.
- تحليل بيانات التوزيع الزمني (الساعات) باستخدام النمذجة العددية والرسم البياني.

٥- **حدود البحث:**

- زمانيًا يركّز على النماذج الحالية لأفلاج ما زالت فاعلة.
- مكانيًا يقتصر التطبيق على أفلاج عمانية مختارة. (فلج دارس بولاية نزوى وفلج الخطمين بنيابة بركة الموز)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- موضوعيًا يركّز على الجوانب الرياضية والهندسية، ولا يتناول الجوانب الفقهية أو الاجتماعية بشكل مفصل.

الدراسات السابقة

شهد موضوع الأفلاج العُمانية اهتمامًا أكاديميًا متزايدًا خلال العقود الماضية، تمثل في عدد من الدراسات التي تناولت الجوانب التاريخية، الاجتماعية، والبيئية لهذه الأنظمة التقليدية. ومع ذلك، فإن استخدام الرياضيات كنموذج تحليلي لفهم بنية الفلج العماني لا يزال مجالًا نادرًا، وهو ما يسعى إليه هذا البحث. وفيما يلي أبرز الدراسات السابقة ذات الصلة:

أ: الدراسات العُمانية والعربية

١. **وزارة التراث والثقافة الأفلاج العُمانية (2010).**

تقدم الدراسة وصفًا دقيقًا لأصناف الأفلاج، وطرق توزيع المياه، والتقاليد المرتبطة بها كما تؤكد أن نظام الفلج يقوم على حسابات زمنية دقيقة مثل "الأثر" و"البادة"، لكنها لم توظف النمذجة الرياضية لتحليل النظام.

٢. **وزارة البلديات الإقليمية وموارد المياه المشروع التجريبي لتوثيق السنن والأعراف والملكيات المتعلقة بالأفلاج(2009) .**

صدر عن وزارة البلديات الإقليمية وموارد المياه في عام ٢٠٠٩ "المشروع التجريبي لتوثيق السنن والأعراف والملكيات المتعلقة بالأفلاج"، والذي يُعد من المشاريع الرائدة في توثيق المعرفة التقليدية المرتبطة بإدارة نظام الأفلاج في عُمان، وقد جاء هذا المشروع ليسلط الضوء على البنية الاجتماعية والقانونية التي تضبط استخدام المياه وتوزيعها في المجتمعات المحلية.

احتوى المشروع على توثيق دقيق للأعراف التقليدية المعمول بها في توزيع المياه، ووصف شامل لوحدات التوقيت المعتمدة مثل "الساعة"، و"الأثر"، و"الدوار"، إلى جانب تحليل أنماط الإدارة الجماعية للمياه التي تقوم على الشراكة والتوافق، مما يعكس نظامًا متكاملًا للتوزيع المستدام.

ورغم أن المشروع قد أشار إلى إمكانية الاستفادة من هذه النظم التقليدية في بناء نماذج علمية حديثة، إلا أنه لم يتوسع في تقديم تحليل رياضي دقيق لتلك الأنظمة، مما يترك المجال مفتوحًا أمام الباحثين للقيام بدراسات تكميلية تجمع بين التراث والهندسة الرياضية المعاصرة.

٣. **مسعود الحضرمي وآخرون نظام تقسيم مياه الأفلاج عند العمانيين، وزارة التراث والثقافة(2017) .**

يُعد كتاب "نظام تقسيم مياه الأفلاج عند العمانيين"، والصادر عن وزارة التراث والثقافة، من أهم المراجع الميدانية المتخصصة في دراسة التوزيع الزمني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمياه الأفلاج العمانية. وقد تميز هذا العمل بدقته في توثيق الأسس العملية التي يقوم عليها نظام الأفلاج، وتفصيل الجوانب التطبيقية التي كانت سائدة منذ قرون.

سلّط المشروع الضوء على وحدة "الأثر" بوصفها الوحدة الأساسية في حساب وتقسيم المياه، وهي وحدة زمنية محلية تقيس المدة التي تستغرقها نقطة من الظل أو النجم لعبور مسافة معينة على سطح الجدار أو الأرض، ما يدل على دمج دقيق بين الحساب الفلكي والتقنيات التقليدية في ضبط الوقت والماء.

كما تضمن الكتاب شرحًا وافيًا حول أنظمة "تقسيم المياه" النهارية والليلية، وهي أساليب عُمانية فريدة لتنظيم توزيع المياه على مدار اليوم والليل، باستخدام مؤشرات طبيعية مثل ظلال الجدران واتجاهات النجوم، بما يعكس فهماً بيئيًا متقدمًا لدى المجتمعات المحلية.

وتكمن أهمية هذا المرجع في كونه لا يكتفي بالتوثيق التاريخي، بل يُمثل نقطة انطلاق حقيقية لبناء نماذج رياضية حديثة تُحاكي النظام التقليدي بأسلوب علمي، مما يفتح آفاقًا جديدة لدمج المعارف التراثية مع أدوات التحليل الرياضي، ويُتيح تطوير دراسات هندسية بيئية مستندة إلى تجربة عُمانية متجذّرة.

ب: الدراسات الأجنبية

٤. Wilkinson, J. C. (1977). Water Systems in Oman: Origins and Development. درس تطور الأفلاج العمانية من منظور تاريخي واستعماري، وركّز على العلاقة بين النظام المائي وبنية المجتمع.

٥. Lightfoot, D. R. (1996). Moroccan Khettara: Traditional Irrigation and Progressive Desiccation. ناقش نظام الري التقليدي في المغرب (الخطارات)، وهو شبيه بالأفلاج، وربطه بالتغيرات البيئية.

٦. Bouwer, H. (2002). Integrated Water Management for the 21st Century. عرض تقنيات حديثة لإدارة المياه، وأشار إلى إمكانية الاستفادة من الأنظمة التقليدية.

موقع هذا البحث بين الدراسات السابقة:

يُعد هذا البحث أول دراسة **تستخدم أدوات الرياضيات التطبيقية لتحليل نظام الفلج العماني**، من خلال:

- تحويل وحدات الوقت التقليدية إلى نماذج عددية.
- تحليل سريان المياه باستخدام المعادلات التفاضلية.
- بناء نموذج شبكي لهيكل الفلج.
- توظيف الرياضيات لقياس العدالة في التوزيع المائي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات البحث

- الفلج :

الفلج هو نظام ري تقليدي يُستخدم في سلطنة عُمان وبعض المناطق المجاورة، يعتمد على قنوات مائية تنقل المياه من مصادرها إلى المناطق الزراعية والمجتمعات المحلية. يُعتبر هذا النظام عنصرًا أساسيًا في الحياة الزراعية والاجتماعية والاقتصادية منذ آلاف السنين، وقد أُدرجت بعض الأفلاج العُمانية ضمن قائمة التراث العالمي (اليونسكو، ٢٠٠٦، ص ١)

أنواع الأفلاج في عُمان:

١. **الفلج الداؤودي** يُشكل نسبة ٤٥% من إجمالي الأفلاج في سلطنة عُمان، ومصدر مياهه هو الآبار الجوفية أو ما يسمى بـ "أم الفلج". تتميز قنواته بالامتداد في أنفاق تحت الأرض، بعرض لا يزيد عن متر وارتفاع يصل إلى مترين، ويقع بعضها على عمق يصل إلى ٥٠ مترًا تحت سطح الأرض. من أشهرها: فلج دارس وفلج الخطمين بولاية نزوى، وفلج الملكي بولاية إزكي، وفلج الميسر بولاية الرستاق. (الخليج، ٢٠١١، ص ١)

٢. **الفلج العيني** يستمد مياهه من العيون المائية التي تنبع من بين صخور الجبال، وتكون مياهه أكثر عذوبة ونقاء. (الخليج، ٢٠١١، ص ١)

٣. **الفلج الغيلي** يعتمد على المياه السطحية الجارية على سطح الأرض أو المياه تحت السطحية بالقرب من سطح الأرض في مجاري الأودية أو على سفوح الجبال. يزيد منسوب المياه في هذا النوع من الأفلاج مباشرة بعد هطول الأمطار، وربما يجف عند انقطاعها لمدة طويلة، وتبلغ نسبة الأفلاج الغيلية في السلطنة ٥٥%. (الخليج، ٢٠١١، ص ١)

الإطار النظري

أهمية الأفلاج في المجتمع العُماني:

تُعد الأفلاج من أبرز الشواهد على الحضارة العُمانية، إذ لعبت دورًا حيويًا في تشكيل المجتمعات الزراعية واستدامتها في بيئة قاحلة وشحيحة الموارد المائية، وقد أسهمت هذه الأنظمة في دعم النمو السكاني والعمراني، مما أدى إلى قيام تجمعات سكنية مستقرة في القرى والبلدات العُمانية (اليحيائي، ٢٠٢٢).

كما ساهمت الأفلاج أيضًا في تنظيم الحياة الاجتماعية من خلال اعتماد المجتمع على نظام توزيع دقيق للمياه يضمن العدالة والشفافية بين المستخدمين، ويُرسّخ قيم التعاون والتكافل بين المزارعين والأسر المستفيدة (العامري، ٢٠٢٣).

إضافة إلى ذلك، تُعد الأفلاج نموذجًا للإبداع الهندسي العُماني في التعامل مع البيئة، حيث ابتكر العمانيون أنظمة تحت الأرض تمتد لمسافات طويلة، ما يدل على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معرفة متقدمة بالجغرافيا والهيدرولوجيا، وقدرة عالية على التكيف مع الظروف الطبيعية القاسية (الحارثي، ٢٠١٧).

ـ المعادلات الهيدروليكية

تُستخدم المعادلات الهيدروليكية لتحليل حركة المياه داخل القنوات المفتوحة، وهي ضرورية لفهم العلاقة بين التدفق، والانحدار، والهندسة المقطعية للقناة. من أبرز هذه المعادلات معادلة مانينغ **(Manning's Equation)**، التي تُستخدم لحساب سرعة التدفق في القنوات المفتوحة بناءً على معامل الخشونة، ونصف القطر الهيدروليكي، وميل القاع(. *Open-Channel* .(Chow, V.T. (1959) *Hydraulics*. McGraw-Hill

- **معادلة مانينغ: (Manning's Equation)**

تُعبر معادلة مانينغ عن سرعة التدفق المتوسطة (V) في قناة مفتوحة كما يلي:

$$v = \frac{1}{n} R^{2/3} S^{1/2}$$

حيث:

V: سرعة التدفق المتوسطة (متر/ثانية)

n: معامل خشونة مانينغ.

R: نصف القطر الهيدروليكي (متر)، وهو نسبة مساحة المقطع العرضي للتدفق إلى المحيط المبتل.

S: ميل قاع القناة، وهو نسبة التغير في الارتفاع إلى الطول الأفقي للقناة.

تساعد هذه المعادلة في تصميم وتحليل القنوات المفتوحة، مثل الأنهار والقنوات وأنظمة الصرف، لضمان التدفق الفعّال للمياه. (**Manning's Equation** معادلة مانينغ"، ٢٠٢٣).

التدفق هو كمية المياه التي تمر عبر مقطع محدد من قناة مائية خلال وحدة زمنية، ويُقاس غالبًا بالمتر المكعب في الثانية (m^3/s) ويُحسب التدفق باستخدام العلاقة التالية: (Mays, L. W. (2005، ص ٢٣٠)

$$Q=A\times V$$

حيث:

Q: معدل التدفق (ثانية/م^3)

A: مساحة المقطع العرضي للتدفق (م^2)

V: السرعة المتوسطة للتدفق (الثانية/م)

تُستخدم هذه العلاقة في تصميم وتحليل أنظمة نقل المياه، مثل القنوات والأنابيب، لضمان كفاءة وفعالية توزيع المياه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالإضافة إلى ذلك، تُستخدم معادلات أخرى لتحليل سلوك التدفق في القنوات والأنابيب، من أبرزها **معادلة دارسي-فايسباخ (Darcy–Weisbach equation)**، التي تربط فقدان الضغط الناتج عن الاحتكاك بطول القناة، وقطرها، وسرعة التدفق. وتُعد هذه المعادلة أساسية في تصميم أنظمة نقل المياه، حيث تساعد في حساب الكفاءة الهيدروليكية وتحديد الفاقد في الضغط بدقة، وهو ما يُعد مهمًا في التطبيقات الهندسية المتقدمة.(Lumen Learning, n.d.)

الشبكات تشير إلى البنية الهندسية لأنظمة توزيع المياه، التي قد تشمل شبكات قنوات أو أنابيب، ويتم تحليلها باستخدام نظرية الرسوم البيانية (Graph Theory) ونماذج التدفق، وهي أدوات رياضية ضرورية لفهم تدفق المياه عبر أنظمة متشابكة مثل الأفلاج. (Ahuja, R.K., Magnanti, T.L., & Orlin, J.B., 1993, Network Flows, p. 34)

٢- لمحة عن تاريخ الأفلاج العُمانية (من زاوية رياضية)

يُعد نظام الأفلاج العُماني من أقدم الأنظمة المائية المعروفة في العالم، حيث تشير الدراسات إلى أنه يعود لأكثر من ٢٥٠٠ عام، وقد أظهر العمانيون وعيًا رياضيًا مبكرًا في إدارة المياه، تمثّل في استخدام نظام دقيق لتقسيم الحصص المائية بالاعتماد على وحدات زمنية مثل "الأثر" و"البادة"، والتي يتم ضبطها من خلال مراقبة الظل أو حركة النجوم. يُبرز هذا النظام فهمًا عميقًا للمفاهيم الحسابية والهندسية في مجتمع تقليدي يعتمد على الملاحظة والتجريب (الحضرمي، ٢٠١٧، ص ٥٥–٦٤).

كما أن عملية توزيع المياه بين المزارعين تتم وفق جداول زمنية محكمة تتضمن مفاهيم رياضية مثل "الدورة" و"الربع" و"النصف"، مما يعكس نمطًا زمنيًا متكاملًا لإدارة الموارد، ويُظهر قدرة على التنظيم الجماعي المستدام في بيئة نادرة الموارد (وزارة البلديات الإقليمية وموارد المياه، ٢٠٠٩، ص ٧٠–٧٣).

٣- مراجعة نماذج رياضية سابقة لإدارة المياه

عند النظر إلى تطور الأنظمة المائية القديمة، يتّضح أن العديد من الحضارات القديمة استخدمت نماذج رياضية دقيقة لتنظيم تدفّق المياه وتوزيعها، مستفيدةً من أدوات بسيطة، ولكنها قائمة على مبادئ حسابية وهندسية واضحة.

يُعد النموذج الفارسي المعروف بـ "القهات (Qanat) "من أبرز هذه النماذج، حيث اعتمد على حفر نفق مائل بانحدار دقيق يسمح بتدفّق المياه الجوفية من أعالي الجبال إلى المناطق السكنية والزراعية دون الحاجة إلى أي وسيلة ضخ. وقد أظهرت الدراسات أن تصميم هذه القنوات كان يستند إلى حسابات دقيقة للانحدار باستخدام أدوات تقليدية مثل الميزان المائي وحبال القياس.(Lightfoot, 1996)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما النموذج الروماني، والمعروف بنظام "الأكويدكت(Aqueduct) "، فقد مثّل ذروة التقدم في البنية التحتية المائية في العصور الكلاسيكية. اعتمد الرومان على مبادئ رياضية صارمة، مثل الانحدار الثابت، والزوايا المحسوبة بدقة، لتوجيه المياه من المناطق الجبلية إلى المدن، مع تقليل احتمالات الفيضانات أو فقد المياه خلال التدفق(Hodge, 2002) .

تُظهر هذه النماذج كيف أن الفكر الرياضي والهندسي كان جزءًا جوهريًا من تصميم أنظمة المياه التقليدية، مما يعزز أهمية الربط بين التراث والهندسة في فهم واستلهام الأنظمة الحديثة.

٤- المبادئ الرياضية في تصميم الفلج العُماني

يعتمد نظام الفلج العُماني على مجموعة من المبادئ الرياضية والهندسية التي تم تطويرها وصقلها عبر قرون من الممارسة والخبرة المجتمعية، وتُعد الزوايا، والانحدارات، والتوقيت الزمني، ومعادلات التدفق من أهم الأسس التي بُني عليها هذا النظام.

الزوايا والانحدار

تعتمد قنوات الفلج على انحدار طفيف ودقيق يضمن تدفّق المياه بشكل مستمر دون توقف أو فقد بالتبخر، وتشير الدراسات الميدانية إلى أن زاوية الانحدار المثلى تتراوح غالبًا بين ١:١٠٠٠ و١:١٥٠٠، وهو انحدار محسوب بدقة من خلال الملاحظة العملية والتجريب المستمر عبر الأجيال(UNESCO, 2006 ؛ الحضرمي، ٢٠١٧، ص ٣٨)

التوزيع الزمني

يقوم نظام الفلج على تقنيات دقيقة في تقسيم الزمن، حيث يُقسم اليوم إلى وحدات زمنية تُعرف بـ"الآثر"، يُعادل كل أثر نصف ساعة تقريبًا، وتُجمع الآثار لتكوين "بادة" (نصف يوم). يُمكن تمثيل هذا النظام الزمني باستخدام مخططات تدفّق دورية، بما يُتيح نمذجته رياضيًا (وزارة البلديات، ٢٠٠٩، ص ٦٨؛ الحضرمي، ٢٠١٧، ص ٥٦).

حساب التدفق

يتم تقليديًا تقدير حجم الماء المتدفق في الفلج عن طريق الملاحظة المباشرة لانسياب المياه في الشريعة[٤]، أو باستخدام أدوات تراثية مثل الطاسة أو المد، والتي

[٤] هي الموقع المكشوف أو الحوض المائي الذي يظهر فيه ماء الفلج إلى سطح الأرض بعد أن يسري عبر الأنفاق الباطنية. وتُعد الشريعة النقطة الأساسية التي تُراقب فيها كمية المياه المتدفقة، ومن خلالها يُقسّم الماء على المستفيدين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تمثل وحدات زمنية تُستخدم لتقسيم الحصص المائية بين المزارعين. ومع تطور المعرفة العلمية، أصبح من الممكن تحويل هذه المقاييس التقليدية إلى وحدات فيزيائية دقيقة، وربطها بنماذج رياضية معتمدة، أبرزها معادلة مانينغ (Manning's Equation)، المستخدمة لحساب التدفق في القنوات المفتوحة، والتي تُكتب بالشكل $Q=\frac{1}{n} S^{2}/_{3} AR^{1}/_{2}$

حيث:

- **Qهو حجم التدفق (م³/ثانية)**
- **kثابت مرتبط بالاحتكاك**
- **Sالانحدار الطولي للقناة**
- **Aمساحة المقطع العرضي للتدفق.(Chow, 1959, pp. 105–112)**

أ- إنشاء نموذج رياضي مبسط لقناة فلج:

يُعد تطوير نموذج رياضي لقنوات الأفلاج أمرًا حيويًا لفهم ديناميكيات التدفق وتحسين كفاءة توزيع المياه. تُستخدم معادلة مانينغ لحساب سرعة التدفق في القنوات المفتوحة:

$$v = \frac{1}{n} R^{2/3} S^{1/2}$$

حيث:

- V سرعة التدفق (متر/ثانية)
- n معامل الخشونة، يعتمد على طبيعة سطح القناة
- Rنصف القطر الهيدروليكي (متر)، وهو نسبة مساحة المقطع العرضي إلى المحيط المبتل
- S ميل القاع

تساعد هذه المعادلة في تصميم وتحليل تدفق المياه داخل قنوات الأفلاج، مع مراعاة العوامل الفيزيائية والهيدروليكية(Mays, 2005, p. 230)

ب- تحليل بيانات التدفق ومقارنتها بالمعادلات النظرية:

يتطلب هذا التحليل جمع بيانات ميدانية حول معدلات التدفق في قنوات الأفلاج، ثم مقارنتها بالنتائج المتوقعة من المعادلات النظرية مثل معادلة مانينغ، يُسهم ذلك في تقييم دقة النموذج الرياضي وتحديد الفجوات بين القيم النظرية والعملية. في حالة

عادةً، تكون الشريعة مصممة بطريقة تتيح رصد التدفق، وتوزيع المياه إلى القنوات الزراعية، كما تُعتبر المكان الذي تُستخدم فيه أدوات القياس التقليدية مثل الطاسة أو المد لضبط الحصص المائية بدقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجود اختلافات، يمكن تعديل المعلمات أو إعادة تقييم الافتراضات لضمان توافق النتائج مع الواقع (الغافري، ٢٠٠٦، ص ١٥).

ج- دراسة "نظام الساعات" كتوزيع زمني رياضي:

في نظام الأفلاج العُماني، يتم تقسيم المياه بين المستخدمين بناءً على نظام زمني دقيق يُعرف بـ"نظام الساعات"، يُقسم اليوم إلى فترات تُسمى "البادة"، حيث تتألف كل بادة من ١٢ ساعة، تُستخدم أدوات تقليدية مثل "الطاسة" (الساعة المائية) لقياس الوقت وتحديد مواعيد السقي، مما يضمن توزيعًا عادلًا للمياه بين المزارعين، هذا النظام يُبرز فهمًا متقدمًا للزمن وتطبيقاته في إدارة الموارد المائية (وزارة الإعلام، ٢٠١٩، ص ٤٧).

يُظهر هذا النظام التقليدي للتوزيع الزمني مدى تعقيد ودقة إدارة الموارد المائية في المجتمعات العُمانية .تحليل هذا النظام يُمكن الباحثين من فهم كيفية تكيّف المجتمعات مع الموارد المحدودة وتطوير آليات تضمن العدالة والكفاءة في التوزيع، بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام هذه المعرفة لتطوير أنظمة إدارة مياه حديثة تستفيد من المبادئ التقليدية مع دمج التقنيات الحديثة.

في إطار دراستنا التحليلية لنظام الأفلاج العُماني، تم اختيار نموذجين من الأفلاج النشطة لتطبيق النماذج الرياضية على بيانات ميدانية فعلية:

١- **فلج دارس (ولاية نزوى):**

يُعد فلج دارس من أكبر وأشهر الأفلاج في سلطنة عُمان، ويقع في ولاية نزوى بمحافظة الداخلية. يمتد طوله إلى حوالي ٤ كيلومترات من عين الفلج إلى منطقة الشريعة، مع امتداد تحت الأرض يصل إلى أكثر من ٢٠ كيلومترًا. يُستخدم لري مساحات واسعة من المزارع والبساتين في الولاية، ويُعد محورًا أساسيًا للحياة الزراعية والاقتصادية للسكان المحليين، نظرًا لأهميته التاريخية والهندسية، تم إدراجه ضمن قائمة التراث العالمي لليونسكو عام ٢٠٠٦(Omaninfo.om, n.d.)

٢- **فلج الخطمين (نيابة بركة الموز، ولاية نزوى):**

يقع فلج الخطمين في نيابة بركة الموز التابعة لولاية نزوى، وهو أحد الأفلاج الداودية المهمة في المنطقة، يتغذى من وادي المعيدن المنحدر من الجبل الأخضر، ويبلغ طوله الكلي حوالي ٢,٤٥٠ مترًا. يتميز بتصميم هندسي دقيق في توزيع مياهه، حيث ينقسم إلى ثلاثة أقسام متساوية تروي مزارع الأهالي وأراضي بيت المال، يمر مجرى الفلج داخل حصن بيت الرديدة التاريخي، مما يُبرز التكامل بين البنية التحتية المائية والمعمارية في المنطقة، تم إدراجه أيضًا ضمن قائمة التراث العالمي لليونسكو عام ٢٠٠٦.(Alwatan.om, 2021)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يهدف اختيار هذين النموذجين إلى تحليل وتطبيق النماذج الرياضية على بيانات فعلية، مما يُسهم في فهم أعمق لآليات تشغيل وتوزيع المياه في نظام الأفلاج العُماني.

النتائج

١- **تقييم تصميم قناة فلج الخطمين:**

أجريت دراسة لتقييم كفاءة فلج الخطمين في تلبية احتياجات الري باستخدام نموذج HEC-RAS لمحاكاة ديناميكيات تدفق المياه داخل قنوات الفلج، وقد أظهرت النتائج أن المساحة المزروعة تبلغ ٧٢٣,١٢٤ متر مربع، تضم ١٦,٨٧٣ نخلة تمثل ٩١% من إجمالي المساحة، و٣,٩٢٠ شجرة من أنواع أخرى. تم تحديد إجمالي الطلب اليومي على المياه بحوالي ٣,٥٣٢.٨٥ متر مكعب لري هذه الأراضي. أثبتت الدراسة أن نظام الفلج يعمل بكفاءة عالية، حيث يبلغ متوسط الإمداد السنوي للمياه ٩,٦٧٦.٨ متر مكعب يوميًا، مما يشير إلى قدرة الفلج على تلبية الطلب المائي للزراعة المحلية.(Al-Kaabi et al., 2024)

٢- **نظام الري الذكي الهجين باستخدام مياه الأفلاج والطاقة الشمسية:**

تم تطوير نظام ري ذكي يجمع بين طاقة المياه المتدفقة من الأفلاج والطاقة الشمسية. يتألف النظام من وحدات لتوليد الطاقة باستخدام مولد تورغو-هيدرو وألواح شمسية، بالإضافة إلى نظام تحكم يعتمد على متحكم Arduino وأجهزة استشعار لقياس درجة الحرارة، الرطوبة، ورطوبة التربة. تُرسل البيانات المجمعة إلى منصة إنترنت الأشياءBlynk ، مما يسمح بالتحكم والمراقبة عن بُعد. أظهرت النتائج أن النظام يحقق استخدامًا فعالًا لمياه الأفلاج والطاقة الشمسية، مما يسهم في تقليل الهدر وتحسين كفاءة الري.(Adamsab et al., 2020)

٣- **تطبيق الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء في أنظمة الري بالطاقة الشمسية:**

تمت مراجعة تطبيقات الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء في أنظمة الري التي تعتمد على الطاقة الشمسية. أشارت الدراسة إلى تطوير نظام ري ذكي يستخدم مصادر الطاقة المتجددة، مع التركيز على تقليل الهدر وتحسين استخدام المياه. يستخدم النظام وحدات تحكمArduino ، وأجهزة استشعار، وتطبيقات إنترنت الأشياء لمراقبة درجة الحرارة، والرطوبة، ورطوبة التربة، مما يمكن المزارعين من حساب احتياجات المياه بشكل أكثر فعالية.(Kumar et al., 2024)

في إطار دراستنا التحليلية لنظام الأفلاج العُماني، تم اعتماد منهجية شاملة لجمع وتحليل البيانات، تضمنت استخدام مصادر ومراجع علمية، إجراء مقابلات نوعية، توظيف برامج النمذجة الرياضية والهيدرولوجية، والقيام بقياسات ميدانية للإجابة على أسئلة الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولا: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

١. ما هي القوانين الرياضية التي تنطبق على نظام توزيع المياه في الفلج؟

يُعد نظام الفلج من أقدم أنظمة الري التقليدية في العالم، وقد أثبت فعاليته عبر العصور، ويمكن تحليله اليوم باستخدام أدوات الفيزياء الرياضية والهيدرولوجيا الحديثة. يعتمد تدفق المياه في قنوات الفلج على مجموعة من القوانين الرياضية والفيزيائية، أبرزها ما يلي:

١- قانون برنولي(Bernoulli's Equation)

يُستخدم لتحليل العلاقة بين الضغط، والسرعة، والارتفاع في نقاط مختلفة من الفلج.

$$\rho + \frac{1}{2} PV^2 + Pgh = \text{ثابت}$$

- P الضغط عند نقطة معينة
- ρ كثافة الماء
- v سرعة التدفق
- g تسارع الجاذبية الأرضية
- hالارتفاع

في نظام الفلج، يكون الارتفاع والانحدار من العوامل الأساسية التي تحدد السرعة ومعدل التدفق.(Chow, 1959)

٢- معادلة الاستمرارية(Continuity Equation)

تُستخدم لتحديد العلاقة بين حجم القناة ومعدل التدفق.

$$Q=A\cdot v$$

- Qمعدل التدفق الحجمي (م³/ثانية)
- Aمساحة مقطع القناة (م²)
- vسرعة المياه (م/ث)

وبالتالي، أي تغيّر في مساحة مقطع الفلج سيؤثر مباشرة في سرعة المياه ومعدل توزيعها.(Streeter & Wylie, 1998)

٣- معادلة مانينغ(Manning's Equation)

تُعد من أهم المعادلات المستخدمة في قنوات المياه المفتوحة مثل قنوات الفلج، حيث تأخذ في الحسبان عامل الانحدار ومقاومة الجدران.

$$v = \frac{1}{n} R^{2/3} S^{1/2}$$

- vسرعة الجريان
- n معامل مانينغ (يمثل مقاومة الجدران)
- R نصف القطر الهيدروليكي (نسبة المساحة إلى المحيط المبتل)
- S انحدار القناة (فرق الارتفاع / الطول)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هذه المعادلة مثالية لنمذجة نظام الفلج، حيث أن القنوات غالبًا ما تكون غير منتظمة الشكل وتتعرض لمقاومة بسبب الخشونة أو الطمي.(Chow, 1959) .

٤- معادلة دارسي-فايسباخ(Darcy–Weisbach Equation)

يمكن استخدامها في المقاطع المغلقة أو شبه المغلقة من الفلج، لحساب تأثير الاحتكاك في الجدران على تدفق المياه:

$$hf = f.\frac{l}{d}.v^2/2_g$$

- h-f الفاقد في الضغط أو الارتفاع بسبب الاحتكاك
- f معامل الاحتكاك
- L طول القناة
- D القطر الهيدروليكي
- V السرعة
- g تسارع الجاذبية .(Streeter & Wylie, 1998)

التحليل العام:

- الانحدار الطفيف في قنوات الفلج يعزز التدفق الطبيعي بدون الحاجة إلى مضخات.
- حجم القناة ومساحتها يؤثران على الكمية المنقولة وسرعة الوصول.
- مقاومة الجدران (خاصة في الأفلاج القديمة التي تحتوي على تكلسات وطين) تؤدي إلى خفض السرعة وفاقد في الطاقة الهيدروليكية.
- يُعد نظام الفلج مثالًا حيًا على تطبيق الهيدروليكا الطبيعية بطريقة عملية منذ آلاف السنين.

- تمثيل الفلج كنموذج رياضي شبكي وفق نظرية الشبكات(Graph Theory)

نظام الفلج يمكن نمذجته باستخدام نظرية الشبكات الرياضية، حيث يُمثل كمخطط شبكي موجه يتكون من:

- عُقد :(Nodes) تمثل نقاط توزيع المياه مثل المنازل، المزارع، البرك.
- مسارات :(Edges) تمثل قنوات نقل المياه بين هذه النقاط.

كل مسار يمكن أن يحمل خصائص فيزيائية مثل الطول، القطر، مقاومة الجدران، والانحدار.(Mohan, 2006)

النمذجة الرياضية:

١. شبكة موجهة ذات أوزان:(Weighted Directed Graph)

في إطار تمثيل نظام الفلج كنموذج رياضي شبكي، يمكن توصيفه على شكل شبكة موجهة ذات أوزان، حيث تُعبّر العُقد (Nodes) عن نقاط التوزيع أو التجميع في النظام، مثل المزارع أو الخزانات أو فروع التقسيم، بينما تمثل المسارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Edges) القنوات التي تنقل المياه بين هذه النقاط. يُخصَّص لكل مسار وزن يعكس خاصية فيزيائية محددة مثل كمية التدفق أو مستوى المقاومة في ذلك الجزء من القناة.

يسمح هذا النوع من النمذجة بفهم أفضل لكيفية سريان المياه داخل شبكة الفلج، كما يُمكِّن من تحليل الأداء العام للنظام، واكتشاف نقاط الاختناق التي قد تحد من فعالية التوزيع. من خلال هذه الشبكة، يمكن إجراء محاكاة واقعية للتدفق المائي، وتحديد السيناريوهات الأمثل لإدارة الموارد المائية، خصوصًا في الفترات التي تشهد انخفاضًا في منسوب المياه أو ارتفاعًا في الطلب.

علاوة على ذلك، يتيح استخدام الشبكات الموجهة ذات الأوزان إمكانية تطوير أدوات برمجية لمراقبة أداء الفلج في الزمن الحقيقي، وتحسين نظام التوزيع من خلال إعادة ضبط الأوزان وفقًا للتغيرات الموسمية أو الجغرافية.

٢. معادلة التوازن عند العقد $\sum Qin = \sum Qout$

تُعد معادلة التوازن من الركائز الأساسية في تحليل تدفق المياه داخل الأنظمة الشبكية، بما في ذلك نظام الأفلاج. تنص هذه المعادلة على أن مجموع التدفقات الداخلة إلى العقدة يجب أن يساوي مجموع التدفقات الخارجة منها، وذلك في حالة عدم وجود تخزين داخلي مؤقت أو فاقد محلي كبير. يُعبر عن هذه العلاقة كما يلي:

$$\sum Qin = \sum Q\ out$$

ويُستخدم هذا المبدأ لتحديد كمية المياه التي تصل وتغادر كل نقطة توزيع أو تجميع، مما يساعد في بناء نموذج دقيق لتوزيع المياه على طول الشبكة. من خلال هذه المعادلة، يمكن التحقق من سلامة التصميم الهيدروليكي للقنوات، والكشف عن أية اختلالات في التوزيع قد تؤثر على كفاءة النظام.

وقد تم توثيق هذا المفهوم في أدبيات تحليل الشبكات الهيدروليكية، لا سيما في دليل EPANET الذي أعدّه روسمان (Rossman, 2000)، والذي يُعد مرجعًا عالميًا في محاكاة شبكات توزيع المياه.

٣. النموذج المصفوفي (Matrix Form): $A \cdot x =$

يُستخدم النموذج المصفوفي كأداة رياضية فعّالة لتمثيل شبكة توزيع المياه في الفلج بشكل منظم ودقيق، ويُعبَّر عنه رياضيًا كما يلي:

في هذا النموذج:

A: تمثل مصفوفة الاتصال (Connectivity Matrix)، والتي تحدد العلاقات بين العقد والمسارات.

x: هو متجه المتغيرات المجهولة، ويُعبّر عن معدلات التدفق في كل قناة من قنوات الفلج.

b: هو متجه المصادر والمصبات، ويُحدد كمية المياه الداخلة أو الخارجة من النظام في كل عقدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يسمح هذا النموذج بتحليل تدفق المياه عبر كامل شبكة الفلج باستخدام تقنيات الجبر الخطي، كما يُستخدم في بناء نماذج محاكاة حاسوبية تُعطي تصورًا شاملًا حول كفاءة التوزيع وأداء النظام تحت ظروف مختلفة. ويُعد النموذج المصفوفي مناسبًا بشكل خاص في حال وجود عدد كبير من العقد والمسارات، ما يجعله أداة قوية للتحليل والتخطيط الاستراتيجي لشبكات الري التقليدية مثل الفلج.

٤. نماذج غير خطية:

في بعض الحالات، لا يكون سلوك تدفق المياه في قنوات الفلج خطيًا بشكل تام، خصوصًا عند وجود تأثيرات معقدة مثل الاحتكاك غير المنتظم، أو تغير الضغط والارتفاع بشكل غير خطي نتيجة لتغيرات هندسية أو طبوغرافية داخل القنوات، في هذه الحالات، تُستخدم معادلات غير خطية لوصف العلاقة بين متغيرات الجريان مثل السرعة، الانحدار، الخشونة، والقطر الهيدروليكي.

تتطلب هذه النماذج استخدام أدوات تحليلية وحاسوبية متقدمة، مثل:

EPANET: أداة مجانية تُستخدم لمحاكاة شبكات توزيع المياه في البيئات الحضرية والريفية.

OpenFOAM: برنامج مفتوح المصدر يُستخدم في الديناميكا الحركية للموائع (CFD)، ويُتيح تحليلًا دقيقًا لسلوك الجريان في القنوات.

MATLAB: يُستخدم لبناء نماذج رياضية عددية متقدمة، مع إمكانية حل المعادلات التفاضلية المعقدة وتحليل السيناريوهات المتعددة.

تمثل هذه الأدوات نقلة نوعية في فهم سلوك الأفلاج، حيث تسمح بمحاكاة واقع النظام بدقة، وتوقّع أدائه تحت تأثير متغيرات متعددة، مما يدعم صانعي القرار في تطوير سياسات مستدامة لإدارة الموارد المائية.

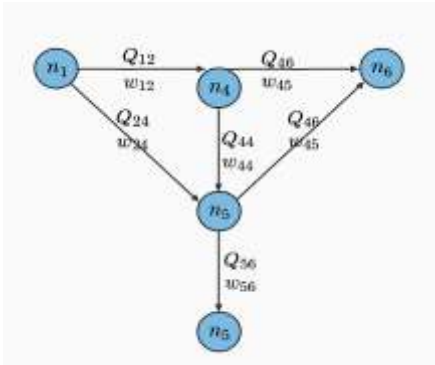
شرح تفصيلي وتحليل علمي للنظام الشبكات (Graph Theory)،

W تشير الى التدفقات

Q تمثل العقد

n توزيع المياه في الفلج

مصدر الصورة التوضيحية :تم إعداد الشكل الشبكي باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي (DALL·E) لتصميم تمثيل مرئي خاص بنظام الفلج.



شكل ١ النمذجة الرياضية لنظام الفلج

السؤال الثاني :أثر الزاوية والانحدار في سريان المياه ضمن قنوات الفلج

يلعب كل من زاوية الانحدار ودرجة الميل دورًا حيويًا في التحكم بسرعة المياه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

داخل قنوات الفلج، مما يؤثر بشكل مباشر على كفاءة نقل المياه وتقليل الفاقد.

١- علاقة الانحدار بالجريان:

الانحدار يُقاس كنسبة فرق الارتفاع إلى المسافة الأفقية، ويُرمز له بـ .

وفقًا لمعادلة مانينغ : $v = \frac{1}{n} R^{2/3} S^{1/2}$

كلما زاد الانحدار، زادت سرعة الجريان، بشرط أن تكون مقاومة الجدران ثابتة.

٢- زاوية الميل وتأثيرها:

زاوية ميل القناة (θ) ترتبط بالانحدار وفقًا للعلاقة : $\tan(\theta)=\frac{\Delta h}{l}$

زاوية الميل الحادة قد تزيد من السرعة، ولكنها تُعرض النظام لفاقد أكبر في الطاقة نتيجة:

- الاحتكاك مع الجدران (Darcy–Weisbach)
- التسرب عبر التربة في حال عدم التبطين
- التآكل الداخلي بسبب السرعة الزائدة

٣- كفاءة النقل وفواقد الطاقة:

- في قنوات الفلج، يُفضّل انحدار بسيط (عادة ١:١٠٠٠ إلى ١:٢٠٠٠) لتحقيق توازن بين التدفق الكافي وتجنّب الفاقد.
- أي خلل في الزاوية قد يؤدي إلى تراكم الرواسب أو تعرية القناة.

٤- الفقد الناتج عن الاحتكاك:

باستخدام معادلة دارسي-فايسباخ : $hf = f.\frac{l}{d}.\frac{v^2}{2_g}$

يزداد الفقد كلما زادت السرعة أو زاد طول القناة دون تبطين مناسب.

٥- الفقد الناتج عن التسرب:

- يعتمد على نفاذية التربة.
- في بعض الأفلاج، يتم تبطين القنوات بالطين أو الحجارة لتقليل التسرب.

التوازن المطلوب:

- الانحدار المثالي هو الذي يُمكّن الماء من الجريان دون تجمع أو اندفاع.
- زاوية الانحدار يجب أن تراعي الطبوغرافيا وكثافة المستخدمين (Salih, 2015; Chow, 1959) .

السؤال الثالث: توزيع الماء بين المزارعين عبر القسمة الزمنية (الساعات)

يُعتبر نظام "الساعات" من أبرز مظاهر التنظيم الاجتماعي في إدارة الموارد المائية ضمن نظام الفلج، حيث يتم تخصيص وقت معين لكل مزارع لسحب كمية من المياه بناءً على نظام دقيق وموروث يُراعي العدالة والاستمرارية. وقد تطور هذا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النظام عبر العصور، ومرَّ بمراحل متنوعة في وسائل تحديد الوقت، قبل أن يستقر على النظام الزمني الحديث.

-تطور وسائل تحديد الوقت:

في المراحل القديمة، لم تكن هناك ساعات ميكانيكية أو إلكترونية، لذا استخدم المزارعون وسائل طبيعية لتحديد أوقاتهم بدقة:

- مراقبة النجوم :كان يتم تحديد توقيت الحصص الليلية استنادًا إلى مواقع نجوم معروفة مثل "نجم سهيل" أو "الثريا"، حيث ترتبط هذه النجوم بمواقيت موسمية معروفة لدى الفلاحين. وقد ورد تفصيل هذا النظام في كتاب الدكتور مسعود الحضرمي ضمن مشروعه البحثي "نظام تقسيم مياه الأفلاج عند العمانيين" (وزارة التراث والثقافة، ٢٠١٧)، حيث بيّن أن النجوم كانت تستخدم كوسيلة رئيسية لتحديد الأوقات الليلية لتوزيع المياه، ويُقسَّم الليل إلى وحدات تُعرف بـ"الأثر"، بناءً على طلوع أو غروب نجم معين. وأشار إلى أن تقسيم الأثرات الفلكية في بعض المناطق يصل إلى دقة متناهية وفقًا لحركة نجمية مدروسة.
- الظل :استُخدم ميلان ظل العصا أو الجدران أو الجبال لتقدير الوقت خلال النهار، وهي طريقة شائعة في المجتمعات الزراعية التقليدية.
- الساعة الشمسية :يتم زرع عصا عمودية على سطح مستوٍ، ويُقاس الوقت بناءً على طول وموقع الظل الناتج عنها.
- الساعة المائية (القلوزة) :وهي وعاء مثقوب يُملأ بالماء، ويُستخدم معدل التسرب لتحديد الوقت، حيث يعرف الناس مثلاً أن امتلاء الوعاء بالكامل يُمثل ساعة معينة.
- الساعة الرملية :كانت تستخدم أحيانًا لقياس فترات قصيرة من الوقت، وهي عبارة عن إناءين زجاجيين موصولين تمر الرمال بينهما بمعدل منتظم.

وقد أشار الباحث عبدالله الغافري في دراساته الأكاديمية (الغافري، ٢٠١٩) إلى هذه الأدوات بأنها كانت أدوات دقيقة نسبيًا، وأسهمت في تحقيق العدالة بين المزارعين قبل ظهور الساعة المعاصرة.

- **تطور النظام نحو القسمة الزمنية الحديثة:**

مع دخول الأدوات الحديثة، أصبح التوزيع المائي في الأفلاج يُقاس بوحدات زمنية دقيقة تُعرف بـ "الساعات". ويُقسم اليوم إلى عدد من الساعات، وتُوزع الحصص حسب ملكية المزارع.

كل مزارع يمتلك عددًا محددًا من الساعات أو أجزاء منها، وتُعرف الأجزاء باسم الأثر أو نصف الأثر .وقد يُعادل الأثر مثلًا ١٥ أو ٣٠ دقيقة حسب عرف الفلج وعدد المزارعين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **النموذج العددي لتوزيع المياه:**

رياضياً، يمكن التعبير عن كمية المياه التي يستحقها كل مزارع بالمعادلة $Vi=Q\cdot ti$

حيث:

- VI حجم المياه المستحق للمزارع i
- Q معدل تدفق الفلج (متر مكعب في الساعة)
- tiعدد الساعات أو الأثرات المخصصة للمزارع i

العدالة والاستمرارية:

من أهم خصائص هذا النظام هو حفاظه على:

- العدالة :بتوزيع الوقت بناءً على الملكية أو العرف.
- الاستمرارية :حيث لا تتداخل الحصص وتُنفذ وفق جدول ثابت، مما يضمن سريان الماء بسلاسة.

وتُشرف شخصية تُعرف بـ العقيد أو العريف او الوكيل على التنفيذ بدقة، ويُسجل أي إخلال بالنظام.

قابلية النمذجة الحديثة:

هذا النظام قابل للتحليل البرمجي كنموذج عددي، عبر:

- الجداول الزمنية الديناميكية.
- محاكاة التوزيع عبر البرمجة الخطية.
- تطبيقات إدارة المياه الزراعية.

وقد أوصى الغافري (٢٠١٩) بإدخال النمذجة الرقمية لمواكبة متغيرات العصر وتعزيز الشفافية.

ومن خلال ذلك فالسؤال الذي يطرح نفسه هل يمكن للنماذج الرياضية أن تفسّر نجاح نظام الفلج العماني منذ قرون؟ وما مدى دقة الأسس الرياضية الكامنة خلف هذا النظام؟

يمكن للنماذج الرياضية أن تُفسّر إلى حدّ بعيد نجاح نظام الفلج العُماني واستمراره منذ قرون طويلة، حيث تُعدّ الأفلاج مثالًا متقدّمًا لتكامل الرياضيات التطبيقية مع علوم الأرض والهندسة الهيدروليكية ضمن بيئة طبيعية وجغرافية معقّدة. تكمن عبقرية الفلج في استخدام أسس رياضية دقيقة ضمنيًا في تنظيم توزيع المياه، إذ بُني النظام على مبدأ التوزيع العادل والمنتظم، من خلال استخدام وحدات زمنية ومكانية محكمة تُعرف بـ"الأقساط" و"الأدوار"، وهي في جوهرها تجسيد رياضي لمعادلات النسبة والتناسب، وتقسيم الوقت والمساحة بدقة.

كما يعتمد توزيع المياه على حسابات فلكية موسمية (كالمربعانية والصرفة) لضبط جداول الري، إلى جانب استخدام الهندسة الفراغية لتحديد الانحدارات المثالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

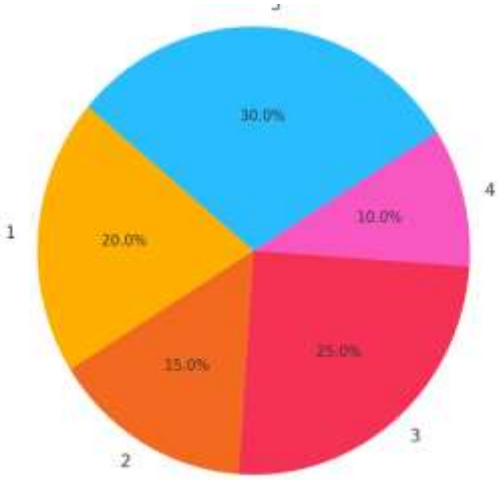
لتدفق الماء بالجاذبية دون مضخات، وهو ما يتطلب فهمًا دقيقًا للزوايا، والمسافة، والانحدار.(Gradient)

وقد أظهرت دراسات حديثة أن تحليل مسارات الفلج يمكن نمذجته باستخدام تقنيات التحليل الرياضي للتدفق(Flow Modeling) ، والمعادلات التفاضلية التي تُستخدم اليوم في محاكاة شبكات المياه الحديثة. كما أن التوزيع العادل للري يشبه في بنيته خوارزميات التخصيص الرياضي التي تُستخدم في الاقتصاد.

أما عن دقة الأسس الرياضية الكامنة في هذا النظام، فإن المدهش في الأمر أن هذه القواعد وُضعت في سياق تقليدي غير مكتوب، ولكنها بلغت مستوى عالٍ من الدقة والكفاءة يعادل أنظمة الري المعاصرة، وهو ما يبرّر استمرار تشغيل بعض الأفلاج العمانية منذ أكثر من ١٥٠٠ عام دون تعطل.

إن نظام الفلج، بقدر ما هو هندسي وبيئي، فهو أيضًا رياضي في جوهره، حيث استخدم العُمانيون نماذج ذهنية وتقسيمات عددية متوازنة لضمان عدالة المياه واستدامتها، مما يعكس فهماً مبكرًا لمفاهيم رياضية مثل الاستدامة، والتحسين الأمثل، والعدالة الكمية.

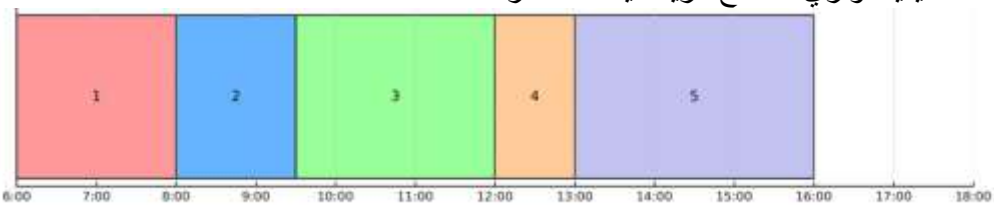
هذا الرسم البياني الدائري يوضح نموذجًا مبسطًا لتوزيع المياه بين خمسة مزارعين في نظام فلج، حيث تم تخصيص حصص دقيقة لكل مزارع بناءً على النسب الزمنية أو المساحية، وهو ما يعكس جوهر العدالة الرياضية في نظام الفلج.



شكل ٢ نموذج مبسط من عمل الباحثان كيفية توزيع المياه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يُوضح الشكل التالي نموذجًا مبسطًا لتوزيع الحصص الزمنية لري الأراضي الزراعية في نظام الفلج، حيث تم تخصيص فترات زمنية محددة لخمسة ملاك افتراضيين على مدار 12ساعة تبدأ من السادسة صباحًا وتنتهي عند السادسة مساءً يمثّل كل شريط أفقي قسمة زمنية مخصصة لأحد الملاك، وتم ترتيبها بشكل متسلسل بما يعكس توالي توزيع المياه ضمن نظام دقيق ومنصف .ويُلاحظ أن الفترات تختلف باختلاف الحصص المتفق عليها، ما يدل على وجود نظام توزيع يعتمد على النسبة والتناسب، وهو ما كان يُعرف محليًا بـ"الساعات "أو "الأدوار ."هذا التمثيل الزمني يُجسد المبادئ الرياضية الكامنة خلف نظام الفلج، إذ يُشابه من حيث البنية نظم الجدولة الزمنية المستخدمة في هندسة شبكات توزيع المياه الحديثة .كما يُبرز أحد جوانب عبقرية التراث العُماني في تنظيم الموارد الطبيعية باستخدام أدوات معرفية تقليدية توازي النماذج الرياضية المعاصرة.



شكل٣ التمثيل الزمني لشبكة توزيع مياه الأفلاج

التوصيات:

توضح هذه الدراسات التكامل بين المعرفة التقليدية والتقنيات الحديثة في تحسين إدارة الموارد المائية في عُمان، مع التركيز على كفاءة استخدام المياه والطاقة في أنظمة الري. وتُعد الأفلاج نظامًا تقليديًا لإدارة المياه في سلطنة عُمان، وتعكس تراثًا ثقافيًا غنيًا ومعرفة هندسية متقدمة. لضمان استمرارية هذا التراث وتكامله مع العلوم الحديثة، نوصي بما يلي:

١- دمج التراث العُماني في مناهج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM):

يُسهم إدراج نظام الأفلاج في مناهج STEM في تعزيز فهم الطلاب للتطبيقات العملية لهذه العلوم في سياقهم الثقافي. على سبيل المثال، يمكن استخدام دراسة الأفلاج لتوضيح مفاهيم مثل تدفق السوائل، والهيدروليكا، وإدارة الموارد المائية. هذا الدمج يُعزز تقدير الطلاب لتراثهم ويُبرز تطبيقات العلوم في حل المشكلات البيئية المحلية. وقد أشار مالك (Malik, 2018) إلى أهمية إنشاء رؤية مجتمعية شاملة لتعليمSTEM ، بدعم من المؤسسات التعليمية والمجتمعية، لتعزيز هذا التكامل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- رقمنة نماذج الأفلاج باستخدام تقنيات النمذجة الرياضية:

تُتيح النمذجة الرياضية الرقمية فهمًا أعمق لخصائص تدفق المياه في الأفلاج وتساعد في تحسين إدارتها. باستخدام برامج محاكاة متقدمة، يمكن تحليل تأثير التغيرات البيئية على كفاءة الأفلاج، مما يُسهم في تطوير استراتيجيات مستدامة للحفاظ عليها. في هذا السياق، قدمت دراسة حديثة نموذجًا عدديًا يعتمد على طريقة "بيترف-غالركن" لتحليل تدفق المياه في الأفلاج، مما يوفر دقة أكبر في فهم التفاعل بين القنوات المائية والطبقات الجوفية(Al-Maktoumi et al., 2023) .

٣- تشجيع البحوث البينية بين الرياضيات، التراث، والبيئة:

يُعد تعزيز التعاون بين مجالات الرياضيات، التراث الثقافي، والعلوم البيئية ضروريًا لفهم وإدارة الأنظمة التقليدية مثل الأفلاج. تشجيع الدراسات التي تستكشف الجوانب الرياضية والهندسية للأفلاج، مع مراعاة أهميتها الثقافية والبيئية، يُمكن أن يُسهم في تطوير حلول مبتكرة للحفاظ على هذا التراث وتطبيقه في السياقات الحديثة. في هذا الإطار، أنشأت جامعة نزوى "كرسي اليونسكو لدراسات الأفلاج"، بهدف تعزيز البحوث متعددة التخصصات حول الهيدروجيولوجيا، والهندسة، والنظام البيئي، والتراث الثقافي، والجوانب الاجتماعية والاقتصادية للأفلاج (University of Nizwa, n.d.) .

الخاتمة

يمثّل نظام الأفلاج العُمانية منظومة مائية عبقرية متجذرة في عمق التاريخ، وقد استطاع الإنسان العُماني ببساطته وذكائه أن يُوظّف قوانين الطبيعة والهيدروليكا قبل أن تُدوَّن في الكتب والمراجع. إن النمذجة الرياضية الحديثة، بدءًا من معادلة مانينغ إلى المعادلات المصفوفية والنماذج غير الخطية، تُمكّننا اليوم من إعادة قراءة هذا النظام التقليدي بلغة العلم، دون أن نجرده من روحه التراثية.

إن دمج العلم بالتراث، والتكنولوجيا بالحكمة الشعبية، هو التوجه الأمثل للحفاظ على هذه الأنظمة المستدامة وتطويرها. فكما أسهمت الأفلاج في ضمان الأمن المائي للمجتمعات العُمانية لقرون، فإن إدماجها في الأطر الهندسية المعاصرة سيساهم في استدامة مواردنا وتوجيه استخدامها بكفاءة وعدالة.

وهكذا، فإن دراسة الأفلاج ليست مجرد استعراض لنظام مائي تقليدي، بل هي نافذة نطلّ منها على كيفية مواءمة الإنسان للبيئة، وكيف يمكن للعلم الحديث أن يُنير ما بناه الأجداد، وأن يواصل المسيرة نحو مستقبل أكثر أمنًا مائيًا واستدامة بيئية.

ومن هنا، فإن هذا العمل يفتح المجال للباحثين والمهندسين والمؤرخين لتوسيع نطاق الدراسة والتحليل، بهدف توثيق معارف الأجداد وربطها بالنماذج التكنولوجية الحديثة. فالأفلاج ليست مجرد قنوات مائية، بل هي منظومة شاملة تجمع بين الطبيعة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمعرفة، والعدالة المجتمعية. إنها دعوة لنعيد اكتشاف تراثنا بعيون علمية، ونمنحه المساحة التي يستحقها في حاضرنا ومستقبلنا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية:

الأفلاج العُمانية :تجسيد لحضارة مستدامة .جريدة عُمان. (النوفلي، س. ٢٠٢٢).

الأفلاج في عُمان .اليونسكو .(2006) . https://whc.unesco.org :

الأفلاج نظام فريد للري في عُمان .الخليج.(2011) :
https://www.alkhaleej.ae

الأفلاج والعيون – مسقط .وزارة الإعلام.(2019) .

الحارثي، ع .(2017) .أفلاج عُمان للري.. تراث يتمتع على السياحة .الجزيرة نت، ٦ نوفمبر. متاح على/https://www.aljazeera.net/culture/2017/11/6 :

الحضرمي، م .(2017) .مشروع الأفلاج: نظام تقسيم المياه عند العمانيين .وزارة التراث والثقافة، سلطنة عُمان.

العامري، س .(2023) .الدور الاجتماعي للأفلاج في المجتمعات العُمانية .مجلة إشراقة، جامعة نزوى. متاح على
https://ishraqa.unizwa.edu.om/article_169128.html

الغافري، عبد الله. (٢٠٠٦). "الأفلاج العُمانية: منظومة حياة مهددة ."مجلة جامعة السلطان قابوس للعلوم.

الغافري، عبدالله .(2019) .دراسات في نظام الأفلاج العمانية.

اليحيائي، م .(2022) .الأنظمة التقليدية للمياه ودورها في التنمية العمرانية بعُمان . مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة السلطان قابوس. متاح على :
https://journals.squ.edu.om/index.php/jass/article/view/5116

Alwatan.om. (2021) فلج الخطمين ببركة الموز أحد الأفلاج التاريخية العميقة . تم الاسترجاع منhttps://alwatan.om/details/433476 :

Omaninfo.om. بدون تاريخ متاح على:
https://www.omaninfo.om/mainsections/43/show/1

وزارة التراث والثقافة .(2010) .الأفلاج العمانية .سلطنة عُمان.

وزارة التراث والثقافة .(2010) .الأفلاج العمانية .سلطنة عُمان: دائرة البحوث والدراسات.

وزارة البلديات الإقليمية وموارد المياه .(2009) .المشروع التجريبي لتوثيق السنن والأعراف والملكيات المتعلقة بالأفلاج .سلطنة عُمان.

المراجع الأجنبية

Adamsab, K., Saif, M., Saif, S., Khamis, I., & Talib, W. (2020). Hybrid powered intelligent irrigation system using Oman Falaj and solar energy. Materials Today: Proceedings, 42, 3625–3630.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Al-Kaabi, O., Al-Ghafri, A. S., Al-Shabibi, I., & Al-Rawahi, A. S. (2024). Assessing the channel design of the eco-friendly 'Falaj' water system in meeting the optimal water demand: A case study of Falaj Al-Khatmain, Sultanate of Oman. Nanotechnology Perceptions, 20(S14), 547–549.

Al-Maktoumi, A., Al-Busaidi, H., & Al-Ismaily, S. (2023). Hydraulic of sustainable groundwater resources, aflaj in Oman using meshless numerical method. Retrieved from: ResearchGate.

Beers, S.Z. (2011). 21st Century Skills: Preparing Students for THEIR Future. Association for Supervision and Curriculum Development.

Chow, V.T. (1959). Open-Channel Hydraulics. New York: McGraw-Hill, pp. 105–112.

Hawking, S. (2001). The Universe in a Nutshell. Bantam Books.

Hillel, D. (2000). Salvation of the Soil: How Science and Technology Can Help Prevent Desertification. Scientific American.

Hodge, A.T. (2002). Roman Aqueducts & Water Supply. pp. 140–158.

Jacobs, J.A., & Frickel, S. (2009). Interdisciplinarity: A Critical Assessment. Annual Review of Sociology, 35, 43–65.

Kumar, Y., Shinde, N., & Wazed, M. A. (2024). Artificial Intelligence (AI) and Internet of Things (IoT) enabled solar irrigation systems: A review. Nanotechnology Perceptions, 20(S10), 1229–1230.

Lightfoot, D. (1996). Moroccan Khettara: Traditional Irrigation and Progressive Desiccation. Geoforum, 27(2), 261–273.

Malik, S. (2018). DAI's Sakil Malik Presents Recommendations for Improving STEM Education in Oman. Retrieved from: https://www.dai.com/news/dais-sakil-malik-presents-recommendations-for-improving-stem-education-in-oman

Mays, L. W. (2005). Water Resources Engineering. Wiley.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Mohan, C. K. (2006). Graph Theory and Its Applications. Springer.

Rossman, L. A. (2000). EPANET 2 Users Manual. U.S. Environmental Protection Agency.

Salih, A. (2015). Hydraulic Modeling of Traditional Water Systems in Arid Regions. Journal of Water Resources and Environmental Engineering, 7(3).

Streeter, V. L., & Wylie, E. B. (1998). Fluid Mechanics. McGraw-Hill.

University of Nizwa. (n.d.). UNESCO Chair on Aflaj Studies (Archaeo-hydrology). Retrieved from: https://www.unizwa.edu.om/index.php?contentid=2847&lang=en

UNESCO. (2006). Falaj Irrigation Systems of Oman: Nomination File for World Heritage Status. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بساجر

Low motivation among female students toward biology at the second secondary school in Sajer

إعداد

وفاء نايف العتيبي

Wafaa Nayef Al-Otaibi

معلمة أحياء بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي

نوال بطيحان المطيري

Nawal Butaihan Al-Mutairi

معلمة رياضيات بإدارة التعليم بمحافظة الدوادمي

Doi: 10.21608/jasep.2025.435282

استلام البحث : ١٨ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٣ / ٥ / ٢٠٢٥

العتيبي، وفاء نايف والمطيري، نوال بطيحان (٢٠٢٥). انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بساجر. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ٦٢١ – ٦٣٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بساجر

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر، والكشف عن أسباب انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر، ووضع بعض المقترحات التي يمكن الاسترشاد بها لمواجهة انخفاض الدافعية. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. واعتمد البحث على أداتين: مقياس الدافعية للتعلم، واستبانة لتحديد أسباب انخفاض الدافعية. وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج تتمثل في أن مستوى الدافعية لدى الطالبات كان متوسطًا يميل إلى الارتفاع، وتشير نتائج الفقرات الفردية إلى أن أكثر الجوانب المؤثرة في خفض الدافعية من وجهة نظر الطالبات تمثلت في الظروف المادية، يليها عدم توفر جو مناسب في المنزل، ومجاملة المعلمة لبعض الطالبات، و عدم متابعة أولياء الأمور لمستوى التحصيل الدراسي، وانخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء ناتج بالدرجة الأولى عن عوامل أسرية ومجتمعية مثل غياب الدعم الأسري والظروف المادية، وأن طرق التدريس كانت العامل الأكثر تأثيرًا في تحفيز الطالبات للتعلم، تليها بيئة الصف والتحفيز، وعليه تم تقديم مجموعة من التوصيات.

Abstract:

The study aimed to identify the level of motivation of female students toward biology in the second secondary school in Sajer Governorate, uncover the reasons for the decline in female students' motivation toward biology in the second secondary school in Sajer Governorate, and develop some recommendations that can be used to address this decline in motivation. A descriptive survey approach was used. The study relied on two tools: a learning motivation scale and a questionnaire to identify the reasons for the decline in motivation. The research reached a set of results, which are that the level of motivation among female students was average and tended to rise, and the results of the individual paragraphs indicate that the most influential aspects in reducing motivation from the female students' point of view were represented by the material conditions, followed by the lack of a suitable atmosphere at home, the teacher's compliments to some female students, and the parents' failure to follow up on the level of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

academic achievement, and the low motivation of female students towards the biology subject resulted primarily from family and societal factors such as the absence of family support and material conditions, and that teaching methods were the most influential factor in motivating female students to learn, followed by the classroom environment and motivation, and accordingly a set of recommendations were presented.

مقدمة:

يتطلب عالم اليوم بما فيه من تطور متسارع في كافة المجالات توفير الفرص التعليمية التي تساعد الطلبة على التعلم مدى الحياة من خلال تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، كالإبداع وحل المشكلات والتفكير الناقد والتواصل والتعاون، فلم يعد الهدف من التعليم حفظ الطلبة لمحتوى معرفي معين واستظهاره، وإنما أصبح على المعلم أن يستخدم الأنشطة والاستراتيجيات التي تعزز تعلم طلابه من خلال التأمل والتفكير والحوار والتشارك لبناء المعرفة، وربط ما يتعلمونه بخبراتهم السابقة (الزايد، ٢٠٢٣).

وذكرت (بهرامي، ٢٠٢١)، بأن الدافع هو الذي يوجه سلوكنا؛ فسلوك البشر ليس عرضيًا على الإطلاق، ولكنه هادف تمامًا، فالدافع يؤدي إلى استمرار سلوك الانسان، كما أنه يقوي سلوك البشر. لذلك يمكننا القول إن الدافع حالة داخلية تسبب سلوك البشر، وتحافظ على هذا السلوك، وتوجه تلك السلوكيات، والعوامل التي تخلق هذا الدافع قد تكون داخل الكائن الحي، أو حتى خارجه، ولكن في وقت معين وبطريقة معينة، ستؤدي إلى سلوكنا.

وتعد دافعية الطلاب للتعلم إحدى أهم العوامل التي تؤثر على تحصيل الطلاب الدراسي، ويؤدي انخفاضها إلى تدني مستويات الطلاب وتسربهم من التعليم، إذ خلصت دراسة بن موسى وأبي مولود (٢٠١٧)، إلى وجود علاقة بين دافعية التعلم لطلاب المرحلة الثانوية وبين تحصيلهم الدراسي، وأكدت دراسة سيسبان (٢٠١٦)، وجود ارتباط بين دافعية التعلم والتحصيل الدراسي، إذ يؤدي انخفاض دافعية التعلم إلى انخفاض المستوى التحصيلي للطلاب. كما ينعكس انخفاض دافعية الطلاب للتعلم على سلوك الطلاب داخل المدرسة، وتسربهم الفكري بالسرحان، والتغيب المتكرر، وإهمال الواجبات الدراسية (إذبلا، ٢٠١٤).

ويرى يونس (٢٠٠٧)، أن الدافعية للتعلم لا يحدث بدونها التعلم، حيث أن المتعلم الذي يملك مستوى مرتفعا منها فإنه يبحث عن المعرفة بقناعة ذاتية، ويكون التعلم بالنسبة له ذو معنى ويستمر طويلاً، ولا يقتصر على المعرفة الأكاديمية والبحث في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدوده الضيقة، ولكن يمتد إلى ما هو أوسع من البحث والقراءة الحرة والاستقصاء والبحث النشط عن المعلومات الجديدة التي يحتاج إلى معرفتها، وينجذب نحو الموضوعات الغامضة التي تتطلب مزيداً من البحث والتعلم، ويقبل التحدي في الحصول على المعلومات.

ونظرا لأهمية الدافعية للتعلم، يأتي هذا البحث لمعرفة أسباب انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر، وتقديم حلول مقترحة لتعزيز الدافعية لدى الطالبات في مادة الأحياء.

مشكلة البحث:

تشير نتائج العديد من الدراسات إلى تدنّي مستوى الدافعية لدى المتعلمين، كدراسة "إذبلا" (٢٠١٤)، والتي توصلت إلى أن انخفاض مستوى الدافعية يؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وكذلك دراسة "سيسبان" (٢٠١٦)، التي أكدت على العلاقة الوثيقة بين انخفاض دافعية الطلاب وأدائهم الأكاديمي الضعيف. كما أوصت دراسة "مولود" (٢٠١٧) بضرورة تحسين العوامل التي تساهم في رفع دافعية الطلاب مثل البيئة الصفية والدعم الأسري.

كذلك توصلت نتيجة دراسة "بهرامي" (٢٠٢١)، إلى أن التدريس والتعلم يصبح أكثر كفاءة، ويزيد من دافعية الطلاب عند استخدام أساليب تدريسية تحفز الطلاب على المشاركة الفعّالة داخل الصف.

كما لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة انخفاض حماس واهتمام طالبات المرحلة الثانوية للتعلم في مادة الأحياء، وقلّة التفاعل في الحصة والشرود الذهني أثناء الدرس، وعدم تقبل بعض المعلومات في مادة الأحياء.

وانطلاقًا مما سبق عرضه؛ وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسات المرتبطة بالدافعية نحو التعلم، تسعى الباحثة لتحديد أسباب انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء بالمرحلة الثانوية، وفي محاولة تحقيق ذلك، تتمثل مشكلة البحث الحالي في: انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر.

أهداف البحث:

١. التعرف على مستوى دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر.
٢. الكشف عن أسباب انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر.
٣. وضع بعض المقترحات التي يمكن الاسترشاد بها لمواجهة انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسئلة البحث:

١. ما مستوى دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر؟
٢. ما أسباب انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر؟
٣. ما الحلول المقترحة لمواجهة انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر؟

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من كونه قد يفيد الفئات الآتية:

١. المعلمين: حيث يساهم البحث في تحسين استراتيجيات التدريس وزيادة فاعليتها من خلال فهم العوامل المؤثرة في دافعية الطلاب لتعلم مادة الأحياء، مما يساعد المعلمين على توظيف تقنيات وأساليب تدريسية محفزة تتناسب مع احتياجات الطلاب.
٢. المشرفين: من خلال دعم المعلمين بالبرامج التدريبية المناسبة، وتحسين جودة التعليم.
٣. الطلاب: من خلال فهم أسباب انخفاض الدافعية يمكن معالجة التحديات التي تواجه الطالبات، وتزيد من تفاعلهم واهتمامهم بالمادة؛ وبالتالي تحسين مستويات الفهم والتحصيل.
٤. أولياء الأمور: يساعد في دعم الأبناء نفسياً وتعليمياً بعد فهم أسباب انخفاض الدافعية، وتعزيز الشراكة مع المدرسة عبر المتابعة والدعم المنزلي.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: طالبات الصف الثاني الثانوي، والبالغ عددهن ٤٩ طالبة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في الثانوية الثانية للبنات التابعة لمكتب التعليم بمحافظة ساجر بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

الدافعية: تعرف بأنها الرغبة الداخلية التي تحفز الطالب على بذل الجهد لتحقيق أهداف التعلم، وتعتبر الدافعية المحرك الأساسي الذي يدفع المتعلم إلى الانخراط في العملية التعليمية وتحقيق نتائج إيجابية.

كما يعرفها أبو جادو (٢٠١٠)، بأنها: استثارة تحرك المتعلم، لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والدافعية للتعلم: هي مستوى الحافز الداخلي والخارجي الذي يشعر به الطالب في بيئة التعلم والذي يؤثر في مدى اهتمامه واستمراره في الدراسة، ويتأثر بعدة عوامل مثل الظروف الأسرية، المدرسية، والبيئة الصفية.

وتعرفها الباحثة إجرائياً، بأنها الإحساس الداخلي لدى الطالبة، والذي يقوم بتوجيهها نحو أهداف التعلم، ويزيد من رغبتها في الحصول على المعلومات، واستعدادها.

الإطار النظري:

مفهوم الدافعية ونظرياتها:

تعدّ الدافعية أحد العوامل النفسية الأساسية التي تؤثر بشكل كبير في قدرة الأفراد على الانخراط في الأنشطة التعليمية وتحقيق النجاح الأكاديمي. وتعرف الدافعية بأنها الطاقة الداخلية التي تدفع الفرد نحو تحقيق أهداف معينة، مما يجعلها محركًا رئيسيًا في عملية التعلم. ويمكن تقسيم الدافعية إلى نوعين رئيسيين: الأول هو الدافعية الداخلية التي تنبع من رغبة الفرد في التعلم لمجرد المتعة والمعرفة الذاتية، والثاني هو الدافعية الخارجية التي تتأثر بالعوامل المحيطية مثل المكافآت الاجتماعية أو العقوبات ويعتقد أن الدافعية تلعب دورًا حاسمًا في نجاح الطالب داخل الصف الدراسي، حيث أن الطلاب الذين يمتلكون دافعية قوية يكون لديهم القدرة على مواجهة التحديات وتحقيق أداء أكاديمي أفضل (عفيفة، ٢٠١٤).

توجد العديد من النظريات التي تفسر الدافعية، ومن أبرز هذه النظريات نظرية دافعية التوقعات التي طرحها فيروم، وهذه النظرية تفترض أن الأفراد يتخذون قراراتهم بناءً على توقعاتهم بشأن النتائج المستقبلية للجهود المبذولة. حيث يعزز الفرد من دافعيته عندما يعتقد أن الجهد الذي يبذله سيؤدي إلى نتائج مرغوبة، مثل تحسين درجاته أو تحقيق أهداف تعليمية محددة (نعساني، ٢٠٢٠). كما توجد نظرية التحفيز الذاتي التي تركز على ثلاثة عوامل أساسية تساهم في تعزيز الدافعية الداخلية لدى الأفراد، وهي الاستقلالية، والكفاءة، والارتباط الاجتماعي وفقًا لهذه النظرية، يحتاج الأفراد إلى الشعور بالتحكم في تعلمهم، وأنهم قادرون على القيام بالأنشطة التعليمية بنجاح، وأن لديهم علاقات اجتماعية داعمة (الزيدي، ٢٠١٩).

تعتبر مادة الأحياء من المواد التي تتطلب مستوى عالٍ من دافعية التعلم بسبب طبيعتها المعقدة والمحتوى العلمي الواسع. ترتبط هذه المادة بالعديد من المفاهيم العلمية التي قد تكون صعبة الفهم دون مستوى كافٍ من الاهتمام والتركيز من جانب الطلاب وقد أظهرت بعض الدراسات أن أساليب التدريس التي تجمع بين النظرية والتطبيق العملي يمكن أن تسهم في زيادة دافعية الطلاب نحو تعلم مادة الأحياء، حيث توفر الأنشطة العملية والربط بين المعرفة العلمية والتطبيقات الواقعية للطلاب حوافز إضافية للاستمرار في التعلم وتحقيق النجاح في هذه المادة (عفيفة، ٢٠١٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدافعية:

الدافعية تعتبر من الركائز الأساسية التي تحدد مدى نجاح العملية التعليمية، إذ تؤثر بشكل مباشر على مستوى أداء الطلاب ومدى تحصيلهم الدراسي. من خلال تعزيز دافعية الطلاب، يمكن تحسين فاعلية التدريس وتحقيق نتائج تعليمية أفضل. على الرغم من أن هناك عوامل متنوعة تؤثر في دافعية الطلاب، إلا أن أهم العوامل تتمثل في الأساليب التعليمية المتبعة في المدرسة، البيئة الصفية، دعم الأسرة، والاهتمام الشخصي من قبل المعلمين (الزيدي، ٢٠١٩).

وتعتمد العديد من النظريات التربوية على تحسين الدافعية كجزء أساسي من استراتيجيات التعليم. على سبيل المثال، يشير نموذج التعلم الذاتي التوجيهي إلى أن الطلاب الذين يشعرون بالتحكم في تعلمهم ويشاركون في اتخاذ القرارات التعليمية يظهرون دافعية أعلى في التعلم. وهذا يبرز أهمية تطوير استراتيجيات تدريس تركز على تعزيز مشاركة الطلاب الفعالة في صفوفهم الدراسية (نعساني، ٢٠٢٠).

العوامل المؤثرة في الدافعية نحو التعلم:

تتأثر دافعية الطالبات نحو التعلم بمجموعة من العوامل المتداخلة، التي يمكن تصنيفها إلى عوامل داخلية تتعلق بالطالبة نفسها، وعوامل خارجية تتعلق بالبيئة التعليمية والاجتماعية المحيطة بها.

أولًا: العوامل الداخلية

تشمل هذه العوامل ميول الطالبة واهتماماتها الشخصية، وثقتها بنفسها، ومدى إدراكها لقدراتها على النجاح، إضافة إلى مستوى القلق أو الخوف المرتبط بالمادة الدراسية. فالطالبة التي تمتلك تصورات إيجابية عن ذاتها وقدرتها على التعلم تكون أكثر دافعية وانخراطًا في النشاط التعليمي (زيتون، ٢٠٠٩). كما أن حب الاستطلاع والفضول المعرفي يعدان من المحركات الذاتية المهمة التي تسهم في تعزيز الدافعية الداخلية (Ryan, 2000 & Deci).

ثانيًا: العوامل الخارجية

تتضمن أسلوب التدريس، وتفاعل المعلمة مع الطالبات، ومدى استخدام استراتيجيات محفزة، مثل التعلم النشط والتجارب الواقعية، بالإضافة إلى طبيعة المادة الدراسية نفسها. فالمواد التي تُقدَّم بطريقة جامدة ومجردة تؤدي غالبًا إلى ضعف الاهتمام والدافعية، بخلاف المواد التي تُربط بالحياة الواقعية وتُعرض بطريقة تفاعلية. كما أن الدعم الأسري والبيئة الصفية الآمنة المشجعة على التعبير والمشاركة تلعب دورًا كبيرًا في رفع مستوى الدافعية (سعادة، ٢٠١١). وقد أظهرت دراسات عديدة أن التحفيز الخارجي – كالتعزيز الإيجابي، والمكافآت، والتقدير – يساهم أيضًا في زيادة الدافعية، وإن كان تأثيره مؤقتًا مقارنة بالدافعية الداخلية (Schunk et al., 2014).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتؤثر عدّة عوامل في دافعية التعلم تشمل البيئة الأسرية، حيث تلعب المشاركة الأسرية والدعم العاطفي دورًا كبيرًا في تحفيز الطلاب كما أن البيئة الصفية تعد عاملاً مؤثرًا آخر، حيث أن طريقة تفاعل المعلم مع الطلاب واستخدام أساليب التدريس الحديثة قد تكون لها تأثيرات إيجابية في مستوى دافعية الطلاب. وقد أثبتت الدراسات أن استخدام استراتيجيات التدريس مثل التعلم النشط والمنظمات المتقدمة يعزز من دافعية الطلاب، وذلك من خلال تحسين مشاركة الطلاب في الأنشطة الصفية وزيادة اهتمامهم بالموضوعات التعليمية (عفيفة، ٢٠١٤).

ومن جانب آخر تؤثر البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب على دافعيته. فالبيئة المدرسية التي تشجع على التفكير النقدي وتحفز الطلاب على التفكير المستقل، وتدعم الإبداع، تساهم بشكل كبير في تحسين دافعية الطلاب كما أن الأجواء التي توفرها المدرسة من حيث العلاقة بين المعلم والطالب تعتبر من العوامل الحاسمة في رفع مستوى الدافعية، حيث يشير البحث إلى أن الطلاب الذين يحظون باحترام ودعم من معلميهم يظهرون مستوى أعلى من المشاركة والحماس للتعلم (عفيفة، ٢٠١٤).

وفي سياق مادة الأحياء يواجه العديد من الطلاب تحديات في فهم المفاهيم المعقدة المتعلقة بالكائنات الحية والبيئة، ما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم لتعلم هذه المادة. لذلك، يوصي الباحثون بتطبيق أساليب تدريس مبتكرة تدمج الأنشطة العملية مثل التجارب المخبرية والمناقشات العلمية التي يمكن أن تحفز الطلاب على المشاركة الفعالة. وتظهر الدراسات أن هذه الأنشطة تؤدي إلى تحسين دافعية الطلاب للتعلم، حيث تعزز من فهمهم وتعمق معرفتهم بالموضوعات العلمية (الزيدي، ٢٠١٩).

علاوة على ذلك يظهر البحث أن فاعلية طرق التدريس في تحسين دافعية الطلاب لا تقتصر فقط على أساليب تدريس معينة بل تتعلق أيضًا بكيفية تفاعل هذه الأساليب مع احتياجات الطلاب الفردية. على سبيل المثال، فإن التدريس القائم على المشاريع، أو الذي يشجع على التعاون بين الطلاب، يساعد على زيادة التفاعل ويسهم في تحفيز الطلاب على التعلم. هذا النوع من التعليم يشجع على التعاون، ويفتح المجال للتفكير الجماعي الذي يعزز من فهم الموضوعات المعقدة (نعساني، ٢٠٢٠).

وفي إطار التعلم الإلكتروني واستخدام التقنيات الحديثة، أصبح من الواضح أن التكنولوجيا تلعب دورًا مهمًا في تعزيز دافعية الطلاب واستخدام الوسائط المتعددة، مثل الفيديوهات التعليمية، والمحاكاة التفاعلية، وأدوات التعلم عبر الإنترنت، يجعل المادة التعليمية أكثر جذبًا ويزيد من تفاعل الطلاب وهذه الأدوات لا توفر فقط محتوى تعليميًا، بل تتيح للطلاب تجربة تفاعلية تشجعهم على المشاركة بشكل أكبر (الزيدي، ٢٠١٩).

ويعتبر تعزيز دافعية الطلاب جانبًا أساسيًا من العملية التعليمية التي يجب على المعلمين والمربين أخذها في الاعتبار من خلال تحسين بيئة الصف الدراسي، توفير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدعم المناسب، واستخدام استراتيجيات تدريس حديثة، يمكن رفع مستوى دافعية الطلاب، مما يؤدي بدوره إلى تحصيل أكاديمي أفضل (عفيفة، ٢٠١٤).

دور المعلم في تعزيز الدافعية:

يعدّ المعلم أحد العوامل الرئيسة في تشكيل دافعية الطالبات نحو التعلم، إذ يمتلك القدرة على التأثير في اتجاهاتهن وسلوكهن من خلال أسلوبه في العرض، وتفاعله مع الطالبات، واستخدامه لاستراتيجيات تعليمية فعالة. فالمعلم القادر على تهيئة بيئة صفية داعمة ومحفزة، يُسهم بشكل مباشر في تعزيز الرغبة الداخلية لدى الطالبات لاستكشاف المادة، والتفاعل معها بإيجابية (أبو جادو، ٢٠١٠).

وتشير العديد من الدراسات التربوية إلى أن التنويع في أساليب التدريس، وربط المحتوى بحياة الطالبات الواقعية، وتقديم تغذية راجعة فورية ومشجعة، وتبني أساليب التعلم النشط – كالتجارب العملية، والعروض التوضيحية، والمشروعات الجماعية – من أبرز ما يسهم في رفع مستوى الدافعية لدى الطالبات، خصوصًا في المواد العلمية مثل الأحياء (Schunk& Pintrich, 2002).

كما يلعب المعلم دورًا مهمًا في تخفيف حدة القلق المرتبط بالمادة، من خلال التشجيع المستمر، وتعزيز الثقة بالنفس، وتقديم الدعم المناسب للمتعثرات، مما يساعد على إيجاد جو من الأمان النفسي والتحفيز الذاتي نحو التعلم (Ormrod, 2012).

منهج البحث:

وفقاً لأسئلة البحث وأهدافه؛ فإنه سيعتمد على المنهج الوصفي المسحي، الذي يعرفه العساف (٢٠١٩)، بأنه منهج ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أوعينه كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب.

الأدوات:

لتحقيق أهداف الدراسة، طبقت الباحثة على طالبات الصف الثاني الثانوي أداتي البحث، وهما:

١- مقياس الدافعية للتعلم: وتهدف هذه الأداة إلى قياس مستوى الدافعية لدى الطالبات نحو التعلم في مادة الأحياء، وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة التي تقيّم العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر في دافعية الطالبات للمشاركة والتفاعل داخل الفصل الدراسي.

٢- استبانة لتحديد أسباب انخفاض الدافعية: وتتضمن مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى الكشف عن العوامل المحتملة التي قد تساهم في انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء، وقد اشتملت الاستبانة على أربعة عشر عبارة، تنوعت بين الظروف الأسرية، البيئة الصفية، أساليب التدريس، والمادة الدراسية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نفسها، وتم تطوير هذه الاستبانة بالرجوع إلى العديد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث، وبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائياً، واستخدام النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية.

عرض النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي ينص على: " ما مستوى دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات عينة البحث على عبارات المقياس باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري كالآتي:

جدول ١ الإحصاء الوصفي لمستوى دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدافعية
١	صعوبة مادة الأحياء تقلل من الدافعية للتعلم	2.95	0.93	منخفض
٢	أشعر بالملل أثناء حصة الأحياء نتيجة نقص الوسائل التعليمية	3.30	0.92	متوسط
٣	عدم تشجيع الأسرة لي يقلل من دافعيتي للتعلم	3.57	0.89	متوسط مرتفع
٤	عدم متابعة المعلمة مستوى أدائي بشكل مستمر	3.36	0.95	متوسط
٥	الظروف المادية تجعل الدافعية لدي منخفضة	3.75	0.72	مرتفع
٦	عدم متابعة ولي أمري لمستوى تحصيلي الدراسي يقلل من دافعيتي للتعلم	3.67	0.77	مرتفع
٧	عدم توفر جو مناسب في المنزل للمذاكرة سبب في انخفاض دافعيتي للتعلم	3.69	0.68	مرتفع
٨	أجواء الحجرة الصفية غير مناسبة للتعلم	3.44	0.79	متوسط
٩	اللامبالاة من قبل الأسرة والمدرسة تخفض دافعيتي للتعلم	3.63	0.72	مرتفع
١٠	مجاملة المعلمة للبعض تجعلني غير مهتمة بالمادة	3.69	0.65	مرتفع
١١	الجلوس مع زميلات غير مهتمات بالدراسة يثبطن دافعيتي للتعلم	3.32	0.96	متوسط
١٢	عدم التحفيز من المعلمة يقلل من دافعيتي للتعلم	3.34	0.99	متوسط
	المتوسط العام للدافعية	3.48	0.896	متوسط مرتفع

ومن الجدول السابق، يمكن تحديد مستويات الدافعية، كالآتي:

المستوي الكلي	الدافعية
١.٠٠ – ٢.٣٣	منخفض
٢.٣٤ – ٣.٦٦	متوسط
٣.٦٧ – ٥.٠٠	مرتفع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعليه نلاحظ أن المتوسط الكلي لمستوى دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء بلغ (٣.٤٨) بانحراف معياري (٠.٨٩)؛ مما يشير إلى أن مستوى الدافعية لدى الطالبات كان متوسطًا يميل إلى الارتفاع، إلا أن هناك عددًا من العوامل المؤثرة بشكل سلبي أدت إلى انخفاض دافعية عدد كبير من الطالبات، وقد جاء في مقدمة هذه العوامل الظروف المادية الصعبة بمتوسط ٣.٧٦)، وغياب الدعم الأسري، تليها عوامل تعليمية مرتبطة بالمعلمة والبيئة الصفية، وتتماشى هذه النتائج مع نظرية ماسلو للحاجات (Maslow, 1943)، التي تضع الحاجات الأساسية – كالاستقرار الأسري والاقتصادي – كأساس ضروري قبل الانتقال إلى تحقيق الذات، مما يفسر تأثير العوامل المادية على مستوى التحفيز الأكاديمي.

كما دعمت النتائج ما طرحته نظرية التحفيز الذاتي (Self-Determination Theory) لـ Deci & Ryan (2000)، والتي أكدت على أهمية توافر ثلاثة احتياجات نفسية أساسية لتعزيز الدافعية الذاتية: الاستقلالية (autonomy)، والكفاءة (competence)، والانتماء (relatedness)، فعندما تغيب بيئة منزلية داعمة أو تُمارس أساليب تعليمية غير عادلة، فإن هذه الاحتياجات تتعرض للتهديد، مما يؤدي إلى انخفاض الدافعية، كما هو واضح من النتائج المتعلقة بعدم عدالة المعلمة أو عدم التشجيع الأسري.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي ينص على: " ما أسباب انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر؟"

للإجابة على هذا السؤال استخدمت الاحصاءات الوصفية، وتم توضيح درجة الاستجابة لكل عبارة، كذلك المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة، كالآتي:

جدول ٢ الإحصاء الوصفي لأسباب انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة			
				كبيرة	متوسطة	ضعيفة	لا تأثير
١	الاحظ كثافة البرنامج الدراسي لمادة الاحياء	2.49	1.01	6	10	21	12
				12.24%	20.41%	42.86%	24.49%
٢	اشعر بالمعاملة السيئة من قبل المعلمة	3.80	0.53	41	7	0	1
				83.67%	14.29%	0.00%	2.04%
٣	صعوبة مادة الاحياء تقلل من الدافعية للتعلم	2.96	0.88	17	16	13	3
				34.69%	32.65%	26.53%	6.12%
٤	اشعر بالملل اثناء حصة الاحياء نتيجة نقص الوسائل التعليمية.	3.37	0.87	27	13	6	3
				55.10%	26.53%	12.24%	6.12%
٥	عدم تشجيع الاسرة لي يقلل	3.57	0.83	37	7	1	4

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	من دافعيتي للتعلم			75.51%	14.29%	2.04%	8.16%
٦	عدم متابعة المعلمة مستوى أدائي بشكل مستمر	3.37	0.91	30	11	4	4
				61.22%	22.45%	8.16%	8.16%
٧	الظروف المادية تجعل الدافعية لدي منخفضة	3.76	0.67	43	2	2	2
				87.76%	4.08%	4.08%	4.08%
٨	عدم متابعة ولي امري لمستوى تحصيلي الدراسي يقلل من دافعيتي للتعلم	3.69	0.7	40	4	3	2
				81.63%	8.16%	6.12%	4.08%
٩	عدم توفر جو مناسب في المنزل للمذاكرة سبب في انخفاض دافعيتي للتعلم	3.71	0.66	39	6	3	1
				79.59%	12.24%	6.12%	2.04%
١٠	أجواء الحجرة الصفية غير مناسبة للتعلم	1.55	0.83	29	15	3	2
				59.18%	30.61%	6.12%	4.08%
١١	اللامبالاة من قبل الاسرة والمدرسة تخفض دافعيتي للتعلم	3.63	0.75	36	10	1	2
				73.47%	20.41%	2.04%	4.08%
١٢	مجاملة المعلمة للبعض تجعلني غير مهتمة للمادة	3.69	0.65	38	8	2	1
				77.55%	16.33%	4.08%	2.04%
١٣	الجلوس مع زميلات غير مهتمات للدراسة يثبطن دافعيتي للتعلم	3.31	0.93	28	12	5	4
				57.14%	24.49%	10.20%	8.16%
١٤	عدم التحفيز من المعلمة تقلل من دافعيتي للتعلم	3.37	0.91	31	8	6	4
				63.27%	16.33%	12.24%	8.16%

يتضح من خلال الجدول السابق أسباب انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر، فقد جاءت عبارة الظروف المادية تجعل الدافعية لدي منخفضة في المرتبة الأولى، حيث اختارها 87.8%من الطالبات على أنها ذات تأثير كبير في انخفاض دافعيتهم نحو تعلم مادة الأحياء.

تلتها عبارة عدم متابعة ولي أمري لمستوى تحصيلي الدراسي يقلل من دافعيتي للتعلم، حيث أشار 81.6%من الطالبات إلى أن لها تأثيرًا كبيرًا، وفي المرتبة الثالثة جاءت عدم توفر جو مناسب في المنزل للمذاكرة بنسبة بلغت 79.6%من إجابات الطالبات، مما يبرز أهمية البيئة المنزلية في تعزيز الدافعية.

أما مجاملة المعلمة للبعض تجعلني غير مهتمة بالمادة فقد جاءت بنسبة 77.6%، مما يدل على أثر العدالة والحيادية في التحفيز الدراسي، ثم تلتها عدم تشجيع الأسرة لي يقلل من دافعيتي للتعلم بنسبة 75.5%، مما يعكس دور الأسرة المحوري في دعم العملية التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجاءت اللامبالاة من قبل الأسرة والمدرسة تخفض دافعيتي للتعلم بنسبة 73.5%، مما يشير إلى أهمية التفاعل والتقدير من كلا الطرفين، كما بلغت نسبة من اخترن عدم التحفيز من المعلمة يقلل من دافعيتي للتعلم63.3% ، مؤكدة دور المعلمة في تعزيز الحافز الداخلي للطالبات، وفي المرتبة الثامنة، جاءت عدم متابعة المعلمة لمستوى أدائي بشكل مستمر بنسبة 61.2%، مما يعكس أهمية التوجيه الفردي المستمر.

بينما أظهرت أجواء الحجرة الصفية غير مناسبة للتعلم نسبة 59.2%من الطالبات، مما يدل على أن البيئة الصفية تؤثر بشكل مباشر على رغبة الطالبة في التعلم، كما أظهرت أشعر بالملل أثناء حصة الأحياء نتيجة نقص الوسائل التعليمية تأثيرًا كبيرًا لدى 55.1%من الطالبات، مما يشير إلى الحاجة لاستخدام وسائل تعليمية محفزة ومتنوعة.

أما الجلوس مع زميلات غير مهتمات بالدراسة يثبطن دافعيتي للتعلم فقد سجلت 57.1%، مما يشير إلى الأثر السلبي للرفقة غير المحفزة، ثم جاءت صعوبة مادة الأحياء تقلل من الدافعية للتعلم بنسبة 34.7%، مما يعكس أهمية تبسيط المفاهيم الصعبة وشرحها بأساليب مناسبة، وسجلت أشعر بالمعاملة السيئة من قبل المعلمة نسبة 83.7%، وهي من أعلى النسب، مما يدل على الأثر العميق لسلوك المعلمة على الطالبة.

وأخيرًا، جاءت ألاحظ كثافة البرنامج الدراسي لمادة الأحياء في المرتبة الأخيرة بنسبة 12.2%فقط، ما يشير إلى أن العبء الدراسي ليس السبب الأهم في انخفاض الدافعية.

وبالتالي فالنتائج تشير إلى أن انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء ناتج بالدرجة الأولى عن عوامل أسرية ومجتمعية مثل غياب الدعم الأسري والظروف المادية، يليها عوامل مدرسية متعلقة بالمعلمة وبيئة الصف، بينما عوامل المادة ذاتها مثل الصعوبة أو الكثافة لها تأثير أقل نسبيًا.

وتؤكد دراسةعفيفي (٢٠١٤)، هذه النتيجة، حيث أظهرت أن غياب الدعم الأسري والعوامل المادية من أهم أسباب ضعف دافعية الطلاب نحو المواد العلمية، فيما وجدت دراسة مولود (٢٠١٧)، وجود علاقة طردية قوية بين الدعم النفسي والاجتماعي من الأسرة والمعلمين وبين التحصيل الأكاديمي والدافعية .أما دراسة سبيسيان (٢٠١٦)، فقد أوضحت أن قلة تفاعل المعلم، وعدم إشراك الطالبات في الأنشطة الصفية أدى إلى شعور بالعزلة وضعف في الرغبة بالتعلم.

ومن جهة أخرى، أشارت الطالبات إلى أن أساليب التدريس التقليدية وعدم استخدام استراتيجيات متنوعة تساهم في ضعف الدافعية، وهو ما يتفق مع نظرية التعلم البنائي (Constructivism)، التي تؤكد على أن التعلم الأكثر فاعلية يحدث عندما يشارك المتعلم في بناء معارفه من خلال أنشطة تفاعلية وربط المحتوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالواقع .كذلك أظهرت دراسة الزيدي (٢٠١٩)، أن دمج الأنشطة العملية والمشاريع التعليمية الواقعية في تدريس الأحياء يزيد من دافعية الطالبات بشكل ملحوظ.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينص على: "ما الحلول المقترحة لمواجهة انخفاض دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء في الثانوية الثانية بمحافظة ساجر؟"

للإجابة علي هذا السؤال استخدمت الاحصاءات الوصفية، وحساب التكرارات والنسب المئوية، كالآتي:

جدول ٣ الإحصاء الوصفي للحلول المقترحة لزيادة دافعية الطالبات

برأيك ماهي العوامل التي تؤدي الى زيادة الدافعية لدى الطالبات للتعلم	التكرار	النسب المئوية
التحفيز الخارجي	**7**	**14.29%**
بيئة الصف والتحفيز	**14**	**28.57%**
طرق التدريس	**19**	**38.78%**
الاهتمام الشخصي والطموح	**9**	**18.37%**
المجموع	**49**	**%100**

تمثل **طرق التدريس** أعلى نسبة (38.8%)، بين العوامل المقترحة، وهذا يشير بوضوح إلى أن الطالبة تربط دافعيتها بأسلوب المعلمة أكثر من أي عامل آخر، وهنا دلالة تربوية مهمة، بضرورة تنويع الاستراتيجيات، وإشراك الطالبات، واستخدام أنشطة مشوقة وتطبيقية.

وثاني أبرز العوامل، **التحفيز وبيئة الفصل**، ونسبتها (28.6%)، ويدل على أهمية المناخ الصفي الإيجابي، سواء من ناحية الدعم أو العلاقات الصفية أو التحفيز اللفظي والمادي، فالطالبات يحتجن إلى الاعتراف والمكافأة والتفاعل النشط داخل الصف.

أما نسبة **الاهتمام الشخصي والطموح** (18.4%)، وهي نسبة لا يُستهان بها، وتدل على وجود وعي داخلي لدى بعض الطالبات بأهمية الطموح والاهتمام الذاتي، ويمكن البناء على هذه الفئة من خلال برامج الإرشاد التربوي وتوجيه القدرات.

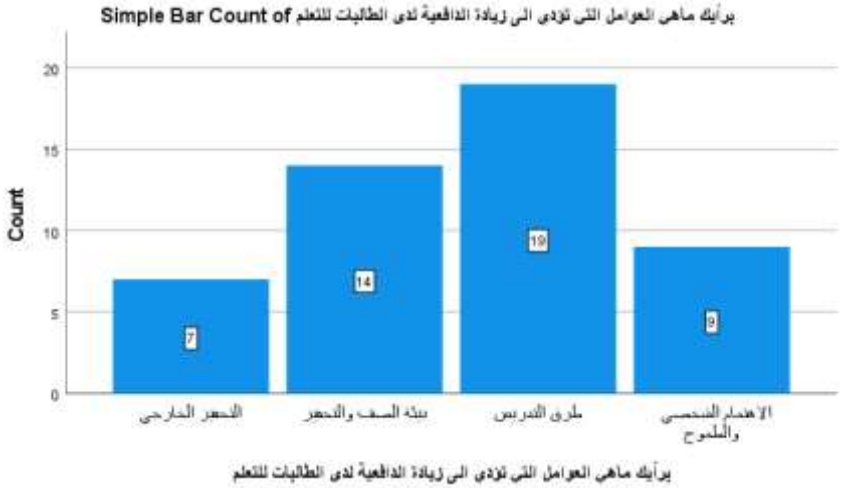
أما التحفيز الخارجي، فالأقل تأثيرًا، بنسبة (14.3%)، لكنه يبرز أن بعض الطالبات يعتمدن على الحوافز الخارجية فقط (درجات، هدايا، مسابقة)، وعليه يجب التنبيه بعدم الاعتماد الكامل على التحفيز الخارجي فقد لا يكون مستدامًا.

وقد أيدت الطالبات أهمية تنويع أساليب التدريس وتحسين البيئة الصفية والتفاعل الإيجابي بين المعلمة والطالبات، وهو ما يتسق مع نظرية التحفيز الخارجي والداخلي (Intrinsic vs. Extrinsic Motivation)، التي فرّقت بين الدافعية الناتجة عن رغبة داخلية في التعلم، وتلك التي تستند إلى مكافآت أو تهديدات خارجية، مؤكدة أن تعزيز الأولى أكثر استدامة وأثرًا في التحصيل، كما بيّنه (Schunk et al، 2014)، ويمكن كذلك الربط بين هذه النتائج ونظرية التوقعات لـ Vroom (1964)، التي تفترض أن دافعية الفرد تنبع من توقعه بأن جهده سيؤدي إلى أداء جيد، وبالتالي إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مكافآت مرضية، وعليه، فإن غياب التشجيع والتقدير من المعلمة أو الشعور بعدم القدرة على النجاح في المادة ، كما ظهر من فقرة" صعوبة مادة الأحياء"، يؤديان إلى تدنٍ في الدافعية، وهو ما تعكسه استجابات الطالبات.

والشكل البياني الآتي يوضح تكرارات كل مقترح:



شكل ١ : الشكل البياني لعوامل زيادة دافعية الطالبات للتعلم

الخلاصة يركزن الطالبات في المقام الأول على طريقة المعلمة وأسلوب الشرح كعنصر محفز أساسي، يليه بيئة الصف، ثم الدعم الشخصي والطموح، وأخيرًا التحفيز الخارجي، وتشير النتائج إلى أهمية دمج الجانب الأكاديمي (الطريقة) مع النفسي-الاجتماعي (البيئة والطموح) لتحسين الدافعية.

أخيرًا، تدعم هذه النتائج الإطار النظري الذي استندت إليه الدراسة، والذي أكد أن الدافعية الأكاديمية عملية نفسية واجتماعية معقدة تتأثر بعوامل ذاتية (داخلية)، وأخرى بيئية (خارجية)، وأن فهم هذه العوامل والتدخل في الوقت المناسب بأساليب مدروسة – كما في التوصيات – من شأنه تحسين التحصيل الدراسي وخلق بيئة تعليمية أكثر فاعلية وإيجابية.

التوصيات:

١. تقديم برامج إرشادية للطالبات لتعزيز الثقة بالنفس وتقنيات التعامل مع القلق الأكاديمي.
٢. التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، مثل التعلم القائم على المشروعات والعروض التفاعلية.
٣. ربط مفاهيم الأحياء بحياة الطالبات اليومية ومجالات العمل المستقبلية لجعل المادة أكثر جاذبية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. تنظيم دورات تدريبية للمعلمات حول استراتيجيات تعزيز الدافعية في المواد العلمية.
٥. دعم المعلمات بموارد تعليمية محفزة (مختبرات – وسائل تعليمية حديثة – أدوات رقمية).
٦. توفير بيئة منزلية هادئة ومحفزة تساعد على التركيز والمذاكرة.
٧. تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في فهم أسباب ضعف الدافعية والمشاركة في تقديم حلول داعمة.

المقترحات:

١. تصميم برامج (تكنولوجية) تجريبية تهدف إلى رفع دافعية الطالبات نحو مادة الأحياء، مع تقييم أثر تلك البرامج على التحصيل الأكاديمي والاتجاهات نحو المادة.
٢. دراسة العلاقة بين أساليب التدريس المستخدمة في مادة الأحياء والدافعية لدى الطالبات، مع تحليل تأثير استراتيجيات محددة مثل: التعلم القائم على المشروعات، والتعلم القائم على الاستقصاء.
٣. التحقيق في دور العوامل الأسرية والاجتماعية في تشكيل دافعية الطالبة، مثل الدعم الأسري، والضغوط المجتمعية.
٤. إجراء دراسات مقارنة بين دافعية الطالبات والطلاب نحو مادة الأحياء لتحديد الفروق النوعية في الأسباب والتوجهات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو جادو، صالح محمد (٢٠١٠). علم النفس التربوي. ط٥، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

إذبلا، أسماء. (٢٠١٤). ضعف دافعية التعلم لدى المتعلمين. البيداغوجي، ع١، ٥١-٥٨.

بن موسى، عبد الوهاب، أبي مولود، عبد الفتاح. (٢٠١٧). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لتلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الوادي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة قاصدي رباح، ع٣٠، ٣٨٣- ٣٩٠.

بهرامي، سوسن. (٢٠٢١). محاضرات نظريات الدافعية للتعلم. جامعة قم الحكومية.

الزايد، زينب. (٢٠٢٣). استخدام الاستقصاء العملي لتحسين تعلم طالبات الصف الثالث الثانوي: بحث إجرائي. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج٦، ع١، ٣٤٥- ٣٦٩.

زيتون، عادل عبد الله (٢٠٠٩). دافعية التعلم: النظرية والتطبيق. ط١، دار الشروق، عمّان، الأردن.

الزيدي، تهاني. (٢٠١٩). إدراك بيئة التعلم الصفية وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. كلية التربية بجامعة أسيوط.

سعادة، جودت أحمد (٢٠١١). أساليب تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم. مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة اليرموك.

سيسبان، فاطمة الزهراء. (٢٠١٦). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي: دراسة وصفية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية مستغانم. مجلة التنمية البشرية، ع٦، ٨٣- ٩٣.

العساف، صالح. (٢٠١٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء.

عفيفة، جديدي. (٢٠١٤). الدافعية: أهميتها ودورها في عملية التعلم .مجلة معارف، ع ١٧.

نعساني، يمان. (٢٠٢٠). نظرية التوقع وتأثيرها على الدافعية في العمل. أكاديمية حسوب.

ياسين، سامية. (٢٠٢٥). ديناميكيات العوامل المؤثرة على دافعية الطلبة للتعلم: دراسة ثانوية تحليلية في الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، مج٧، ع ١٥.

Deci, E. L & ,.Ryan, R. M. (2000). The“ what ”and“ why ”of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Ormrod, J. E. (2012). Educational Psychology: Developing Learners (7th ed.). Pearson Education

Pintrich, P. R & ,.Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R & ,.Meece, J. L. (2014). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (4th ed.). Pearson Education

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية

Applications of Artificial Intelligence in the field of Mental Health

إعداد

د.هالة أحمد عبد الحليم صقر

Dr. Hala Ahmed Abdel Halim Saqr

أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية النوعية- جامعة الزقازيق

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن حسن

Prof. Mohamed El Sayed Abdel Rahman Hassan

أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بكلية التربية – جامعة الزقازيق

Doi: 10.21608/jasep.2025.435284

استلام البحث: ١٨ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٣ / ٥ / ٢٠٢٥

صقر، هالة أحمد عبد الحليم و حسن، محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٢٥). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ٦٣٩ – ٦٦٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية

المستخلص:

مع تسارع وتيرة التطور التكنولوجي، وخاصة الذكاء الاصطناعي، وانعكاسه على كافة مجالات الحياة والعمل، أصبحت هناك حاجة ملحة لفهم هذه التطورات ومواكبتها وزيادة الوعي بأهميتها وتطبيقاتها ومخاطرها. ويعد مجال الرعاية والصحة النفسية أحد المجالات التي شهدت نمواً كبيراً في استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها لأغراض متعددة. وقد أسهم ذلك في تحسين عمليات الكشف المبكر والتشخيص والعلاج النفسي بصورة كبيرة. في ظل هذا التقدم العالمي تظهر الحاجة إلى زيادة وعي المتخصصين في البيئة العربية وتثقيفهم حول تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية من أجل فهمها وتبنيها بشكل فعّال وتجنب المخاطر المرتبطة بها في ممارساتهم العملية. في ضوء ذلك تسعى الباحثة من خلال البحث الحالي إلى الإسهام في إثراء المكتبة العربية حول نشأة أدوات الذكاء الاصطناعي وواقع استخدامها، واستعراض أحدث تطبيقاته في مجال الصحة النفسية وكذلك أبرز إيجابيات استخدامه، ومخاطره، والتحديات الحالية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، الصحة النفسية، التطبيقات، الإيجابيات، المخاطر، التحديات.

:Abstract

With the rapid pace of technological advancement, particularly Artificial Intelligence (AI), and its impact on various fields of life and work, there is a pressing need to understand and keep up with these developments and increase awareness of their importance, applications, and risks. The field of mental health care has witnessed substantial growth in the use of AI technologies, which serve various purposes, including early detection, diagnosis, and psychological treatment. The global progress necessitates raising awareness and educating specialists in the Arab environment about AI technology in mental health to facilitate its acceptance and effective integration in their professional practices. In this paper, the researcher aims to enrich the Arabic literature regarding the emergence and current use of AI tools, reviewing the most salient applications in the mental health field, including their advantages, risks, and challenges.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Keywords: Artificial Intelligence, Mental Health, Applications, Positives, Risks, Challenges.

مقدمة

يواجه العالم اليوم زيادة هائلة في الاحتياج إلى الحصول على خدمات الصحة النفسية، وضرورة تلبية متطلبات الفئات المختلفة التي تسعى للوصول إليها، في مقابل النقص الحاد في أعداد الممارسين المتخصصين، مثل المرشدين والمعالجين النفسيين (Ahmed M. Alhuwaydi, 2024)، خاصة أنّ الإعداد المهني لهؤلاء المتخصصين يتطلب الكثير من الوقت والجهد والتدريب. بالإضافة إلى ذلك، فإن طبيعة الدور الذي يقوم به هؤلاء المعالجون البشريون ينطوي على مسؤوليات كبيرة، وضغوط نفسية ومهنية متواصلة، مما يفرض عليهم عبئًا نفسيًا هائلًا ودرجة عالية من التقييد في الوقت، وكم العمل والإمكانات الجسدية والذاكرة الكافية لاسترجاع التفاصيل الشخصية والسلوكية للمرضى بهدف تحقيق العلاج المفصل لكل حالة (Zhang & Wang, 2024)، وهو ما يجعلهم أكثر عرضة للاحتراق النفسي، خاصة في ظل تزايد الطلب على خدماتهم وقلة أعدادهم، مما يفاقم من تحديات المهنة ويؤثر على جودة الرعاية التي يقدمونها.

في ضوء ذلك فإن هناك اتجاهاً سائداً نحو الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ولا سيما الذكاء الاصطناعي التوليدي، بهدف خدمة البشرية والتغلب على العوائق الزمانية والمكانية والاقتصادية. وبالتالي فقد أصبحت الاستفادة من هذه التقنيات أمرًا لا غنى عنه، حيث تتفوق الآلة على المتخصصين البشريين في مجال الرعاية الصحية في عدة جوانب من بينها التعامل مع مهام معقدة بدرجة عالية من الكفاءة والدقة، والقدرة على العمل دون شعور بالتعب أو الاحتراق النفسي، وأيضاً غياب التحيز الشخصي (Luxton, 2016)؛ لذلك اتجهت البحوث والدراسات مؤخراً إلى الكشف عن فعالية هذه التكنولوجيا وإيجابياتها ومخاطرها والوقوف على مدى فعالية التقنيات المستحدثة في تعزيز عمليات التشخيص والعلاج والمتابعة. ويعد ذلك أمرًا ضروريًا للمضي قدماً في مواجهة الأزمات التقليدية، وتعزيز فرص المساواة بين فئات المجتمع، وتحسين إمكانية الوصول إلى خدمات الصحة النفسية واستخدامها بأقل درجة من المخاطر.

وانطلاقاً من ذلك، يهدف البحث الحالي إلى استعراض أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتقنياته في مجال الصحة النفسية، وذلك بهدف سد الفجوة المعرفية لدى الباحثين وتعزيز فهمهم لهذه التطورات المتسارعة. كما يهدف إلى تسليط الضوء على هذا المجال المتسارع النمو بشكل يسهم في مواكبة التطورات العالمية في البحث والتطبيق، ويدعم الجهود الهادفة إلى تحسين جودة خدمات الصحة النفسية من خلال التقدم التكنولوجي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتضمن أسئلة البحث ما يلي:

١. ما هي الخلفية التاريخية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية؟
٢. كيف يسهم الذكاء الاصطناعي في عمليات الوقاية، والتشخيص، والعلاج النفسي؟
٣. ما هي أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتقنياته في مجال الصحة النفسية؟
٤. ما هي إيجابيات ومخاطر استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية؟
٥. ما أبرز التحديات التكنولوجية، الأخلاقية والاجتماعية المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية؟

أولاً: نشأة الذكاء الاصطناعي وتطوره في مجال الرعاية الصحية والصحة النفسية:

تعدّ التحوّل الكبير في استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية مساراً تطورياً يعتمد على التقدم التكنولوجي وتحسين القدرات الحاسوبية. وقد بدأت هذه الرحلة منذ منتصف القرن الماضي مع استخدام النماذج الأولية والخوارزميات، ثم تلا ذلك ظهور نظام "إليزا" Eliza في الستينات والذي صممه جوزيف فايتنباوم كنموذج بسيط لمعالجة اللغة الطبيعية (NLP) يعمل كمعالج نفسي افتراضي ويتواصل مع المستخدم عبر النصوص (A. M. Alhuwaydi, 2024; Luxton, 2016).

في الثمانينيات والتسعينيات، تم إدخال الأنظمة الخبيرة في مجال الطب بشكل عام بما في ذلك مجال الرعاية النفسية، واعتمد استخدام الذكاء الاصطناعي على التركيز على محاكاة الخبرات النفسية البشرية من أجل اتخاذ القرارات ومن ثم تطوير أدوات للتشخيص والعلاج النفسي بناء على قواعد معرفية متاحة وعمليات استدلال للوصول إلى تلك القرارات (Lee et al., 2021; Luxton, 2014)، وتطورت تلك المحاولات لتشمل استخدام تلك التكنولوجيا في برامج للعلاج المعرفي السلوكي مثل استخدام تقنيات الواقع الافتراضي لعلاج العديد من الاضطرابات النفسية (Blackwell & Heidenreich, 2021) .

تلا ذلك حدوث طفرة كبيرة في استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية في القرن الحالي وذلك نتيجة لزيادة البيانات بشكل هائل، والتطور في تعلم الآلة ومعالجة اللغة الطبيعية، مما أدى إلى فتح آفاق جديدة للتعلم من البيانات المتنوعة بدلاً من الاعتماد على قواعد معرفية محددة (Minerva & Giubilini, 2023) ،وتوسَّع دور الذكاء الاصطناعي ليشمل الكشف المبكر عن المشكلات النفسية، ووضع خطط علاجية مخصصة لكل مريض، وأيضاً الاستعانة بالمعالجين الافتراضيين لتقديم خدمات علاجية عن بعد(Johnson et al., 2021) . بالإضافة إلى ذلك فقد أمكن تطوير عمليات التفاعل بين أنظمة الذكاء الاصطناعي والمستخدمين من خلال التطور في التعرُّف على المشاعر البشرية المُعقَّدة وفهم الفروق الدقيقة في اللغة. كما مكنّت تلك الأدوات - ومن أشهرها ChatGPT -

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستخدمين من إجراء محادثات تفاعلية لحظية تتميز بتفسير دقيق للحالات العاطفية وتقديم استجابات مناسبة ومرتبطة بالسياق العاطفي والنفسي لتلك المحادثات (Zhang & Wang, 2024).

يتضح مما سبق أن استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال رعاية الصحة النفسية قد تطور بالتزامن مع التقدم التكنولوجي بشكل عام. ويمثل الذكاء الاصطناعي التوليدي اليوم أحدث تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مجال الصحة النفسية بما يوفره من إمكانات هائلة تفوق الإمكانات السابقة للتشخيص والعلاج، وتصل إلى مرحلة الاستجابة والتفاعل والتعاطف مع المرضى بمرونة وكفاءة كبيرة.

ثانياً: التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية:

أسهمت تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في مراحل الكشف المبكر والتشخيص والعلاج، وفيما يلي لمحة عن تلك الاستخدامات:

أ. الكشف المبكر والتشخيص:

يُعد أحد أكبر إنجازات الذكاء الاصطناعي في الطب النفسي والصحة النفسية هو تحسين عملية التشخيص، ففي حين يعتمد التشخيص التقليدي على الاستبيانات والمقابلات السريرية التي قد تتأثر بتجارب المرضى الذاتية، فإن الذكاء الاصطناعي يمكنه التعامل مع مجموعات ضخمة من البيانات المستمدة من الممارسة السريرية، وهي خالية من التحيزات أو العواطف التي قد تؤثر على الأطباء والمعالجين (Shah, 2022).

ولعلّ أهم ما يميز استخدام الذكاء الاصطناعي في عملية التشخيص هو الاستفادة من أنواع ومصادر مختلفة من البيانات، من بينها المصادر غير التقليدية مثل: السجلات الصحية الإلكترونية، والبيانات السلوكية المستخلصة من الأجهزة القابلة للارتداء، والكلام والمحتوى الذي يشاركه الأفراد على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الصور والتحليلات الفسيولوجية والعصبية والجينية (Ganguly et al., 2022; Graham et al., 2019). كما يمكن باستخدام الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة التعرف على أنماط دقيقة Pattern Recognition (Becker, 2019) قد يصعب على المتخصصين ملاحظتها (Shah, 2022)، وذلك نظرًا لأن أداء المتخصصين يكون عادة مقيداً بحدود معرفتهم وتنوع خبراتهم والإجهاد اليومي الذي قد يؤثر على أدائهم (Thakkar et al., 2024).

بالإضافة إلى ما سبق فإنه يمكن، باستخدام خوارزميات التعلم الآلي(ML) ، تحليل بيانات المرضى المستمدة من السجلات الصحية الإلكترونية، والأنماط السلوكية للمساعدة في تشخيص الحالات النفسية مثل: الاكتئاب، والقلق، والفصام. كما يمكن التنبؤ باحتمالية تطور بعض الاضطرابات بناءً على البيانات التاريخية (Thakkar et al., 2024)، فعلى سبيل المثال هناك نماذج ذكاء اصطناعي قادرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على التنبؤ باحتمالية إصابة الأفراد بالاضطرابات النفسية بناءً على أنشطتهم الرقمية مثل تحديثات الحالة على وسائل التواصل الاجتماعي، وسجلّات البحث على الإنترنت، وأنماط التفاعل عبر الإنترنت. ولا يقتصر دور هذه الأدوات الذكية على التشخيص بسرعة وكفاءة فحسب، بل يمكنها أيضًا رصد الحالات المبكرة التي لم تظهر عليها أعراض واضحة بعد(Hoose & Králiková, 2024)

يسهم الذكاء الاصطناعي أيضاً في الكشف المبكر عن الخرف، مما يُحسّن دقة التشخيص (Li et al., 2022)، ويسهّل التعرف على أعراض الاكتئاب بدقة كبيرة من خلال اللغة المنطوقة وتعبيرات الوجه ثلاثية الأبعاد ومعالجة اللغة الطبيعية باستخدام البيانات التي يتم الحصول عليها من الهواتف المحمولة الحديثة (Haque et al., 2018). وتستخدم تقنيات التعلم الآلي والذكاء الاصطناعي في تحليل مخططات الدماغ الكهربائية (EEG)، والتصوير العصبي، وبيانات الأجهزة القابلة للارتداء، وتسجيلات نوبات الصرع، مما يوفر إمكانيات واعدة لتحسين دقة تشخيص الصرع وكفاءته بشكل مبكّر. ويساهم التوفر المتزايد لمجموعات البيانات المتنوعة، وتحسين سرعة المعالجة، والجهود المستمرة لتوحيد تقارير التشخيص، يساهم كل ما سبق في تطور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الرعاية السريرية (Abd-Alrazaq et al., 2023; Han et al., 2024).

بالإضافة إلى ما سبق يمكن باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي تطوير أنظمة فحص لتحليل البيانات مثل: بيانات التصوير العصبي، والسجلات الصحية الالكترونية، والكشف عن الإعاقات والاضطرابات الفكرية والنمائية مثل: الشلل الدماغي، ومتلازمة داون، واضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، واضطرابات طيف التوحد من خلال تحليل تعبيرات الوجه ونظرات العين والإيماءات وذلك عبر الفيديو مما يسهم في عملية الكشف المبكر عن اضطراب التوحد (Thakkar et al., 2024)، ففي دراسة (Farooq et al., 2023) ثبت نجاح استخدام الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة في اكتشاف اضطراب التوحد بدقة كبيرة وصلت إلى ٩٨% من الأطفال و ٨١% بين البالغين.

وتُعد أتمتة عملية التقييم والتنبؤ أمرًا أساسيًا للتشخيص والإدارة في الوقت المناسب، وقد أدى ظهور الذكاء الاصطناعي إلى تطوير تقنيات تقييم مؤتمتة تُحسّن دقة التشخيص. وقد أثبتت تقنيات التعلم الآلي والذكاء الاصطناعي، مثل آلة المتجهات الداعمة (SVM) والشبكات العصبية، والأساليب التجميعية مثل الشبكة العصبية التلافيفية CNN، أثبتت أنها من بين أكثر التقنيات دقة وفعالية في تقييم الاضطرابات الإدراكية والصحية العقلية (Javed et al., 2023)

ويستخدم الذكاء الاصطناعي لتطوير أنظمة قادرة على التعرف على العواطف وتفاعل الأفراد مع الأجهزة والتطبيقات المختلفة وذلك من خلال تحليل تعابير الوجه،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتعرف على العواطف من خلال الصوت، واكتشاف المشاعر من النصوص، وتحليل الإشارات الفسيولوجية (Praveena et al., 2020) مما يساعد على تحسين التفاعلات مع تلك الأجهزة، وتسهيل فهم الأفراد لحالاتهم المزاجية والعاطفية. ومن الأمثلة على استخدامات الذكاء الاصطناعي أيضاً التمييز بين الاضطرابات المتشابهة في الأعراض كالتمييز بين الاكتئاب ثنائي القطب والاكتئاب أحادي القطب، والتفريق بين أنواع الخرف، بالإضافة إلى إمكانية اكتشاف أنواع جديدة من الأمراض من خلال تحليل التباين في الأعراض، والخصائص الديموغرافية، والعوامل البيئية مثل الملامح العصبية المعرفية في الاضطراب ثنائي القطب، والملامح الجينية في الفصام، وملامح المؤشرات الحيوية في الذهان، واكتشاف أنواع فرعية من الاكتئاب تم تحديدها باستخدام تقنيات التصوير العصبي (Lee et al., 2021).

ومع ظهور الذكاء الاصطناعي التوليدي Generative AI، حدثت نقلة نوعية في دور تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية، فعلى سبيل المثال يعد ChatGPT أداةً واعدة في مجال العلاج النفسي ورعاية الصحة النفسية حيث أسهم استخدامه، في دراسات تجريبية، في تحديد العلامات المبكرة للمشكلات النفسية، مثل الميول الانتحارية، وتقديم تدخلات علاجية أولية (Levkovich & Elyoseph, 2023). بالإضافة إلى ذلك فإن هذه التكنولوجيا تسهل عملية التشخيص التفريقي بين الاضطرابات المتشابهة حيث أظهرت بعض الأبحاث أن نموذج GPT-4 يمكنه إنتاج قوائم دقيقة للتشخيصات التفريقية، حتى في الحالات المعقدة، وتحسين عمليات العصف الذهني ووضع الفروض لكل من التشخيص والتخطيط العلاجي في مجال الصحة النفسية (Blease & Rodman, 2024). ولكن على الرغم من ذلك فإن التحقق من التأثير الفعلي لهذه التقنيات على قرارات التشخيص والعلاج مازال يستدعي إجراء المزيد من الدراسات.

ب. **العلاج:**

لقد أدّت معالجة الكميات الهائلة من البيانات السريرية إلى وضع خطط علاجية للمرضى بالاعتماد على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي، حيث يمكن من خلال الخوارزميات الذكية اقتراح العلاجات المناسبة لكل مريض بناءً على عوامل مثل: الجينات، والأمراض المصاحبة، والتفاعلات السابقة مع العلاجات (Thieme et al., 2020). كما أمكن بناء نماذج جديدة تسهم في فهم الجوانب الفسيولوجية المرضية للاضطرابات النفسية مثل: التغيرات التي تحدث في الدماغ ومقارنتها زمنياً، والمقارنة بين المرضى والأصحاء مما يساعد على التعرف على عوامل الخطر المرتبطة بالأمراض النفسية، كما يساعد على التنبؤ بالأضرار والأعراض الجانبية لبعض العلاجات (Lee et al., 2021).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولا شك أن إحدى أهم مزايا استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته هي تخصيص عملية العلاج لكل مريض على حدة من خلال تقديم معلومات علاجية مفصلة بشكل كبير لكل مريض (Johnson et al., 2021). يعتبر هذا النهج الفردي في العلاج مفيداً بشكل خاص في الحالات المعقدة التي قد لا تستجيب للأساليب التقليدية. على سبيل المثال، يتم بالفعل تطوير منصات رقمية قادرة على تحديد الجرعات المناسبة من الأدوية للمرضى الذين يعانون من الاكتئاب المقاوم للعلاج، وهي عملية كانت تتطلب في العادة الكثير من التجربة والخطأ في مجال الطب النفسي (Hoose & Králiková, 2024).

يمكن للذكاء الاصطناعي أيضاً التنبؤ بكيفية استجابة المرضى للعلاج وتحديد الفئات المستهدفة من العلاج، وبالتالي يمكن تجنب تجارب الأدوية والتدخلات العلاجية النفسية غير الفعالة، ومثل ذلك إمكانية التنبؤ باستجابة المرضى لمضادات الاكتئاب والذهان في ضوء إشارات التخطيط الكهربائي للدماغ وبعض البيانات الكلينيكية، كما يمكن استخدام البيانات في تحسين القرارات العلاجية بما فيها العلاجات القائمة على استثارة الدماغ من خلال تصوير الدماغ وتخطيطه (Dwyer et al., 2018).

بالإضافة إلى ذلك يوفّر الواقع الافتراضي بيئات افتراضية تتضمن أشخاصًا أو كائنات افتراضية تستخدم في أغراض كلينيكية لتقييم الاضطرابات النفسية وعلاجها من خلال محاكاة بيئات تفاعلية، مما يتيح للمرضى تجربة مواقف علاجية في تلك البيئات. ومن الأمثلة على تطبيقات الواقع الافتراضي: علاج الاضطرابات النفسية مثل القلق واضطراب ما بعد الصدمة من خلال التعرض التدريجي للذكريات والمواقف في بيئات آمنة (Krijn et al., 2004) . وتوفر الألعاب العلاجية القائمة على الذكاء الاصطناعي والتجارب الافتراضية بيئات تفاعلية لتنمية مهارات التنظيم العاطفي، بينما تساعد أنظمة التغذية الراجعة البيولوجية والعصبية في تعزيز الوعي بالاستجابات الفسيولوجية، إلى جانب الدعم الفوري الذي يقدمه المعالجون الافتراضيون والروبوتات التفاعلية (Thakkar et al., 2024)

ويعد العملاء الافتراضيون أحد أدوات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في عملية العلاج، وهي شخصيات اصطناعية افتراضية يتحكم بها الكمبيوتر، ويمكنها التفاعل مع البشر، وتتميز بالذكاء العاطفي والاجتماعي والتعبير عن المشاعر والاستجابة لها، وكذلك الاستجابة للحاجات البشرية المختلفة. فعلى سبيل المثال يمكن لمرضى الاكتئاب والأطفال المتوحدين التدرب على بعض المهارات والاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية بمساعدة هؤلاء العملاء (Luxton & Hudlicka, 2021). بالإضافة إلى ذلك تسهم الألعاب العلاجية في توفير بيئة تعليمية وعلاجية غامرة تناسب احتياجات التعلم أو الأهداف العلاجية للمستخدم، ومن الأمثلة على ذلك مساعدة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأشخاص الذين يعانون من الرهاب الاجتماعي على الاندماج في هذه الألعاب لتنمية مهاراتهم وتفاعلهم (Hudlicka, 2016) .

ومن أشهر التطبيقات العلاجية للذكاء الاصطناعي استخدام روبوتات الدردشة في عملية العلاج النفسي، ومن بين الأمثلة على تلك الروبوتات ما يلي:

١. ويزا Wysa: أحد تطبيقات الدردشة للهاتف المحمول. يهدف إلى تحسين المرونة والرفاهية النفسية كما يساعد المستخدمين على تطوير التعبير الإيجابي عن الذات والتأمل الذاتي من خلال استخدام الذكاء الاصطناعي، ويستخدم تقنيات مساعدة ذاتية قائمة في ضوء العلاج السلوكي المعرفي والعلاج السلوكي الجدلي (Inkster et al., 2018).

٢. وبوت Woebot: وهو روبوت دردشة يقدم علاجًا قائمًا على العلاج السلوكي المعرفي (CBT) للاكتئاب والقلق، وقد ثبتت فعاليته في تقليل أعراض الاكتئاب والقلق في التجارب السريرية (Olawade et al., 2024)

٣. تيس Tess: وهو روبوت دردشة نفسي يقوم بتقديم محادثات قصيرة لدعم الصحة النفسية، والتعليم النفسي والتذكيرات، ويعمل كأداة علاجية ومصدر داعم يمكن استخدامه كمكمّل للعلاج النفسي حيث يدعم نهجًا تكامليًا(Fulmer et al., 2018).

٤. ريبليكا Replika: وهو أيضاً تطبيق محادثة قائم على الذكاء الاصطناعي والنماذج اللغوية الضخمة، ويقوم على فكرة المساعدة الذاتية من خلال محاكاة المحادثات البشرية وتوفير الرفقة لتعزيز الصحة النفسية. ويمكن للمستخدمين تكوين علاقات حقيقية، وإجراء محادثات مع ذكاء اصطناعي متقدم يبدو وكأنه إنسان حقيقي بشكل يسهم في زيادة الثقة لدى المستخدم، ويساعد على اكتشاف الذات (Ma et al., 2023)

٥. يوبير Youper: أحد تطبيقات المحادثة يستهدف حالات القلق والاكتئاب، ويقوم على مبادئ العلاج المعرفي السلوكي وتحديد الانفعالات والاستجابة من خلال تقديم توصيات مخصصة (Alotaibi & Sas, 2023).

وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من تطور تلك الروبوتات والتطبيقات وقيامها بمهام مشابهة للمهام البشرية فإنه لا يمكن الاعتماد عليها كبديل للمعالج النفسي البشري.

ثالثاً: تقنيات الذكاء الاصطناعي المستخدمة في مجال الصحة النفسية:

فيما يلي سوف يتم استعراض أشهر تلك التقنيات والتي تستند إليها البرامج والتطبيقات المستخدمة في مختلف مراحل الكشف المبكر والتشخيص والعلاج:

١. تعلم الآلة (Machine Learning - ML):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يُعد تعلم الآلة (ML) فرعًا رئيساً من الذكاء الاصطناعي يهدف إلى تمكين أجهزة الكمبيوتر من التعلم دون أن تكون مبرمجة بشكل مباشر من خلال أساليب إحصائية. وهو يشمل تقنيات تعمل بالإشراف أو بدون إشراف، ويتم فيها استخدام البيانات لاستخراج الأنماط والتنبؤ من خلالها (Luxton, 2014).

ومن بين تطبيقات تعلم الآلة في الصحة النفسية التنبؤ بالاستجابات في ضوء الأنماط التي يتم استخراجها من بيانات المرضى الشخصية. كذلك يمكن الاستفادة من تلك التقنيات في الكشف عن الأنماط في البيانات الطبية للتنبؤ بمآل الحالات ونتائجها المستقبلية مما يحسن من القرارات العلاجية (Luxton, 2016; McFowland et al., 2013)

٢. الشبكات العصبية الاصطناعية (Artificial Neural Networks - ANNs):

وهي تحاكي طريقة عمل الدماغ البشري من خلال شبكات غير خطية للتعلم. ومن بين تطبيقات تلك الشبكات نمذجة النظم العصبية لدراسة آليات المعالجة والتعلم في الدماغ، والتنبؤ باستجابات المرضى للعلاجات النفسية كما هو الحال في اضطراب الوسواس القهري (Salomoni et al., 2009).

٣. الأنظمة الخبيرة وأنظمة دعم اتخاذ القرارات (Expert Systems):

هي برامج حاسوبية تُستخدم لحل المشكلات المعقدة التي تتطلب خبرة بشرية، خاصة في المجالات الطبية، من خلال قواعد معرفية واستدلال منطقي (Kulkarni, 2022)وذلك باستخدام تقنيات مثل النمذجة الضبابية والخوارزميات الضبابية الجينية لتحسين اتخاذ القرارات في حالات عدم اليقين وتسهم في دعم متخصصي الصحة النفسية لتحسين نتائج المرضى من خلال قرارات دقيقة (Luxton, 2016).

٤. معالجة اللغة الطبيعية (Natural Language Processing - NLP) :

تعد تقنيات NLP ذات أهمية كبيرة في الطب النفسي لأن اللغة والكلام هما المصدران الأساسيان للمعلومات المستخدمة في تشخيص الاضطرابات النفسية وعلاجها. وتُستخدم هذه التقنيات في أمور من قبيل: التنبؤ بمخاطر الانتحار، واحتمالية إعادة دخول المرضى للمستشفى (Lee et al., 2021). وكان أول مثال لواجهة مستخدم تعتمد على معالجة اللغة الطبيعية هي إليزا Eliza والتي صممت لتقدم استجابات للمستخدمين تتميز بالتعاطف من المنظور السيكولوجي. وتستخدم هذه التقنيات في إنشاء واجهات تفاعلية مع المرضى وأشخاص افتراضيين عبر النص أو الصوت، بالإضافة إلى ذلك فإنها تسهم في التنبؤ والمراقبة من خلال تحليل المعاني في الصوت والنصوص التي يتم تحليلها (Luxton, 2016).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. الإدراك الحاسوبي (Machine Perception) :

تشمل التطبيقات التي تستخدم هذه التقنيات أجهزة الاستشعار الحيوية التي تستخدم لقياس الأنشطة الفسيولوجية والعصبية مثل نبضات القلب أو النشاط العصبي والتعرق، بالإضافة إلى التفاعل المعزز من خلال تقنيات التعرف على الوجوه. من الأمثلة المعروفة إمكانية التعرف على أعراض الاكتئاب بدقة كبيرة من خلال اللغة المنطوقة وتعبيرات الوجه ثلاثية الأبعاد ومعالجة اللغة الطبيعية باستخدام البيانات التي يتم الحصول عليها من الهواتف الذكية (Haque et al., 2018; Luxton, 2016)

٦. الواقع الافتراضي (Virtual Reality - VR) :

وهو واجهة تفاعلية تتيح للمستخدم الانغماس والتفاعل مع بيئات افتراضية تتضمن أشخاص أو كائنات افتراضية وتستخدم لأغراض كلينيكية لتقييم الاضطرابات النفسية وعلاجها من خلال محاكاة بيئات تفاعلية. ومن الأمثلة على ذلك: علاج الاضطرابات النفسية مثل القلق واضطراب ما بعد الصدمة من خلال التعرض التدريجي للذكريات والمواقف في بيئات آمنة (Krijn et al., 2004).

٧. روبوتات الدردشة Chatbots:

ولها أهمية كبيرة في تحسين تقديم الخدمات العلاجية، ومن الأمثلة على الروبوتات العلاجية "بارو" (Paro) التي تساعد المرضى المصابين بالخرف في تحسين حالتهم العاطفية (Shibata & Wada, 2011).

٨. النماذج اللغوية الكبيرة والذكاء الاصطناعي التوليدي Large Language Models & Generative AI:

هي أنظمة ذكاء اصطناعي متقدمة تم تدريبها على مجموعات بيانات ضخمة من النصوص، مما يتيح لها فهم اللغة الطبيعية ومعالجتها وإنشائها بطريقة مشابهة للبشر. وتتميز هذه النماذج بأنها يمكنها المساعدة في إظهار التعاطف أثناء الاستجابة للعملاء الذين يحتاجون للدعم النفسي والتفاعل معهم، كما يمكن للمتخصصين والأطباء النفسيين الاستعانة بها في دعم جودة تفاعلهم وتعاطفهم مع المرضى من خلال النصوص المكتوبة بالتعاون مع بعض روبوتات الدردشة مثل HAILEY (Sharma et al., 2023).

ومن الأمثلة الفعلية على ذلك أيضاً نجاح ChatGPT في كتابة الملاحظات الطبية وتحويلها إلى نسخة أكثر ودية وتعاطفاً وسهولة يفهمها المرضى بشكل أفضل من النصوص البشرية التقليدية، بالإضافة إلى قدرته على دعم الأطباء في توليد الفرضيات والتشخيصات التفاضلية، مما يساعد على تقليل المخاطر المرتبطة بالتشخيص الخاطئ(Blease & Rodman, 2024) .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعاً: إيجابيات ومخاطر وتحديات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية:

يمكن تلخيص أهم الجوانب الإيجابية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في مجال الصحة النفسية فيما يلي:

١. **فهم الظواهر النفسية ودراسة كيفية استجابة الأفراد والمجتمعات:** يتم توظيف الذكاء الاصطناعي في تحليل البيانات والمحتوى الخاص بمستخدمي مواقع التواصل الاجتماعي مثل تويتر وانستجرام للتعرف على اتجاهات الجمهور نحو قضايا الصحة النفسية وتحليل مشاعرهم وعواطفهم بشكل يسهم في تحقيق فهم أعمق لتلك الظواهر واستجابات الأفراد لها (Thakkar et al., 2024).

٢. **التوعية والتثقيف بموضوعات الصحة النفسية وأهميتها:** يتيح استخدام روبوتات الدردشة والمساعدون الافتراضيون مجالاً لنشر المعلومات الدقيقة حول الصحة النفسية من خلال المحادثات التفاعلية وتقديم الإرشادات اللازمة (Okoro et al., 2024)

٣. **الحد من الشعور بالوصمة الاجتماعية المرتبطة بالاضطرابات النفسية:** حيث تسهم في كل من: مكافحة الوصمة الاجتماعية، وتصحيح المفاهيم السلبية، والحد من التمييز، وغيرها من المعوقات التي تحيط بطلب خدمات الصحة النفسية (Doe & Logan, 2025).

٤. **الإتاحة وسهولة الوصول إلى خدمات الرعاية النفسية:** أدى توفر التطبيقات الإلكترونية مثل روبوتات الدردشة وكذلك المرشدون والمعالجون الافتراضيون إلى إتاحة تلك الخدمات لشرائح كبيرة من المجتمع وخفض التكلفة المرتبطة بالحصول على الخدمات الاستشارية والعلاجية (Cross et al., 2024).

٥. **المراقبة والإنذار المبكر:** وذلك من خلال الكشف عن مؤشرات الاضطرابات النفسية والتقلبات المزاجية وعلامات الإنذار المبكرة باستخدام خوارزميات التعلم الآلي في تحليل البيانات اللغوية والاجتماعية خاصة في منصات التواصل الاجتماعي للكشف عن مؤشرات الاكتئاب وغيرها من الاضطرابات (Bokolo & Liu, 2023). ومن بين الأمثلة على ذلك الأجهزة القابلة للارتداء التي تقوم برصد بعض المؤشرات المرتبطة بالنوم، والمزاج، والنشاط البدني، وتطبيقات الهاتف والتي تسهم في رصد التغيرات والتنبؤ بالانتكاس مما يساعد في عملية التدخل المبكر والوقاية (Rogan et al., 2024)

٦. **زيادة سرعة ودقة عملية التشخيص للاضطرابات والأمراض النفسية:** من خلال قدرة أدوات الذكاء الاصطناعي على معالجة كم هائل من البيانات وتحليلها واكتشاف أنماط وعلاقات بينها يصعب على المتخصصين البشريين الوصول إليها (Doe & Logan, 2025). وتسهم أتمتة عمليات التقييم المعرفي في مجالات اللغة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتفكير والذاكرة واتخاذ القرار، بدلاً من الاعتماد الكلي على نتائج المقاييس والاختبارات النفسية؛ تسهم في زيادة دقة عملية التشخيص والكشف عن العجز المعرفي أو الإعاقات (Thakkar et al., 2024)

٧. **التنبؤ بفرص الإصابة**: تساعد نماذج التنبؤ القائمة على الذكاء الاصطناعي في التنبؤ بخطر الإصابة بالاضطرابات النفسية. تجمع هذه النماذج عدداً من العوامل الوراثية، والبيئية، واختيارات نمط الحياة، والمحددات الاجتماعية للصحة النفسية ويتم دمجها لتعزيز دقة التنبؤ. كما تسهم في التنبؤ بتطور الأمراض والاضطرابات وبالتالي تسهم في دعم المعالجين المتخصصين في تحديد الأفراد المعرضين للخطر واتخاذ القرارات ووضع الخطط العلاجية المناسبة (Olawade et al., 2024)

٨. **التفاعل والتغذية الراجعة:** تقوم روبوتات الدردشة المعتمدة بتحليل استجابات العملاء حول حالاتهم المزاجية، ومستوى التوتر والطاقة، وجودة النوم، ومن ثم يمكنها تقديم التوصيات العلاجية المناسبة، والتوجيهات مثل الانخراط في أنشطة بدنية وتأملية وتوجيه الفرد لطلب الدعم الطبي (Gupta et al., 2023)

٩. **تقليل تحيز العنصر البشري**: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد على تقليل أخطاء التحيز البشري من قبل الأطباء نحو المرضى ومساعدتهم في التوصل إلى فرضيات تشخيصية دقيقة (Blease & Rodman, 2024)

١٠. **إظهار التعاطف في تقديم بعض خدمات الصحة النفسية:** حيث إنه قد وجد أن الإجابات والنصوص التي يقدمها الذكاء الاصطناعي مثل نماذج اللغة الكبيرة وChatGPT وروبوتات الدعم النفسي تتميز بأنها أكثر تعاطفاً من الردود البشرية التي يقدمها الأطباء والمتخصصون. وعلى الرغم من ذلك فإنه من الضروري إطلاع المرضى على كون هذه الاستجابات والوثائق غير بشرية ويتم إنتاجها بواسطة الذكاء الاصطناعي (Blease & Rodman, 2024)

١١. **تخصيص عملية العلاج بشكل فردي:** يسهم الذكاء الاصطناعي في تقديم خطط علاجية فردية مناسبة لاحتياجات المريض المتفردة وكذلك اختيار الأدوية المناسبة بشكل دقيق، مما يسهم في تحسين خفض زمن العلاج ونتائجه خاصة للمرضى الذين لا يستجيبون للعلاجات التقليدية الموحدة (Olawade et al., 2024; Thakkar et al., 2024)

وعلى الرغم من الإمكانات الضخمة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي في مجال رعاية الصحة النفسية، فإن هناك بعض التحديات الأخلاقية والاجتماعية، والأخطاء الطبية، وفرص سوء الاستخدام التي تحول دون إتاحة تلك الفوائد للجميع بشكل عادل، وقد تؤثر سلباً على جودة الرعاية المقدمة (Cross et al., 2024) ، ومن أبرزها:

١. **التحديات الأخلاقية والخصوصية**: وتشمل حساسية البيانات التي يتم جمعها، والقلق من تسرب تلك البيانات واستخدامها بدون تصريح، خاصة لارتباط تلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الموضوعات بالأمراض النفسية وما تسببه من الشعور بالوصمة. وبالتالي فإنه من الضروري مراجعة سياسات الخصوصية والأمان الخاصة بتلك الأدوات (Zhang & Wang, 2024)

٢. **تفاوت أداء الذكاء الاصطناعي**: يختلف أداء الذكاء الاصطناعي بناءً على جودة البيانات المستخدمة في تدريبه، مما يؤدي إلى نتائج غير متسقة وتحيز في القرارات بالإضافة إلى عدم تكافؤ بين الخدمات المقدمة (Thakkar et al., 2024)

٣. **تحيز البيانات وعدم المساواة**: حيث إن الاعتماد على بيانات خاصة بفئات أو مناطق محددة يجعل استخدامها مع فئات أخرى غير فعال، كما يسهم في تفاقم عدم المساواة بين الأعراق، وعدم استفادة الأقليات من نتائج تطبيق تلك الأدوات لاقتصارها على فئات محددة (Lee et al., 2021)

٤. **الاعتماد على الآلة ونقص التفاعل البشري**: حيث إن المبالغة في الاعتماد على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي تقلل من فرص التواصل البشري والاجتماعي بين الأفراد والمعالجين النفسيين بما تتضمنه من جوانب كالثقة والتواصل والعلاقة وهي أسس ضرورية للعلاج النفسي (Monteith et al., 2022; Zhang & Wang, 2024)

٥. **نقص القدرة على التعاطف وإظهار المشاعر الإنسانية**: حيث إن الذكاء الاصطناعي لا يمكنه محاكاة المشاعر البشرية وإظهار التفهم والتعاطف مع المرضى، فقد يترتب على استخدامه شعور المريض بعدم قيمة مشاعره وعدم الاعتراف بها. فالتعاطف والتفهم صفات أساسية في المعالج النفسي ولا يمكن استبدالها بمخرجات الذكاء الاصطناعي(Zhang & Wang, 2024)

٦. **المعلومات الخاطئة والهلوسة:** بالرغم من تميز الذكاء الاصطناعي في تقديم خدمات صحية فإن معدل الأخطاء والهلوسة المعلوماتية فيما تقدمه بعض نماذج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في مجال الصحة النفسية ما زال مقلقاً ويتطلب المراقبة المستمرة والبحث (Monteith et al., 2024)

٧. **تحديات متعلقة باستخدام روبوتات الدردشة:** هناك بعض التحديات التي تتمثل في: نقص الإشراف البشري والمراقبة، وتعميم بعض الاستجابات، وعدم القدرة على تفهم الحالات المعقدة، وعدم كفاية الاختبارات الكلينيكية والسريرية التي تثبت فعاليتها في عملية العلاج النفسي، بالإضافة إلى احتمالية الاعتماد المفرط على تلك التقنيات والاستغناء بها عن المعالجين المتخصصين (Coghlan et al., 2023)

٨. **تغيّر وعدم وضوح الأدوار والحدود:** قد يحدث تغيرات في الأدوار والعلاقة التقليدية مع المعالجين، فقد يؤدي الاعتماد الزائد على توجيهات الذكاء الاصطناعي إلى تقليل أهمية المعالجين البشريين (Elyoseph et al., 2024)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩. **احتمالية الخطأ في التشخيص والعلاج**: يمكن أن تقدم أدوات الذكاء الاصطناعي استجابات خاطئة أو مضللة تؤدي إلى سوء حالة المستجيب بدلا من تحسنها، بالإضافة إلى عدم وضوح عملية المحاسبة والمسئولية القانونية في حالات الخطأ التي يتضرر منها المستجيب (Lopes et al., 2024)

١٠. **صعوبة تخصيص العلاج**: قد يصعب على تطبيقات الذكاء الاصطناعي تخصيص عملية العلاج بناء على احتياجات بعض المرضى أو السياقات الثقافية والنفسية المتفردة لكل شخص (Lopes et al., 2024)

١١. **نقص الشفافية:** غالبًا ما تكون آليات اتخاذ القرارات في الذكاء الاصطناعي غير واضحة، مما يجعل من الصعب على المعالجين تقييم توصياته وقراراته والاعتماد عليها (Zhang & Wang, 2024)

خاتمة:

في ضوء ما تقدّم يتضح مدى إسهام تقنيات الذكاء الاصطناعي الحديثة في تحقيق ثورة في مجال التشخيص والعلاج النفسي وتوفير فرص واعدة لتعزيز خدمات الصحة النفسية للفرد والمجتمع. وعلى الرغم من ذلك فإن هناك بعض التحديات التقنية والأخلاقية والاجتماعية التي ينبغي مواجهتها لضمان عدالة تلك الخدمات وشموليتها بشكل يتطلب وضع تشريعات واضحة لضمان الاستخدام الآمن والفعال لهذه التقنيات والحد من الأخطاء المحتملة، ودمج تقنيات الذكاء الاصطناعي بحذر في أنظمة رعاية الصحة النفسية لضمان عدالة الخدمات وشموليتها. وبالتالي فإنه لابد من اعتبار دور الذكاء الاصطناعي دوراً مكملاً لدور العنصر البشري الذي لا غنى عنه في مجال الرعاية النفسية وذلك لما للعلاقة الإنسانية من أهمية محورية في تحقيق المرونة والتفهم والتعافي. كما أنه من الضروري تبني نهج تكاملي بين التكنولوجيا والإنسان لتحقيق أقصى استفادة من إمكانيات الذكاء الاصطناعي مع الحفاظ على البعد الإنساني في الرعاية النفسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

References:

Abd-Alrazaq, A., Alsaad, R., Aziz, S., Ahmed, A., Denecke, K., Househ, M., Farooq, F., & Sheikh, J. (2023). Wearable Artificial Intelligence for Anxiety and Depression: Scoping Review. *Journal of Medical Internet Research*, *25*, e42672.

Alhuwaydi, A. M. (2024). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Mental Healthcare: Current Trends and Future Directions - A Narrative Review for a Comprehensive Insight. *Risk Manag Healthc Policy*, *17*, 1339-1348.

Alhuwaydi, A. M. (2024). Exploring the Role of Artificial Intelligence in Mental Healthcare: Current Trends and Future Directions – A Narrative Review for a Comprehensive Insight. *Risk Management and Healthcare Policy*, *17*(null), 1339-1348

Alotaibi, A., & Sas, C. (2023). *Review of AI-Based Mental Health Apps* .

Becker, D. (2019). Possibilities to Improve Online Mental Health Treatment: Recommendations for Future Research and Developments. Advances in Information and Communication Networks, Cham.

Blackwell, S. E., & Heidenreich, T. (2021). Cognitive Behavior Therapy at the Crossroads. *International Journal of Cognitive Therapy*, *14*(1), 1-22.

Blease, C., & Rodman ,A. (2024). Generative Artificial Intelligence in Mental Healthcare: An Ethical Evaluation. *Current Treatment Options in Psychiatry*, *12*(1), 5.

Bokolo, B. G., & Liu, Q. (2023). Deep Learning-Based Depression Detection from Social Media: Comparative

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Evaluation of ML and Transformer Techniques. *Electronics*, *12*(21), 4396.

Coghlan, S., Leins, K., Sheldrick, S., Cheong, M., Gooding, P., & D'Alfonso, S. (2023). To chat or bot to chat: Ethical issues with using chatbots in mental health. *Digit Health*, *9*, 20552076231183542.

Cross, S., Bell, I., Nicholas, J., Valentine, L., Mangelsdorf, S., Baker, S., Titov, N., & Alvarez-Jimenez, M. (2 .(٢٠٢٤Use of AI in Mental Health Care: Community and Mental Health Professionals Survey. *JMIR Ment Health*, *11*, e60589.

Doe, S. J., & Logan, W. (2025). Understanding The Role of Artificial Intelligence in Reducing Mental Health Stigma and Improving Public Awareness. *International Journal of Artificial Intelligence and Cybersecurity*, *1*(2).

Dwyer, D. B., Falkai, P., & Koutsouleris, N. (2018). Machine Learning Approaches for Clinical Psychology and Psychiatry. *Annu Rev Clin Psychol*, *14*, 91-118.

Elyoseph, Z., Gur, T., Haber, Y., Simon, T., Angert, T., Navon, Y., Tal, A., & Asman, O. (2024). An Ethical Perspective on the Democratization of Mental Health With Generative AI. *JMIR Ment Health*, *11*, e58011.

Farooq, M. S., Tehseen, R., Sabir, M., & Atal, Z. (2023). Detection of autism spectrum disorder (ASD) in children and adults using machine learning. *Scientific Reports*, *13*(1), 9605. https://doi.org/10.1038/s41598-023-35910-1

Fulmer, R., Joerin, A., Gentile, B., Lakerink, L., & Rauws, M. (2018). Using Psychological Artificial Intelligence (Tess) to Relieve Symptoms of Depression and Anxiety:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Randomized Controlled Trial. *JMIR Ment Health*, *5*(4), e64.

Ganguly, C., Nayak, S., & Gupta, A. (2022). Mental health impact of COVID-19 and machine learning applications in combating mental disorders: a review. In (pp. 1-51

Graham, S., Depp, C., Lee, E. E., Nebeker, C., Tu, X., Kim, H. C., & Jeste, D. V. (2019). Artificial Intelligence for Mental Health and Mental Illnesses: an Overview. *Curr Psychiatry Rep*, *21*(11), 116

Gupta, V., Joshi, V., Jain, A., & Garg, I. (2023, 26-28 May 2023). Chatbot for Mental health support using NLP. 2023 4th International Conference for Emerging Technology (INCET) ,

Han, K., Liu, C., & Friedman, D .(٢٠٢٤) .Artificial intelligence/machine learning for epilepsy and seizure diagnosis. *Epilepsy & Behavior*, *155*, 109736.

Haque, A., Guo, M., Miner, A., & Fei-Fei, L. (2018). *Measuring Depression Symptom Severity from Spoken Language and 3D Facial Expressions*.

Hoose, S., & Králiková, K. (2024). Artificial Intelligence in Mental Health Care: Management Implications, Ethical Challenges, and Policy Considerations. *Administrative Sciences*, *14*(9), 227.

Hudlicka, E. (2016). Chapter 4 - Virtual Affective Agents and Therapeutic Games. In D. D. Luxton (Ed.), *Artificial Intelligence in Behavioral and Mental Health Care* (pp .81-115.

Inkster, B., Sarda, S., & Subramanian, V. (2018). An Empathy-Driven, Conversational Artificial Intelligence Agent

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

(Wysa) for Digital Mental Well-Being: Real-World Data Evaluation Mixed-Methods Study. *JMIR mHealth and uHealth*, *6*(11), e12106.

Javed, A. R., Saadia, A., Mughal, H., Gadekallu, T. R., Rizwan, M., Maddikunta, P. K. R., Mahmud, M., Liyanage, M., & Hussain, A. (2023). Artificial Intelligence for Cognitive Health Assessment: State-of-the-Art, Open Challenges and Future Directions. *Cognitive Computation*, *15*(6), 1767-1812.

Johnson, K. B., Wei, W. Q., Weeraratne, D., Frisse, M. E., Misulis, K., Rhee, K., Zhao, J., & Snowdon, J. L. (2021). Precision Medicine, AI, and the Future of Personalized Health Care. *Clin Transl Sci*, *14*(1), 86-93.

Krijn, M., Emmelkamp, P. M. G., Olafsson, R. P., & Biemond, R. (20 .(٠٤Virtual reality exposure therapy of anxiety disorders: A review. *Clinical Psychology Review*, *24*(3), 259-281.

Kulkarni, S. (2022). Expert systems in behavioral and mental healthcare: Applications of AI in decision-making and consultancy. In (pp. 147-186).

Lee, E. E., Torous, J., De Choudhury, M., Depp, C. A., Graham, S. A., Kim, H. C., Paulus, M. P., Krystal, J. H., & Jeste, D. V. (2021). Artificial Intelligence for Mental Health Care: Clinical Applications, Barriers, Facilitators, and Artificial Wisdom. *Biol Psychiatry Cogn Neurosci Neuroimaging*, *6*(9), 856-864.

Levkovich, I., & Elyoseph, Z. (2023). Suicide Risk Assessments Through the Eyes of ChatGPT-3.5 Versus ChatGPT-4: Vignette Study. *JMIR Ment Health*, *10*, e51232.

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

Li, R., Wang, X., Lawler, K., Garg, S., Bai, Q., & Alty, J. (2022). Applications of artificial intelligence to aid early detection of dementia: A scoping review on current capabilities and future directions. *Journal of Biomedical Informatics*, *127*, 104030.

Lopes, E., Jain, G., Carlbring, P., & Pareek, S. (2 .(٠٢٤Talking Mental Health: a Battle of Wits Between Humans and AI. *Journal of Technology in Behavioral Science*, *9*(4), 628-638.

Luxton, D., & Hudlicka, E. (2021). Intelligent Virtual Agents in Healthcare: Ethics and Application Considerations. In (pp. 41-55).

Luxton, D. D. (2014). Artificial intelligence in psychological practice: Current and future applications and implications. *Professional Psychology: Research and Practice, 45*(5), 332-339.

Luxton, D. D. (2016). An introduction to artificial intelligence in behavioral and mental health care. In *Artificial intelligence in behavioral and mental health care.* (pp. 1-26). Elsevier Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420248-1.00001-5

Ma, Z., Mei, Y., & Su, Z. (2023). Understanding the Benefits and Challenges of Using Large Language Model-based Conversational Agents for Mental Well-being Support. *AMIA Annu Symp Proc, 2023* .١١١٤-١١٠٥ ,

McFowland, E., Speakman, S., & Neill, D. (2013). Fast Generalized Subset Scan for Anomalous Pattern Detection. *The Journal of Machine Learning Research*, *14*, 1533-1561 .

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

Minerva, F., & Giubilini, A. (2023). Is AI the Future of Mental Healthcare ?*Topoi*, *42*(3), 809-817.

Monteith, S., Glenn, T., Geddes, J., Whybrow, P. C., Achtyes, E., & Bauer, M. (2022). Expectations for Artificial Intelligence (AI) in Psychiatry. *Current Psychiatry Reports*, *24*(11), 709-721

Monteith, S., Glenn, T., Geddes, J. R., Whybrow, P. C., Achtyes, E., & Bauer, M. (2024). Artificial intelligence and increasing misinformation. *The British Journal of Psychiatry*, *224*(2), 33-35.

Okoro, Y., Ayo-Farai, O., Maduka, C., Okongwu, C., & Sodamade, O. (2024). THE ROLE OF TECHNOLOGY IN ENHANCING MENTAL HEALTH ADVOCACY: A SYSTEMATIC REVIEW. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, *6*, 37-50.

Olawade, D. B., Wada, O. Z., Odetayo, A., David-Olawade, A. C., Asaolu, F., & Eberhardt, J. (2024). Enhancing mental health with Artificial Intelligence: Current trends and future prospects. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, *3*, 100099.

Praveena, K., Suresh, B., & Patrer, D. (2020). Emotion recognition with AI: Techniques and applications. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, *8*(2 .٣٥٢-٣٤٤ ,)

Rogan, J., Bucci, S., & Firth, J. (2024). Health Care Professionals' Views on the Use of Passive Sensing, AI, and Machine Learning in Mental Health Care: Systematic Review With Meta-Synthesis. *JMIR Ment Health*, *11*, e49577.

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

Salomoni, G., Grassi, M., Mosini, P., Riva, P., Cavedini, P., & Bellodi, L. (2009). Artificial Neural Network Model for the Prediction of Obsessive-Compulsive Disorder Treatment Response. *Journal of Clinical Psychopharmacology*, *29*, 343-349 .

Shah, V. (2022). AI in Mental Health: Predictive Analytics and Intervention Strategies. *1*, 19-38 .

Sharma, A., Lin, I. W., Miner, A. S., Atkins, D. C., & Althoff, T. (2023). Human–AI collaboration enables more empathic conversations in text-based peer-to-peer mental health support. *Nature Machine Intelligence*, *5*(1), 46-57.

Shibata, T., & Wada, K. (2011). Robot therapy: A new approach for mental healthcare of the elderly – A mini-review. *Gerontology*, *57*(4), 378-386.

Thakkar, A., Gupta, A., & De Sousa, A. (2024). Artificial intelligence in positive mental health: a narrative review [Review]. *Frontiers in Digital Health*, *6*.

Thieme, A., Belgrave, D., & Doherty, G. (2020). Machine Learning in Mental Health: A Systematic Review of the HCI Literature to Support the Development of Effective and Implementable ML Systems. *ACM Trans. Comput.-Hum. Interact.*, *27*(5), Article 34.

Zhang, Z., & Wang, J. (2024). Can AI replace psychotherapists? Exploring the future of mental health care. *Frontiers in Psychiatry*, *15* .

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

اضطراب كرب ما بعد الصّدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب النازحين من الحرب فى السودان

Post-traumatic stress disorder and its relationship to future anxiety among medical students displaced by the war in Sudan

إعداد

د. وائل عبد الله علي ابراهيم

Dr. Wael Abdullah Ali Ibrahim

د. وجدان محمد محمد علي

Dr. Wajdan Muhammad Muhammad Ali

كلية عنيزة الاهلية للدراسات الإنسانية والإدارية - كليات عنيزة الأهلية-

القصيم -المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2025.435285

استلام البحث : ١٨ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٣ / ٥ / ٢٠٢٥

ابراهيم، وائل عبد الله علي وعلي، وجدان محمد محمد (٢٠٢٥). اضطراب كرب ما بعد الصّدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب النازحين من الحرب فى السودان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٥٠)، ٦٦١ – ٦٨٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

اضطراب كرب ما بعد الصّدمة وعلاقته بقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب النازحين من الحرب فى السودان

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة(PTSD) وقلق المستقبل لدى عينة من النازحين من طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا/ ة تم اختيارهم بطريقة عشوائية ، وقد تم استخدام مقياس اضطراب ما بعد الصدمة طوره الخليفة (٢٠٢٠) والمعد على البيئة السعودية وتم تقنينة على البيئة السودانية ومقياس قلق المستقبل لمشيخي (٢٠٠٩) بعد التحقق من الصدق والثبات وتم تحليل البينات عن طريق برنامج (spss)، كما استخدمة المنهج الوصفي التحليلي المقارن وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب ما بعد الصدمة وقلق كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب ما بعد الصدمة بين طلبة كلية الطب جامعة الجزيرة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث ووجود فروق في قلق المستقبل تعزى إلى الجنس لصالح الذكور وفي ضوء النتائج تمت صياغة جملة من التوصيات والمقترحات التي يمكن ان تسهم في تحسين اساليب التعامل لدى الطلبة الذين يعانون من اضطراب ما بعد الصدمة وتقديم برامج الدعم النفسي للطلاب وضرورة الاهتمام بالمحاضرة والندوات وعقد اللقاءات بهدف تحقيق الطمأنينة النفسية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب ما بعد الصدمة، قلق المستقبل، طلاب جامعة الجزيرة

Abstract:

The study aimed to identify the relationship between post-traumatic stress disorder and anxiety about the future among a sample of displaced students the Faculty of Medicine, University of Gezira. The study sample consisted of (150) students who were randomly selected from students at the Faculty of Medicine, University of Gezira. The PTSD scale by Developed by Al-Khalifa (2020) and adapted to the Saudi environment It was legalized according to the Sudanese environment and the future anxiety scale by Mashikhi (2009) were used. After verifying validity and reliability, The data was analyzed using the (SPSS) program, and the descriptive analytical comparative method was used the study concluded that there is a statistically significant relationship between post-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

traumatic stress disorder and future anxiety among a sample of students from the Faculty of Medicine, University of Gezira, and the presence of statistically significant differences in post-traumatic stress disorder among students from the Faculty of Medicine, University of Gezira due to the gender variable in favor of Females as well as the presence of differences Statistically significant in future anxiety among students from the Faculty of Medicine, University of Gezira due to the gender variable in favor of males. In light of the results, a set of recommendations and proposals were formulated that could contribute to improving students' methods of dealing with post-traumatic stress Providing psychological support programmes for students and the need to focus on lectures, seminars and holding meetings with the aim of achieving psychological reassurance.

Keyword: Post-Traumatic Stress Disorder, Future Anxiety, Students, University of Gezir

مقدمة الدراسة :

أن الاضطراب المصاحب للصدمة(PTSD) هو اضطراب يحدث للشخص ويتبع تعرضة لحدث مؤلم جداً تتخطى حدوده التجربة الإنسانية كالحروب أو رؤية أعمال عنف وقتل أو اغتصاب . ولعل مما تعرض اليه السودان من اعتداءات ومحاولات يائسة من قبل فئة طاغية تهدف إلى زعزعة واستقرار هذا البلد نتج عنة أزمة نزوح الكثير من الطلبة واغلقت الجامعات ممادي الي شعورى الطلاب بالكرب أو الضيق واصبح القلق من المستقبل أحد الهواجس التى تورقهم نظراً للمتغيرات التى عصفت بهم فى ظل اضطرب الحياة وازدياد حدة المشاكل الحياتية وتسارع الأحداث السياسية ,والضغوط الاقتصادية ,بالإضافة الى الاحباطات التي يمر ون بها فى مواجة الحياة المختلفة بالأحداث الراهنة التي تمر بها البلاد، وتعقيدات الحياة وتطورها في كافة المجالات العملية والعلمية، وتعدد مطالبها والعنف وضيق فرص العمل مما أدّ ى إلى زيادة شعور الفرد بالإرهاق والقلق وعدم الاستقرار والإحساس بسوء التوافق،ويعدّ قلق المستقبل من أنواع القلق التي تؤثر على تفكير الفرد ونمط حياته، ويتميز قلق المستقبل بدرجة شديدة من التوتر، كما يتضمن استجابات متطرفة، وغالباً ما يكون نتاج لظروف الحاضر المعقدة، وتتمثل خطورته أيضاً في عدم توافق الفرد وعمله ومعدل إنتاجه، ويترتب على ذلك الإحساس باليأس والإحباط وتثبيط الهمم والأفكار السالبة تجاه المستقبل(بشير،2024).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعد قلق المستقبل حالة انفعالية تنتج من أفكار لاعقلانية نتيجة بعض الظروف البيئية أو الأسرية التي تدفع صاحبها إلى حالة من الارتباك والتوجس والتشاؤم وتوقع الكوارث وفقدان الشعور بالأمن وظهور الخوف من المشكلات الأسرية والاجتماعية والاقتصاديةوالسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل مما جعل هذه الموضوعات مجلاً خصباً للدراسات التربوية والنفسية مما دفعنا لدراسة هذا الموضوع لماله من أهمية لعل هذه الدراسة تسهيم في الإلمام بكل ما يتعلق باضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب بعد نزوحهم من مدنهم وقراهم وجامعاتهم وتكون بداية جادة للتعامل مع الأزمات وما ينتج عنها]ثار مع الاستفادة من توصياتها لتقليل من آثار التعرض للأزمات مستقلاً. جاءت هذه الدراسة لتؤكد ضرورة العمل على الاهتمام بهذه الفئة المهمة في المجتمع، وهي فئة طلاب كلية الطب ,فئة الشباب التي تشكل ركناً أساسياً في جميع المجتمعات، وانطلاقاً من عدم وجود دراسات وبحوث–على حد علم الباحثة

مشكلة الدراسة :

إن أي تجربة مؤلمة تنجم عن صراع عسكري تعد صدمة حرب، للحرب تأثير كارثي على صحة الأمم ورفاهيتها، إذ تدمر المجتمعات والأسر وغالبا ما تعطل تنمية النسيج الاجتماعي والاقتصادي. وتشمل آثار الحرب الأضرار الجسدية - مثل التعرض للقصف، أو التعرض لإصابة خطيرة، أو الاعتداء الجنسي والنفسية طويلة المدى على الأطفال والبالغين، فضلا عن الفقر وسوء التغذية، والإعاقة، والتدهور الاقتصادي، والأمراض النفسية والاجتماعية، مما ينتج عنة صدمات الحرب وجميع صدمات الحرب يمكن أن تؤدي إلى اضطرابات الصحة العقلية والنفسية مثل الاكتئاب والقلق.ولربما أبرز تلك الأمراض النفسية ناجم عن صدمة الحرب اضطراب ما بعد الصدمة (PTSD) اشار الدكتور خالد سعيد المستشار الإقليمي لأمراض الصحة النفسية في منظمة الصحة العالمية بأن واحدا من كل ثمانية أشخاص يعاني من اضطراب عقلي، ويرتفع معدل انتشار الاضطرابات النفسية بين السكان في مناطق النزاعات. ووفقا لتقديرات منظمة الصحة العالمية، فإن ٢٢.١ في المئة (أي واحد من كل خمسة) من الأفراد الذين تأثروا بالمحن في الأشهر الـ ١٢ الماضية يعانون من اضطرابات نفسية، ١٣ في المئة يعانون من الأشكال الخفيفة من الاكتئاب والقلق واضطراب ما بعد الصدمة، و٤ في المئة يعانون من الأشكال المتوسطة، و٥.١ في المئة يعانون من اضطرابات شديدة مثل الفصام، والاضطراب ثنائي القطب، والاكتئاب الشديد، والقلق الشديد، واضطراب ما بعد الصدمة الشديد.. وبالتالي، يعاني ٩.١ في المئة (حوالي ١ من كل ١٠) من اضطراب عقلي شديد الخطورة يمكن أن يضعف قدرتهم على العمل والبقاء على قيد الحياة في حالات الطوارئ". (الشاهر، 2024). تعدّ دولة السودان من الدول العربية المهمة التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعرضت للحرب منذ نهاية عام2023، حيث شهدت السودان العديد من الصراعات المسلحة في أغلب مدنها،واندلعت الاشتباكات بين قوات الجيش السوداني وقوات الدعمالسريع في الخرطوم والمدن الأخرى،أدى ذلك إلى نزوح الآلاف إلى بلدان أخرى هرباً من الحرب، وحفاظاً على حياتهم، مما أثر ذلك سلباً على حياتهم الصحية والنفسية، وحسب الإحصائيات؛ فقد بلغ عدد النازحين أكثر من (7.6) مليون فرداً سودانياً منذ بدء الحرب (بشير ، 2024).

يعد مفهوم القلق من المفاهيم التي نالت حظاً وافراً في الدراسات النفسية ويظهر قلق المستقبل كسمة نفسية نتيجة للتغيرات الاجتماعية المتصاعدة التي تمر بها المجتمعات التي إرتبطت بالعديد من المجالات المجتمعية، السياسية، الإقتصادية، ويعرف بأنه حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث المستقبل تتبع مشكلة الدراسة من اهتمام الباحثان بعينة من المجتمع تعرضت لأزمة بسبب الحرب وتحتاج إلى مزيد من الاهتمام والرعاية وستحاول الدراسةالإجابة على الأسئلة التالية:

(١) هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة (PTSD)وقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب بعد الصدمة بين طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع ؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع

أهداف الدراسة : سعت هذه الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

(١) الكشف عن العلاقة بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة(PTSD) وقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة

(٢) التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوي اضطراب بعد الصدمة بين طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع ؟

(٣) التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوي قلق المستقبل بين طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع ؟

أهمية الدراسة:

نبثق أهمية الدراسة الحالية من جانبين، وهما على النحو الآتي:

(أ) الأهمية النظرية :

(١) فيما تقدمه هذة الدراسة من إطار نظري لموضوع اضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل يفيد في إثراء الأطر النظرية للعديد من الدراسات اللاحقة في هذا المجال

(٢) اهمية الشريحة التى تناولتها كشريحة مهمة ينبقي رعايتها ولاستثمار فيها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بعتبارهم مـن الشـرائح المهمـة التـي يجـب الاهتمـام بهـا لدورهـم الرائـد فـي معالجـة قضايـا المجتمـع.

(٣) ندرة الدراسات العربية والعالمية التى تناولت الموضوع على حد علم الباحثة.

(ب) الأهمية التطبيقية :

يتوقع أن تسهم هذه الدراسة من خلال ما توصلت إليه من نتائج فى التالي :

(١) توفير أدوات ومقاييس تقديم المعلومات التي يمكن أن تفيد فى مجال كرب ما بعد الصدمة وقلق المستقل

(٢) توجية الأسر إلى الأساليب الإيجابية في معاملة الطلاب فاعدة هذه الفئة التي تستحق أقصى درجات الرعاية والاهتمام في ظل ما تعرضت له من اضطرابات حرب السودان2024

(٣) توجية نظر المسؤلين واصحاب القرار بالاضطرابات الناتجة عن الحرب

(٤) تفيد لعاملين في الميدان النفسي و التربوبوي وخاصة فى مجال الارشاد فى توجية وارشاد الطلاب من خلال تقديم الدعم والمساندة وتصميم البرامج الإرشادية المناسب

حدود الدراسة :

الحدود الموضوعية :التعرف على العلاقة بين اضطراب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة كمااقتصرت هذه الدراسة على أداتين هما؛ مقياس ضغط ما بعد الصدمة ومقياس قلق المستقبل

الحدود المكانية : جامعة الجزيرة

الحدود الزمانية : العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤

الحدود البشرية : طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة.

مصطحات الدراسة :

(١) اضطراب ما بعد الصدمة(Post- Traumatic Disorder)

اضطراب ينتج عن تعرض الفرد إلى صدمة نفسية رد فعل شديد ومتأخر لضغط ويؤثر في سلامة الفرد في النواحي الاجتماعية والأكاديمية والمهنية (الشحادات، ٢٠٢١).

وتعرفة الباحثان إجرائياً بانة اضطراب ينتج عن تعرض طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة لردة فعل شديدة تؤثر على سلوكهم نتيجة لتركهم مقر سكنهم وجامعتهم وتعرضهم لعملية النزوح وماترتب علية من ضغط نفسي واستعادة لحدث الصادم ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة على مقياس كرب ما بعد الصدمة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢) قلق المستقبل (Future Anxiety)

قلق المستقبل:هو حالة من التوتر والخوف من عدم القدرة على تحقيق الأهداف والطموحات في المستقبل والإحساس بأن الحياة غير جديرة بالاهتمام،مما يشعر الفرد باليأس والتشاؤم (الحلح ، 2018)

ويعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة على مقياس قلق المستقبل الذي تم استخدمه في هذه الدراسة.

الإطار النظري :

اولاً: اضطراب ما بعد الصدمة (Post- Traumatic Disorder)

❖ **الصدمة النفسية في الرابطة الأمريكية للطب النفسي:**

تمّ تصنيفه وتوصيفه من قبل الجمعية الأميركيّة للطبّ النّفسيّ American Psychiatric Association، وذلك في أعوام (١٩٨٠ – ١٩٨٧ – ١٩٩٤- ٢٠٠٠- ٢٠١٣) باعتباره اضطراباً نفسياً،يحدث عندما يتعرّض الفرد لحدث مؤلمٍ غير مألوف، بحيث تظهر أعراض جسميّة ونفسيّة محدّدة له ومرتبطة به. كما تم تصنيفة وفق الدّليل الإحصائي والتّشخيصي للاضطرابات النّفسيّة الخامس-DSM 5، فإنّ التعرض للصدمة النّفسيّة يمكن أن يحدث بطريقة أو بأكثر:

(١) التّعرض للخبرة مباشرةً،

(٢) مشاهدتها بشكلٍ شخصي،

(٣) ا لمعرفة بحدوث الحدث الصّادم لأحد أفراد الأسرة أو أحد المقرّبين

(٤) خبرة التّعرض المتكرر أو الحاد لتفاصيل شاقة عن الحدث الصّادم.

وتشير الصّدمة إلى أحداث ساحقة أو خبرات صادمة، تتضمّن تهديداً أساسياً للسلامة الجسميّة، والانفعالية، أو النّفسية، ولطيب الحياة لدى الضحايا ولأحبائهم ولأصدقائهم. ويكون حدوثها مفاجئاً وغير متوقع، وقد يكون لمرةٍ واحدةٍ. وفي بعض الحالات، وبعد الحدث الأول، قد تتكرر إمّا على المدى القصير أو على فتراتٍ متقطعة، أو قد تحدث بشكل مستمر ولفترة طويلة بحيث تصبح مزمنة.كما تشير الصّدمة إلى المواقف التي يشعر فيها الفرد بالعجز، مع تعرّضه لخطرٍ شديدٍ. وهي تضمّ الأحداث التي تتضمّن الموت والإصابة أو احتمالهما، كما تتضمّن أحداثاً شديدة الرّعب يصعب تحمّلها أو مواجهتها كالكوارث الطّبيعيّة (الزّلازل والبراكين والأعاصير والفيضانات)، أو الكوارث التي يصنعها الإنسان (الحروب، أعمال العنف، الاغتصاب)، إلى جانب حوادث السّير والجرائم وما قد يخبره الفرد من مشاهد الموت أو الإصابة مما قد يؤدي إلى نشأة اضطراب ضغط ما بعد الصّدمة (عاشور، ٢٠٢٣)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

❖ المشاكل النفسية الناتجة عن النشأة في مناطق الصراع وتبعاتها

وفقاً لأحد التقارير الصادرة عن" منظمة الصحّة العالمية"، سوف يعاني جميع الأفراد المتضرّرين من الحروب ضوائِق نفسيّة بشكل فوريّ أو بعد فترة من الزمن ومن أهم المشاكل النفسية الناتجة عن النشأة في مناطق الصراع

١. اِضطرابات ما بعد الصدمة.(PTSD)
٢. اِضطرابات الأكل ينتج عنها أمراض سوء التغذية.
٣. اِنتشار الإكتئاب والقلق واليأس من المستقبل.
٤. إدمان التدخين أو المخدرات أو الكحوليات.
٥. الاِنعزال عن المجتمع.
٦. صعوبة النوم وضعف الذاكرة.
٧. الشعور الدائم بالغضب وجلد الذات.
٨. زيادة معدّلات الإنتحار

اسباب صدمة الحرب : تشمل التالي:

- أن يشهد الشخص اندلاع حرب
- أن يكون منخرطا في تجربة قتالية مباشرة
- أن يتعرض الشخص لمظاهر العنف مثل رؤية قتلى وجرحى ومشوهين
- إلحاق الشخص الألم بشخص آخر أو قتله
- إعطاء الأوامر التي تؤدي إلى إلحاق ألم بالآخرين أو موتهم:(الضمور، 2020).

❖ **تشخيص اضطراب كرب ما بعد الصّدمة**

عندما يتم تشخيص اضطراب كرب ما بعد الصّدمة لدى فرد ما، فهذا يعني أنّ هذا الفرد قد تعرّض لحدث يشكل تهديداً لحياته أو لحياة الآخرين، وأنّه قد استجاب لهذا الحدث بخوفٍ شديدٍ وعجزٍ.ومن معايير التّشخيص التي وردت في الدّليل التّشخيصي والإحصائي الخامس للاضطراب ات النّفسية DSM-5
والتي تنطبق على الرّاشدين والمراهقين والأطفال ما فوق السّتة أعوام، وهي كما يلي:

(A)التّعرض لاحتمال الموت أو التّهديد بالموت أو لإصابة خطيرة أو العنف الجنسي عبر واحدة أو أكثر من الطّرق الآتية:

١. التّعرض مباشرة للحدث الصّادم.
٢. المشاهدة الشّخصيّة للحدث عند حدوثه للآخرين.
٣. المعرفة بوقوع الحدث الصّادم لأحد أفراد الأسرة أو لأحد الأصدقاء المقربين في حالات الموت أو التّهديد بالموت لأحد أفراد الأسرة أو أحد الأصدقاء المقربين.
٤. التّعرض المتكرر أو الشّديد للّتفاصيل المؤلمة للحدث الصّادم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(B) وجود عارض واحد أو أكثر من الأعراض المقتحمة الآتية المرتبطة بالحدث الصّادم والتي تبدأ بعد الحدث الصّادم:
١. الذّكريات المؤلمة المتكررة وغير الإرادية عن الحدث الصّادم.
٢. أحلام مؤلمة متكررة مرتبطة بالحدث الصّادم.
٣. استجابات تمييزية (ومضات الذّاكرة) بحيث يشعر الفرد أو يتصرف كما لو أنّ الحدث الصّادم يتكرر.
٤. الإحباط الشّديد أو الطّويل المدى عند التّعرض لمنبّهات داخليّة أو خارجيّة ترمز للحدث الصّادم.
٥. ردود الفعل الفيزيولوجية عند التّعرض لمنبّهات داخليّة أو خارجيّة ترمز للحدث الصّادم.
٦. تجنب المحفزات المرتبطة بالحدث الصّادم وتبدأ بعد وقوع الحدث الصّادم ،كما يتضح من واحد او اثنين مما يلي:
٧. بذل جهد لتجنب الذّكريات المؤلمة والأفكار أو المشاعر أو ما يرتبط بشكل وثيق بالحدث الصادم.
٨. بذل جهد لتجنب عوامل التّذكير الخارجيّة (الأشخاص، الأماكن، الأحاديث، الأنشطة، الأشياء، المواقف) التي تثير الذّكريات المؤلمة والأفكار أو المشاعر أو ما يرتبط بشكل وثيق بالحدث الصادم.
(D) التّعديلات السّلبية في الإدراك والمزاج المرتبطين بالحدث الصّادم، والتي تبدأ أو تتفاقم بعد وقوع الحدث الصّادم، كما يتضح من واحد أو اثنين مما يلي:
١. عدم القدرة على تذكر جانب هام من جوانب الحدث الصّادم.
٢. معتقدات سلبيّة ثابتة ومبالغ بها، أو توقعات سلبيّة ثابتة ومبالغ بها حول الذّات والآخرين والعالم.
٣. إدراكات مشوّهة وثابتة عن سبب أو عواقب الحدث الصّادم، مما يؤدّي بالفرد إلى إلقاء اللّوم على نفسه.
٤. الحالة العاطفيّة السّلبية المستمرة (الخوف، الرّعب، الغضب، الشّعور بالذّنب والعار)
٥. تضاؤل الاهتمام أو المشاركة في الأنشطة الهامة.
٦. الشّعور بالنّفور والانفصال عن الآخرين.
٧. عدم القدرة على اختبار المشاعر الإيجابية (السّعادة، والرّضا، والمحبة.)
(E) تغييرات ملحوظة في الاستثارة وردود الفعل المرتبطة بالحدث الصّادم، والتي تبدأ أو تتفاقم بعد وقوع الحدث الصادم، كما يتضح من واحد او اثنين مما يلي:
١. توتر ونوبات غضب، يتمّ التعبير عنها بالاعتداء اللّفظي أو الجسمي اتجاه الأشخاص والأشياء. \سلوك التّهور أو تدمير الذّات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. التّيقظ الشّديد.
٣. استجابة مبالغ فيها عند الجفلة.
٤. صعوبة في التّركيز.
٥. اضطراب ات في النّوم.

(F) مدة الاضطراب (وجود معاييرE ، D، C، B)لأكثر من شهر

(G) يسبّب الاضطراب خللاً إكلينيكياً واضحاً، أو ضعفاً في الأداء في المجالات الاجتماعية والمهنية أو غيرها من مجالات الأداء الهامة الأخرى.

(H) لا يُعزى الاضطراب إلى التّأثيرات الفيزيولوجية لمادة (مثل الأدوية والكحول، أو حالة طبية أخر التعرض لحدث صدمي ضاغط مفرط الشدة متضمناً خبرة شخصية مباشرة لهذا الحدث ينطوي علي موت فعلي أو تهديد بالموت أو إصابة شديدة أومشاهدة حدث يتضمن موتاً أو إصابة أو تهديداً بسلامة الجسم لشخص أخر (Ankrom, 2021)

❖ **أعراض اضطراب الكرب ما بعد الصدمة:**

يعاني مرضى اضطراب الكرب ما بعد الصدمة (PTSD) من أعراض كل من الفئات الأربع التالية :

(١) أعراض اقتحامية (يغزو الحدث أفكارهم مرارًا وتكرارًا) قد يعاود الحدثُ الصادم الظهور مرارًا وتكرارًا على شكل ذكريات لاإرادية أو غير مرغوب فيها أو كوابيس متكررة.ولكن، في أحيانٍ أقل من ذلك، يسترجع الأشخاص الأحداث كما لو كانت تحدث فعلًا، بدلاً من مجرَّد تذكُّرها؛وتشمل

- تجنُّب أي شيء يذكِّرهم بالحدث
- تأثيرات سلبيَّة في التفكير والمزاج
- تغيُّرات في اليقظة وردود الفعل

يتجنَّب الأشخاص باستمرار الأشياء ــ الأنشطة أو الظروف أو الأشخاص ــ التي تذكرهم بالصدمة؛فعلى سَبيل المثال، فإنها قد يتجنَّبون الدخولَ إلى حديقة أو مبنى للمكاتب حيث جَرَى الاعتداء عليهم، أو يتجنَّبون التحدُّثَ إلى أشخاص من نفس عرق المعتدي.وقد يحاولون تجنُّبَ الأفكار أو المشاعر أو المحادثات حولَ الحدث الصادم.

(٢) التأثيرات السلبيَّة في التفكير والمزاج

قد يكون المرضى غيرَ قادرين على تذكُّر أجزاء مهمَّة من الحدث الصادم (يسمى فقدان الذاكرة التفارقي).وقد يشعر الأشخاص بالخدر العاطفي أو بالانفصال عن الأشخاص الآخرين.ويعدُّ الاكتئاب شائعًا، ويُظهِرُ الأشخاص اهتمامًا أقلّ بالأنشطة التي كانوا يستمتعون بها سابقًا. قد تصبح طريقةُ تفكير الأشخاص في الحدث مضطربة، ممَّا يؤدِّي بهم إلى إلقاء اللوم على أنفسهم أو الآخرين عمَّا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدث.كما أنَّ الشعورَ بالذنب شائع أيضًا؛فعلى سبيل المثال، قد يشعرون بالذنب لأنهم نَجوا بينما لم ينجوا الآخرون.وقد لا يشعرون إلا بالمشاعر السلبية فقط، مثل الخوف أو الرعب أو الغضب أو العار، وقد لا يكونون قادرين على الشعور بالسعادة أو الرضى أو الحب.

(٣) تغيُّرات في اليقظة وردود الفعل

قد يجد المرضى صعوبةً في النوم أو التركيز.وقد يصبحون متيقِّظين إلى حدٍّ مفرط بالنسبة إلى علامات التحذير من المخاطر.وقد تكون مُجفِلة بسهولة.وقد يصبحون أقلَّ قدرةً على السيطرة على ردود أفعالهم، ممَّا يؤدِّي إلى سلوك متهوِّر أو نوبات من الغضب.

(٤)أعرَاضُ أخرى: يقوم بعض الأشخاص بأنشطة طقوسيَّة للمساعدة على الحدِّ من قلقهم؛فعلى سَبيل المثال، الأشخاص الذين جَرَى الاعتداء عليهم جنسيا قد يستحمُّون مرارًا وتكرارًا في محاولة لإزالة الشعور بأنهم في حالة من النجس. يحاول الكثير من الأشخاص الذين يعانون من اضطراب الكرب بعد الصدمة تخفيف شدَّة أعراضهم بالكحول أو بالعقاقير الترويحية، ويُصابون باضطراب تعاطي المواد. (الشحادات، ٢٠٢١).

❖ **النظريات المفسرة للاضطراب ما بعد الصدمة:**

(١) النظرية البيولوجية :

تحاول النماذج البيولوجية تفسير ظهور اضطراب كرب ما بعد الصدمة على مستويات مختلفة، فقد تم دراسة التأثيرات الفيزيولوجية حين يتعرض الفرد لحدث صادم، وتم تفسير ذالك بأن الصدمة قد تؤدي إلى تغيرات في نشاط الناقلات العصبية، والتي تؤدي بدورها إلى مجموعة من النتائج مثل أعراض فقدان الذاكرة الحاد ، والاستجابات الانفعالية ذات الشدة والثورات الانفعالية والغضب والعنف. وان مثل هذه الثورات ترتبط بالنشاط الزائد لإفراز الغدة الادرنالية والمثيرات المرتبطة بالصدمة. كما درست كيمياء المخ الحيوية ، والنقص في مستوى الجهاز العصبي المركزي من الادرنالية وما يترتب على ذالك من اختلالات في الوظائف مثل : فقدان الشعور باللذة ، والإحساس بالحذر، وكذلك الانسحاب من الأنشطة الاجتماعية . وكذالك دراسات التغيرات التي تحدث في الجهاز العصبي أو التعرض المفاجئ ، أو المستمر أو الشديد للأحداث الصادمة التي تقود إلى العديد من النتائج السلبية التي قد تسبب تدمير أو تغيير في المسار العصبي .كذلك دراسات تناولت اثر الصدمة على المخ ، وما يترتب عن ذالك من حدوث تغيرات تتجلى في التغيرات التي تحدث في وظيفة السيروتينين والتي قد ترتبط في فقدان الشعور باللذة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢) نظرية التحليل النفسي :

أرجع فرويد سبب اضطراب الصدمة إلى مشكلات الطفولة واستخدام لإنزيمات الدفاع لسيطرة على القلق ,وأن أي مكاسب أومحفزات خارجية من بيئة الفرد التي تعزز هذا الاضطراب ,وبذلك اغفل فرويد البيئة الخارجية لمصابين باضطراب الصدمة وركز على شخصية الفرد قبل الإصابةبالصدمة.

(٣) النظرية السلوكية:

:ترى المدرسة السلوكية أن تعرض الشخص لخبرات الصادمة يمكن أن يصبح مشروطاً بالمثيرات في خلال التعرض لخبرات الصادمة فإن المثيرات يمكن أن تؤدي الى ردود فعل كالخوف والقلق بالإضافة إلى الأعراض الأخرى الظاهرية

(٤) النظرية المعرفية:

يتوقف ادراك الفرد للحوادث على نظرة الفرد لذاتة والعالم , فالمنظور المعرفي يقوم علي افتراض أنالاضطرابات النفسية ناجمة عن تفكير غير عقلاني ولذلك فإن الأحداث الصادمة تحدد الافت ا رضات العادية أو السوية لفرد (الضمور، 2020).

❖ **ثانيا قلق المستقبل**Future Anxiety **:**

(١) مفهوم قلق المستقبل:

يعرف علمياً كرونوفوبيا الشعور بعدم الارتياح والتفكير السلبي تجاه المستقبل والنظرة السلبية للحياة وعدم القدرة على مواجة الأحداث الحياتية الضاغطة وفقدان الشعور بالأمن(المشيخي،٢٠٠٩) ويعتبر قلق المستقبل أو القلق التوقعي هو قلق الشخص المفرط بشأن الأحداث المستقبلية والمرتبطة بالتوقعات السلبية لموضوع معين. وقد يستمر هذا القلق لفترة طويلة من الزمن، مما يؤثر على طبيعة حياة الشخص، ويكمن الفرق بين القلق المقبول وهذا النوع من القلق بمستوى القلق بالإضافة إلى تراكم الأفكار السلبية. وتعرفة ناهد سعود قلق المستقبل بأنه جزء من القلق العام المعمم على المستقبل، ويمتلك جذوره في الواقع الراهن، ويتمثل في مجموعة من البنيات، كالتشاؤم، أو إدراك العجز في تحقيق الأهداف المهمة، وفقدان السيطرة على الحاضر، وعدم التأكد من المستقبل ولا يتضح إلا ضمن إطار فهمنا للقلق العام.(ناهد شريف سعود، ٢٠٠٥)

تعرفة زينب شقير قلق المستقبل بأنه خلل أو اضطراب نفسي المنشأ ينجم عن خبرات ماضية غير سارة مع تشويه وتحريف إدراكي معرفي للواقع وللذات من خلال استحضار الذكريات والخبرات الماضية غير السارة مع تضخيم للسلبيات ودحض للإيجابيات الخاصة بالذات والواقع؛ تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن مما قد يدفعه لتدمير الذات والعجز الواضح وتعميم الفشل وتوقع الكوارث وتؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل وقلق التفكير في المستقبل والخوف من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المستقبلية المتوقعة والأفكار الوسواسية وقلق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الموت واليأس . ومما سبق يتضح هذا النوع من القلق يرتبط بالخبرات الغير سارة والكوارت تجعل صاحبها في حالة من التوتر وعدم الأمن ولامان النفسي تؤدي به إلى حالة من التشاؤم من المستقبل ومن الجدير بالذكر أن قلق المستقبل كمفهوم يختلف عن مفهوم القلق الكلاسيكي من حيث مصدره وأسبابه، وأعراضه الفسيولوجية، فالقلق الكلاسيكي غير محدد هائم، أو هو شعور غامض بالخطر، بينما قلق المستقبل موجه إلى موضوعات قد تكون خاصة بالفرد ذاته، أو أسرته أو بعالمه، أو هو شعور عام بالتشاؤم من المستقبلMutia ،٢٠٢١)

(٢) النظريات المفسرة لقلق المستقبل :

(أ) النظرية المعرفية :

يري أصحاب النموذج المعرفي أن القلق نتاج علاقة وثيقة بين المعرفة والانفعال والسلوك، ولا يمكن الفصل بينهم، وأن هنالك مهددات تستثير القلق سواء كان التهديد جسمي أو نفسي، والقلق ناتج لإدراك غير منظم أو غير متسق مع الحقيقة أو هو معالجة مشوهة للمعلومات (سميرة ، شند، ٢٠١٦) وقلق المستقبل في ضوء النظرية المعرفية هو حالة من الانشغال وعدم الراحة والخوف بشأن التمثيل المعرفي للمستقبل الأكثر بعدة، ولذلك فإن قلق المستقبل معرفية أكثر منه انفعالية، لأن الآليات المعرفية هي المصدر الأساسي لقلق المستقبل، حيث تشكل خصائص الأفكار واحدة من المقدمات المنطقية لقلق المستقبل، لذلك فإن المعرفة أولا ثم القلق، ويواكب هذا التمثيل المعرفي حالات عاطفية سلبية وتنظر التوجهات النظرية المعرفية الحديثة لقلق المستقبل باعتباره عملية معرفية ذات تأثيرات شديدة وقوية، وأن الوظيفة الرئيسية لقلق المستقبل هي تيسير الاكتشاف المبكر لوجود علامات أو منذرات بالتهديد أو باقتراب الخطر في الأحداث المستقبلية، التي تنطوي على تهديد متوقع الحدوث، وأن هناك عدة عوامل يمكن أن تستثير قلق المستقبل، خاصة عندما يصبح المستقبل الشخصي للفرد عرضة للخطر، أو مجالا للتفكير والتدبر، مثل لحظات اختيار التخصص الأكاديمي أو الاختيار المهني بعد التخرج أو الاختيار الزواجي، وغيرها من المواقف الحاسمة والمصيرية في حياة وتمثل التصورات الشخصية والمحركات المعرفية للتعامل قلق المستقبل والتخطيط له او التنبؤ به أهم المثيرات المحفزة لاستثارة قلق المستقبل، ويكون الفرد على وعي تام بتلك الافكار والطموحات والتخيلات المثيرة للانفعالات الخاصة بقلق المستقبل، والتي تحدد مدى تأثيره بصورة واعية حين يكون الفرد مدركة تماما لما يخاف منه أو يخشاه، وتصبح هذه الأفكار ذات الطبيعة الواعية أو المعرفية من أهم المقدمات المثيرة لقلق المستقبل، حيث تأتي المعرفة أولا ثم ينبعث قلق المستقبل بعد ذلك . (آمال ابراهيم الفقي، ٢٠١٣)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(ب) النظرية الوجودية Theory Existencial :

يعتقد الفيلسوف الوجودي سارتر Sarter أن الإنسان ألقي به إلى الوجود، ويمضي في الحياة بوصفه كائنة مغتربة يكابد القلق، واغترابه دائم لا يمكن قهره، وأن حدة الاغتراب والقلق تزداد لديه عندما يعاني من قهر الحرية والاضطهاد واستلاب الذات (عبد الأحد، 2017) ويؤكد أصحاب الاتجاه الوجودي على خصوصية الإنسان، ومن ثم تركزت دراساته على موضوعات يتفرد بها الانسان، مثل الارادة والحرية والمسئولية والابتكار والقيم، حيث أن التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق وجوده وذاته كإنسان متفرد، هدفه النهائي الذي يجب أن يتوجه إليه في الحياة، ولذا فإن كل ما يعوق محاولات الفرد لتحقيق هذا الهدف، أو يهدد مغزي وجودهأو يفقده هذا المغزى يمكن أن يستثير قلقه. (سميرة ،٢٠١٦) وتري ايمان فوزى أن علم النفس الوجودي يتفرد برؤية خاصة لظاهرة الان يتميز بالشمول والكلية في الآن نفسه، حيث يهتم الوجوديون بالتأكيد على أن القلق في الأساس ظاهرة صحية، و معلم للإنسان لأنه يستبقي في وعيه ديمومة التهديد بالوجود والعنم، وهو ما يدفع الإنسان دائما لكي يسعى لتوكيد ذاته في مقابل هذا التهديد من خلا د الذات، والعمل على دعم القدرات ومواطن القوة التي تمكنه من مواجهة ما يهدده.

(ج) النظرية الإنسانية Theory Human :

يرى أصحاب المذهب الإنساني أن القلق هو الخوف من المستقبل وما يمر به الإنسان من أحداث تهدد وجوده، أو كيانه الشخصي، فالقلق ينشأ من توقعات الإنسان لما قد يحدث، والقلق عن ماضي الفرد، ويرى هؤلاء أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يدرك أن نهايته حتمية، وأن الموت قد يحدث في أي لحظة، وأن توقع الموت هو المثير الأساسي للقلق عند الإنسان، كما يؤكد التيار الإنساني على طبيعة الإنسان ككائن متميز وفريد له خصائصه الإيجابية مقابل التحليل النفسي الذي يتجاهل فضائله وركز على اضطرابه ونقائصه، والمدرسة السلوكية التي تناولته كآلة، لذا عكف أصحاب هذه المدرسة على دراسة المشكلات وموضوعات ذات معنى بالنسبة لوجود الإنسان ورسالته، مثل الإرادة وحرية الاختيار، والمبادأة، والانفتاح على الخبرة، والقيم، وتحقيق الذات، والمسئولية(الحلح ، 2018) فالشخصية الإنسانية وفقا لرأي روجرز Rogers تتألف من مكونين هماالكيان العضوي ومفهوم الذات، ولكل مكون حاجاته التي تتطلب الإشباع من أجل تحقيق نزعة الفرد للنمو وتحقيق الذات ومن ثم فإن التوتر الفسيولوجي الذي ينتاب الفرد ينتج عن ضغوط الحاجات الخاصة بالعضوية كالطعام والشرب، أما التوتر النفسي فإنه يظهر لدى الفرد كنتيجة لضغوط الحاجات الخاصة ببنيان الذات، كالحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي، والحب فإذا حدث تعارض بين العضوية وبنيان الذات وإدراك الفرد، ظهر القلق وهذه النظرية اختلفت في تفسيرها لنشأة القلق مع النظريات السابقة حيث اعتبرت أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحاضر والمستقبل هما اللذان يثيران القلق لدى الفرد عكس المدارس الأخرى، والتي اعتبرت أن الماضي هو الذي يسبب القلق لدى الأفراد وهم يرون أن الإنسان كائن حي يجب أن نحترمه ونقدره ولا ننظر إليه كآلة ونقيم عليه التجارب وغير ذلك من الأمور التي تهدر إنسانيته، فهم يدرسون مشكلات ذات معنى للإنسان ولوجوده ورسالته كالإرادة وحرية الاختيار، والمسئولية، ولا شك أن هذه المعاني قريبة من مفاهيم الدين الإسلامي الحنيف (المشيخي، ٢٠٠٩)

(٣) أسباب قلق المستقبل :

يعزى قلق المستقبل إلى عدة عوامل، منها

١. التكنولوجيا والتقدم العلمي: تقدم التكنولوجيا بمعدل سريع يؤدي إلى ظهور ابتكارات جديدة وتحولات في الحياة اليومية. وعلى الرغم من الفوائد العديدة التي توفرها التكنولوجيا، فإن هناك مخاوف من تأثيرها على سوق العمل ووظائف البشر، ومن التبعات الاجتماعية والأخلاقية للتقدم التكنولوجي.
٢. التغيرات الاجتماعية: تعاني المجتمعات من تحولات اجتماعية سريعة، مثل تغيرات القيم والتحولات الديمغرافية وتزايد الهجرة والتنوع الثقافي. وهذه التغيرات قد تؤدي إلى عدم الاستقرار والقلق بشأن المستقبل وتأثيرها على التواصل والتعايش الاجتماعي.
٣. التحديات البيئية: تزايد التلوث وتغير المناخ يشكلان تحديات كبيرة للإنسانية. يخشى الكثيرون من تأثيرات تغير المناخ على البيئة والموارد الطبيعية والتأثير السلبي المحتمل على الحياة على كوكب الأرض في المستقبل.
٤. الاقتصاد والتوزيع غير العادل: تنامي الفجوة بين الأغنياء والفقراء وتفاوت التوزيع العادل للثروة يولد قلقًا من احتمال تفاقم العدم المساواة وانعدام الفرص في المستقبل.
٥. الأزمات السياسية والأمنية: الصراعات السياسية والنزاعات المسلحة والإرهاب تعزز القلق بشأن الاستقرار العالمي والأمان الشخصي. (عبد الأحد، 2017)

(٣) مظاهر قلق المستقبل:

يري .(abei, 2020)أن القلق المستقبل ثلاثة مظاهر هي

(١) مظاهر معرفية :تتعلق بالأفكار التي تدور في خلجات الشخص وتفكيره، وتكون مذبذبة لتجعل منه متشائمة من الحياة معتقدا قرب أجله، وأن نهاية الحياة أصبحت وشيكة، أو التخوف من فقدان السيطرة على وظائفه الجسدية أو العقلية

(٢) مظاهر سلوكية :وهي مظاهر نابعة من أعماق الفرد، تتخذ أشكالا مختلفة تتمثل في سلوك الفرد، مثل تجنب المواقف المحرجة للشخص وكذلك المواقف المثيرة للقلق.

(٣) مظاهر جسدية :يمكن ملاحظة ذلك من خلال ما يظهر على الفرد من ردود أفعال بيولوجية وفسيولوجية مثل ضيق التنفس، وجفاف الحلق، وبرودة الأطراف، وارتفاع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ضغط الدم، إغماء، توتر عضلي، عسر هضم، فالقلق لا يجعل الفرد يفقد اتصاله بالواقع بل يمكنه ممارسة أنشطته اليومية ، مدركة عدم منطقية تصرفاته، أما في الحالات الحادة فإن الفرد يقضي معظم وقته للتغلب على مخاوفه ولكن دون فائدة.

ويشير ابي (abei) إلى ثلاثة مظاهر القلق المستقبل تتمثل في- :

(١) القلق الذاتي: وهو يرتبط بالمعاناة والاضطراب الوجداني للمراهق بسبب التغيرات النفسية والجسمية لهذه المرحلة

(٢) القلق الأسري: وهو مرتبط ببعدين أولهما في الحاضر الذي يعايشه وسط أسرته، والثاني هو قدرة الفرد على الارتباط وبناء أسرة ومدى نجاحه في ذلك .

(٣) القلق المهني: ويتعلق بالمخاوف التي تتضمن تصورات الشباب لعدم إمكانية تحيق طموحاتهم المهنية وشغل الوظائف المناسبة لهم، ومن ثم تحقيق العائد الذي يتناسب مع متطلبات الحياة

(٤) الآثار المترتبة على قلق المستقبل:

١. الشعور بالوحدة وعدم القدرة على تحسين مستوى المعيشة وعدم القدرة على التخطيط للمستقبل والجمود و قلة المرونة والاعتماد على الآخرين في تأمين المستقبل
٢. التقوقع داخل إطار الروتين واختياره أسلوب التقوقع والانتظار السلبي لما قد يحدث
٣. الاعتمادية والعجز واللاعقلانية – . للتعامل مع المواقف التي فيها مواجهة مع الحياة.
٤. يعيش الإنسان في حالة انعدام للطمأنينة على صحته ورزقه ومكانته
٥. يشعر الفرد بعدم الأمن وتوقع الخطر والشعور بعدم الاستقرار والتشاؤم واليأس التفكير السلبي والتشاؤم نحو الذات والمستقبل .
٦. التأثير السلبي على صحة الأفراد سواء من الناحية العقلية أو الجسمية أو النفسية أوالسلوكية) .
٧. النظرة التشاؤمية للمستقبل وتوقع حدوث الكوارث
٨. ضعف الاحساس بالأمن والطمأنينة – .القلق من مواجهة تقلبات الدهر وظروفه القادمة، وأزماته ومشكلاته(Ankrom، 2021)

❖ **منهجية الدراسة وإجراءاتها:**

- منهج الدراسة: تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- العينة الدراسة : طلاب كلية الطب بجامعة الجزيرة .حيث بلغتةحجم المعينة ١٥٠طالب / طالبة
- الاساليب الاحصائية: للاجابة عن اسئلة الدراسة ,تم استخدام برنامج (SPSS) الاحصائي لتحليل البيانات, ,واستخدم الباحثان الاساليب التالية:

(١) معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن سؤال الدراسة الاول

(٢) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

(٣) حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الذكور ,وعينة الاناث.

(٤) اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للإجابة عن سؤال الدراسة للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث

(٥) واستخدام معامل ارتباط بيرسون ,ومعامل الفا كرونباخ لأغراض التحقق من ثبات المقياس

- **ادوات الدراسة:**

أولا :مقياس ضغط ما بعد الصدمة

(١)أعداد المقياس : استخدم الباحث مقياس اضطراب كرب ما بعد الصدمة الذي طوره الخليفة (٢٠٢٠) والمعد على البيئة السعودية ,والمكون من (٤٥) تم الاعتماد الأساسي في بناء الأداة على المحكات التشخيصية التي وردت في الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية (ا DSM-1V) حيث تم اشتقاق الفقرات من الأعراض التي اشتملت على المكونات التالية السلوكية، والوجدانية، والمعرفية تم ترتيب للمجالات بناء على دراسة الأدب النظري لموضوع الدراسة, و الاهتمام بملاحظات المحكمين . توزعت على ثلاثة مجالات اشتمل كل منها ١٥ فقرة .

المجال الأول :مجال الأعراض الوجدانية لضغط ما بعد الصدمة تعكس لدى الطالب المستجيب أعراض وجدانية مثل سرعة الغضب والقلق ومشاعر الوحدة النفسية وعدم الأمن, وغيرها من الأعراض الوجدانية.

والمجال الثاني :مجال الأعراض المعرفية لضغط ما بعد الصدمة تعكس لدى الطالب أعراض معرفية مثل التفكير السلبي بالمستقبل وضعف التركيز ومحاولة تناسي أحداث الصدمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمجال الثالث :مجال الأعراض السلوكية لضغط ما بعد تعكس لدى الطالب المستجيب أعراض ضعف الهمة, وضعف الرغبة في مزاولة النشاط اليومي, والعزلة الجسدية ورجفة في الجسم وعدم القدرة على الانجاز, وتغير العادات

❖ **صدق وثبات المقياس :**

(أ) الصدق الظاهري :لقتم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس في الجامعات السعودية والسودانية، والبالغ عددهم (٨) محكمين، وذلك لبيان مدى وضوح الفقرات ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، ,ومدى سلامتها اللغوية وملائمتها لبيئة السودانية وإعتماد ما نسبته (85%) من تعديلات المحكمين حول قبول الفقرة أو رفضها أو تعديلها، .وبناء على`ذلك أبقيت الفقرات التي اتفق على صدقها ستة فما فوق منهم ,واستبعدت الفقرات غير المنتمية والضعيفة ,كما عدلت صياغة بعض الفقرات

(ب) صدق البناء للتحقق من مؤشرات صدق البناء لمقياس، تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (20) من خارج عينة الدراسة، وتم حساب :

(١) مؤشرات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson)لإيجاد قيم ارتباط الفقرة بالمجال، وتراوحت

(٢) قيم معاملات الارتباط بين (0.47-0.92)، كما تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بين (0.41-0.89).

(٣) كما حسبت قيم معاملات الارتباط البينية(Inter- Correlation) لمجالات المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت بين (.0.78-0.85)

(٤) حساب معامل الاتساق للمقياس ككل في حين بلغ معامل ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.83)

ثانياً: مقياس قلق المستقبل :

الصدق والثبات : تم عرض المقياس على محكمين وتم التعديل وفق اراء المحكمين تم حساب معامل الثبات عن طريق الاتساق الداخلي كان معامل الثبات لمجالات الأداة الثلاثة **(0.884)** والجدول التالي يوضح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١) يوضح حساب معامل الثبات والاتساق الداخلي

المجال	معامل الثبات	معامل الاتساق الداخلي
الوجداني	**0.871**	**0.912**
المعرفي	**0.936**	**0.802**
السلوكي	**0.843**	**0.923**
الكل	**0.884**	**0.867**

عرض النتائج ومناقشتها:

السؤال الاول: والذي ينص على " هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة (PTSD) وقلق المستقبل لدى طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة

وللإجابة عن هذه تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة وقلق المستقبل واتضح أن هناك ارتباط جوهري موجب بين درجات بين اضطراب كرب ما بعد الصدمة ودرجات مقياس قلق المستقبل ,وهذا يشير الى ان علاقة الصدمة وقلق المستقبل علاقة طردية ,حيث ان الزيادة في درجة الصدمة تقترن في زيادة قلق المستقبل حيث اظهرت النتائج أن العلاقة بين اضطراب كرب ما الصدمة وقلق المستقبل بلغت (0.851) وان هذه العلاقة دالة عند مستوى . (0.01),

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن الفرد المصدوم يفقد القدرة على التعامل مع واقعه ومع متطلبات حياته الجامعية ,مما يدفعه الى قلق المستقبل كسلوك توافقي سلبي ,كما ان الصدمة ايضا تزيد من معاناته خاصة اذا لم يجد الدعم الاجتماعي المناسب والمساعدة النفسية المتخصصة وبالتالي هناك ارتباط بين أثر الصدمة على الفرد القلق على المستقبل وما تشكله له من حالة عدم الاتزان .

السؤال الثاني الذي ينص على : "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اضطراب بعد الصدمة بين طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع ؟

وللاجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لعينة الذكور ,وعينة الاناث ,وتم إجراء اختبار(ت)لعينتين مستقلتين والجدول رقم (3) يبين نتائج اختبار(ت.)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٢)

المتغيرات	ذكور		اناث		ث	الدلالة
PTSD	**173.2**	**36.15**	**193.7**	**38.41**	**-4.72**	**0.00**

يتضح من الجدو ل ان هناك اختلافا في مستوى الشعور بالصدمة تبعا لمتغير الجنس ,حيث بلغت قيمة4.72- وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01)مما يوكد وجود فروق فى مستوي الصدمة وبالرجوع الى مستوى المتوسطات الحسابية يتضح ان مستوي الصدمة اعلي عند الاناث

السؤال الثالث : الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل بين طلاب كلية الطب جامعة الجزيرة تعزى لمتغير النوع؟ "

جدول رقم (٣)

المتغيرات	ذكور		اناث		ث	الدلالة
قلق المستقبل	**52.57**	**9.27**	**56.7**	**9.9**	**-3.68**	**0.00**

توجد فروق بين الذكور والاناث فى القلق النفسي تبعاً للجنس حيث بلغت قيمة ت (3.68,-)وان هذه قيمة دالة عند مستوى (0.01) وبالرجوع الى مستوى المتوسطات الحسابية يتضح ان مستوى القلق أعلى عند الاناث

❖ **توصيات الدراسة :**

١. بناء البرامج الارشادية الوقائية والعلاجية التي تساهم في تحسين اساليب التعامل لدى الطلبة مع ضغط ما بعد الصدمة وتقليل الشعور بقلق المستقبل
٢. اجراء مزيد من الدراسات البحثية في هذا المجال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع الدراسة :

الشاهر، إ. (2024). صدمات السودانيات النفسية وثلاثية النزوح والعنف والاغتصاب.عربية، استردت بتاريخ13/4/2024من المصدر:
911https://www.independentarabia.com/node/557

الشحادات، ب والعلي، ت. (٢٠٢١). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين تقدير الذات وخفض التوتر النفس ي لدى أبناء اللاجئين السوريين في الأردن. دراسات: العلوم التربوية، ٤٨(٢)،٢٧٤-٢٥٨.

الحلح ، سمر وليد. (2018) العلاقة بين قلق االمستقبل والاكتئاب لدىعيننة ة من طلاب الصف الثاني الثانوي، [رسالة ماجستير غيرمنشورة].جامعة دمشق

الضمور، خ. والسفاسفة، م. (2020). أثر برنامج إرشادي في خفض أعراض ما بعد الصدمة وتنمية الرضا عن الحياة لدى الطالبات اللاجئات السوريات. مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية،355،.246-213

آمال ابراهيم الفقي (٢٠١٣) التنظيم الذاتي وعلاقته بمستوي الطموح وقلق المستقبل لدي طلاب الثانوية . دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،عدد٣٨،جزء٢،ص١٣ ـ ٥

بشير، ن. (٢٠٢٤). استمرار الصراع في السودان وتداعياته النفسية على المدنيين.TRTعربي،استردت بتاريخ1/3/2024من المصدر:
https://www.trtarabi.com/

سميرة محمد شند، ومحمد ابراهيم الانور (٢٠١٢) قلق المستقبل وعلاقته بالضغوط النفسية لدي شرائح من العاملين بمهن مختلفة .دراسات تربوية ونفسية ،مجلة كلية التربية ،جامعة الزقازيق ،عدد ٧٦ ،ص٢٠٣-٣٠١

سعود، ناهد . لولوة بنت صالح(2018). فاعلية برنامج لدى عينة من طلاب جامعة القصيم.مفهوم الأمل ومنظور الزمن المبستقبلي وم مالمجلة الدولية للعلوا التربوية والانسانية،(17)1،307-243

عبد الأحد، خ. (٢٠١٧). قياس قلق المستقبل لدى طلبة جامعة زاخو واقرانهم النازحين من طلبة جامعة الموصل.مجلة العلوم الإنسانية لجامعة زاخو، ٥٢، ٣٧٥-٣٨٨.

عاشور، أ. (٢٠٢٣). الاضطرابات النفسية... جرح خفى لـ "النازحين من السودان".ملفات خاصة، الدستور، استردت بتاريخ 3/3/2024 من المصدر:
https://www.dostor.org/4402688.

عبد الخالق، دحمد مح د. (٢٠١٨). حب الحياة وعلاقته بالحياة الطيبة والفعالية الشخصية.المجلة المصرية للدراسات الانسانية، ٣٠(١٠٩)، ١-٢٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

REFERENCES:

Abei, S., Ramadan, S., & Abdallah, N. (2020). Self-efficacy and future anxiety among students of nursing and education colleges of Hellman University. Middle East Current Psychiatry, 27(1), 1-5

Mutia, H., & Hargiana, G. (2021). Future anxiety in students of communication and Islamic broadcasting program: The correlation with resilience. Journal of Public Health Research, 10(s1).

Ankrom, S. (2021). Anticipatory Anxiety and Panic Disorder. Retrieved from: https://www.verywellmind.com/anticipatory- anxiety-and-panic-disorder-2584252.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Rising Adoption of Artificial Intelligence in Higher Education: A Qualitative Study on Its Application by Al-Quds University Students in the Academic Practices

BY

Fatin Nassar

Al-Quds University, Jerusalem-Palestine

Prof. Ibrahim Arman

Al-Quds University, Jerusalem-Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2025.435287

استلام البحث : ٢٢ / ٣ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ١٥ / ٥ / ٢٠٢٥

Fatin Nassar & Ibrahim Arman (2025). Rising Adoption of Artificial Intelligence in Higher Education: A Qualitative Study on Its Application by Al-Quds University Students in the Academic Practices. ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences***, Arab Institute for Education, Science and Arts, Egypt, 9(50), 683-714.

http://jasep.journals.ekb.eg

Rising Adoption of Artificial Intelligence in Higher Education: A Qualitative Study on Its Application by Al-Quds University Students in the Academic Practices

Abstract:

This research aimed to examine the role of artificial intelligence (AI) tools in student learning at Al-Quds University, focusing on the unique experiences and insights provided by participants. The researcher conducted ten semi-structured interviews with students who were selected using purposive and snowball sampling techniques. Adopting a phenomenological approach, the study aimed to capture the participants 'lived experiences with AI tools. The data were analyzed using MAXQDA (2020), which facilitated the identification of key themes and patterns. The research identifies key themes related to students 'motivations for adopting AI, its integration into academic tasks, and their experiences with these technologies. Participants were strongly motivated to use AI tools to better understand complex subjects, enhance academic performance, and boost creativity in assignments. AI was especially helpful for problem-solving, writing, and language learning, with students providing specific examples of its impact. Students typically chose free AI tools for their convenience and effectiveness, though some invested in paid versions for specialized needs. They also demonstrated awareness of academic integrity, using strategies to verify AI-generated content and avoid plagiarism. The study highlights AI's role in fostering innovation, as students described how it helped them approach assignments in new ways. The research concludes with recommendations to improve AI integration in higher education, including faculty training, clearer ethical guidelines, and a focus on the educational benefits of AI to enhance learning and student outcomes.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Keywords: Artificial intelligence, higher education, students, Al-Quds University, language learning, creativity.

Introduction

The current time presents cultures with enormous scientific and technological advancements that drive swift developments throughout diverse subjects. Academic institutions utilize artificial intelligence (AI) as a powerful transformative instrument that addresses three crucial educational requirements: individualized learning delivery, enhanced student interest, and equalized educational resource distribution. The technology enables teachers to detect student-specific learning deficits so they can give personalized help for more comprehensive education inclusion. The performance enhancement of students through AI tools, including intelligent tutoring systems and language-learning applications, is confirmed by research due to their real-time feedback capabilities and adaptive learning style adaptation mechanisms (eSchool News, 2024). AI has achieved a central position in contemporary classrooms through modernization achievements, which significantly boost student learning abilities and resolve traditional education problems.

Acquiring educational abilities requires obtaining knowledge and developing learning skills alongside mastering their application to transform educational competencies. Artificial intelligence has expanded its use from traditional information storage and transmission to specific professional domains in human activities. Its application field has expanded to domains that people previously considered impossible for AI, such as healthcare and education, making it transform from supporting to active utilization.

Artificial intelligence provides customized educational tools through which students can enhance their capabilities together with their life skills growth. People develop language proficiency and writing ability through AI programs like

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

Duolingo and Grammarly, which provide smart feedback capabilities. AI-based educational tools assist students in developing critical thinking skills along with practical abilities because they simulate real-life scenarios for learning professional and daily operational tasks (Smith & Johnson, 2023). This research investigated student reasons for employing artificial intelligence educational tools and their habits when using AI-based educational systems. Students took part in research to demonstrate their opinions about how AI applications work in educational lessons as well as their struggles with the technology while expressing their concerns about it. The study analyzed education-based innovation development in artificial intelligence through subjective student feedback instead of performance assessment data to understand the development process. Multiple essential recommendations about artificial intelligence-based improvement of educational processes have come from students for presentation to university faculty members and educational officials. The research examines how students from Al-Quds University participate with AI technologies together with their motivations for utilizing these academic tools. The implementation of AI technology throughout education keeps increasing despite lacking research regarding student involvement patterns and educational performance outcomes. This research examines how undergraduate students understand AI tools by examining their tool usage reasons and their encountered obstacles and education-related impacts from AI technology. Research focuses on student views to better understand why higher education uses AI technology. By creating implications, this study enables educational authorities to build AI implementation strategies and make decisions about enhancing teaching techniques in educational contexts across the country, not just at Al-Quds University.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Research Questions

1. What are the key motivations and perceived impacts of artificial intelligence tools on students' academic experiences in higher education?
2. How do students integrate AI tools into their learning processes, and what challenges and benefits do they encounter in different academic tasks?
3. How do students and instructors perceive the implications of AI use in academic work, particularly concerning academic integrity, creativity, and pedagogical transformation?

Objectives of the Study

The current study aims to investigate the motivation to use artificial intelligence and its increase in education, as well as how to employ its special tools and programs in the same context, as well as the impact of artificial intelligence applications on student performance and achievement, and their opinion on how to overcome the fears that they may face, and how artificial intelligence techniques can be used as tools to aid in innovation and creativity. What are the most important recommendations that students may make to professors and officials based on their experiences using artificial intelligence to improve the educational process? This helps to explain the impact of knowledge on the degree to which students employ artificial intelligence and how it affects the educational process.

The importance of the current study is underscored by the issue, which is the growing use of artificial intelligence applications and their impact on Al-Quds University students' learning processes. The current study gives a broad theoretical framework for enhancing Arab and international libraries in general, addressing the key aspects. It also paves the way for more scientific studies to be conducted. On the practical side, we can benefit from the results of the current study and its recommendations to conduct subsequent studies covering other variables that were not addressed in the current research, in

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

addition to benefiting from them in implementing programs and rehabilitation courses that contribute to identifying the correct use mechanism and reducing risks and benefiting from them. Including as much as possible in developing the educational process and developing and improving individual skills, and it is also possible to benefit from current research tools in similar research and studies.

The Limitations of the Study

- Topic: Artificial Intelligence/Education.
- Location: Al-Quds University.
- Timing: In the second semester of (2024).
- Humanity: Students of Al-Quds University.
- The results of the current research can be generalized according to the psychometric properties of the tools used, and the extent of the sincerity of the study participants response to this tool.

Theoretical Framework:

The advancements in modern technology and the information revolution have played a crucial role in making significant breakthroughs in the field of education and elevating it to a new level of development. The educational environment has focused on integrating modern technology as its foundation, making it easier for all students to access computers, mobile phones, and electronic applications. Consequently, the utilization of information technology, artificial intelligence, and their applications in educational settings contributes to the development and enhancement of students' abilities and skills.

The significance of artificial intelligence in education stems from the availability of ready-made software meant for self-learning or assisting teachers, which relies on knowledge transfer via the internet. Furthermore, the wide range of research, studies, and e-books available on the internet allows teachers to use them for their own professional growth, methods of instruction, and skill enhancement. Artificial intelligence systems provide teachers

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

with improved capabilities to exchange ideas through dialogues, which enables them to handle problems effectively while keeping up with current educational practices. The adoption of artificial intelligence technology represents an essential element in building favorable learning environments that use relevant outside-classroom communication approaches that match students' external conditions. The improved student adaptability leads to better academic results since it forces learners to move from information consumption to educational participation (U.S. Department of Education, 2023; UNESCO, 2023).

Through computer science, developers build computer-based AI programs that demonstrate intellectual functions similar to human minds in artificial ways. The fundamental characteristic of this technology involves machine learning capabilities along with deduction and response generation toward unknown programming scenarios. Computer programs designed with human intelligence characteristics learn to enhance their operations while processing gathered information. The autonomous abilities of these systems produce better results through adapting mechanisms during decision-making as they analyze more information. AI's capability to boost different industries such as education, business, and healthcare services continues to gain recognition as it advances through development.

Artificial intelligence functions as a core component of contemporary educational platforms through various applications that increase the quality of learning experiences. The technology behind chatbots creates artificial interactions between users using speech as well as text. Through smartphones, students access dynamic features of objects that have been transformed into interactive elements through augmented reality (AR). Virtual reality technology enables students to experience realistic simulated environments that allow activities like virtual educational field experiences and laboratory tests. Through the

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

application of expert systems, students can access human-level expertise when these systems generate decisions and answers through defined rule sets. Interactive teaching methods utilize electromechanical systems that do work based on stored programs that serve multiple educational purposes. Intelligent Adaptive Learning applies AI algorithms to customize educational resources according to students' cognitive requirements, which leads to improving both their interest and academic success. A combination of these applications creates an improved environment that provides customized and dynamic educational practices (Kamalov, Calong, & Gurrib, 2023).

The advancement of education depends fundamentally upon artificial intelligence technology progress in the future. Educational institutions confront numerous AI-related benefits together with multiple obstacles while AI continues its swift development journey that intends to reshape educational infrastructure. Educational institutions are adopting AI applications at an increasing rate for their learners and educators, which includes intelligent tutoring systems and teaching robots, as well as adaptive learning platforms. Traditional learning spaces benefit from such technologies through the AI-assisted development of adaptive educational applications, which blend AI capabilities with multiple domains. Cukurova (2024) explains that AI in education performs three distinct operational functions, which simultaneously include the transfer of human mental processes to artificial systems, the implementation of AI algorithms to modify human knowledge bases, and the enhancement of cognitive abilities when human and AI systems unite.

The importance of artificial intelligence applications for assessing student cognitive abilities alongside their self-directed learning growth becomes apparent from Gaˇsevi'c et al. (2023), Al Ka'bi (2023), Guan et al. (2020), Pikhart (2020), and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Halagatti et al. (2023). The research by Sanusi (2022) declared that enhancing learners' online learning proficiency becomes crucial since competency includes both cognitive factors and specific skills and necessary character traits for the course during this age of AI advancement. These capabilities require further evaluation regarding their role in material development for learners through compatible technological tools and applications. The research by Halagatti et al. (2023) demonstrated how artificial intelligence systems help evaluate student results and forecast educational practices before generating essential learning data about student accomplishments and needed support for learning objectives. AI-based analytics enables fast decision-making processes that suggest alterations to educational programs. Specific AI assessment tools enable organizations to evaluate student capabilities through measures of involvement and flexibility as well as confidence and leadership traits. Artificial intelligence seems to create beneficial outcomes for learning advancement, yet it produces adverse side effects. Modern artificial intelligence systems, including text generation models along with digital writing assistants, pose challenges to educational integrity because of their recent development. The tools enable students to plagiarize content because they permit them to generate AI text that might get falsely attributed. According to Kundu et al. (2024) AI tools in educational environments need proper detection systems to combat academic fraud since they require institutions to build surveillance methods that safeguard human work integrity during assessments.

Previous Studies

Previous evaluations examined how artificial intelligence (AI) applications improve educational approaches in higher education institutions. According to Al-Maliki's research in (2023), educational institutions achieve various strategic advantages when incorporating AI by enhancing their

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

administrative functions as well as educational capabilities, research capacities, and learning spaces. This study executed a narrative literature review while concentrating on organizational advantages but failed to investigate student participation or ethical implications in detail.

Al-Hakami and Madawi (2023) studied AI implementation in Saudi Arabia's general education through an investigation of important considerations and obstacles. The authors showed that AI adoption requires consideration of cultural and political elements and economic conditions, yet their study did not explore practical uses of AI within educational environments nor student attitudes toward AI.

Abu Khatwa (2022) emphasized how AI needs to prepare students in the UAE for their future careers while promoting combined robot intelligence and human inventiveness. The study explained AI benefits for education quality while raising employability but failed to present students' experiences with AI challenges, including information confirmation and academic ethical compliance.

Recent investigations demonstrate the fundamental position of artificial intelligence (AI), which advances cognitive student learning while improving academic results. The research conducted by Zhang et al. (2023) analyzed educational AI implementations, which show how adaptive learning platforms enhance the grasp of material and virtual simulations and aid educational efficiency. The combination of these technologies leads to enhanced retention through personalized learning, which makes education better and more convenient for everyone. Zhang et al. (2023) demonstrated how AI delivers cost-effective solutions, particularly in STEM education, because its algorithms drive tools that produce better learning results and academic outcomes.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The research mainly investigated the big picture of technological developments regarding AI systems while neglecting essential information about how users utilize AI tools and their associated ethical problems. The analysis failed to investigate the problems connected to verifying AI-generated content alongside ethical issues about plagiarism and instructor oversight of student AI usage. The article points out a research requirement to examine student AI engagements within particular education along with cultural settings, but this study directly investigates Al-Quds University students' AI usage patterns in academic work.

Findings and Thematic Analysis

Past research focuses on AI's educational transforming characteristics yet lacks investigation into the particular AI adoption experiences of Al-Quds University students for academic use. Studies currently lack sufficient insights about how students from Al-Quds University interact with AI during their learning activities and encounter obstacles alongside ethical matters in AI utilization. The research adopts qualitative methods to explore both practical applications and motivation factors and related concerns in AI adoption practices within the educational system of Al-Quds University.

Methodology and Procedures

The research methodology and participant feature together with study instruments and validity assurance strategies and statistical result extraction plans will be presented in this chapter.

Methodology

This part explains the research methodology by detailing participant characteristics and study instruments while describing authentication and reliability procedures for data and statistical treatments for analysis and result extraction. The research discusses both the statistical treatments and methods that helped

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

analyze data while extracting information regarding the study's primary problem. This investigation adopts phenomenology as its main qualitative research design to gather data through interview methods. The phenomenological approach was selected because it enables researchers to study student experiences in depth, which leads to a better understanding of their educational perspectives on artificial intelligence (Van Manen, 2022). The research approach has strong implications for the study because it helps the researcher understand student-attached meanings to their educational experiences through rich explanatory insights about the integration of AI into learning activities. The researcher employed interviews because they enabled the collection of comprehensive firsthand experiences of students.

Procedures

The researcher engaged in the following steps for data collection and response acquisition regarding study questions.

1. Selecting participants for the study then set appointments for interviewing them.
2. Preparing the interview questions and along with the recording tools and materials needed for the interviews.
3. Conducting remote interviews through the Zoom platform as per the pre-scheduled appointments with the students.
4. Recording the interviews and carefully documented key information and participants' responses.
5. Analyzing the interviews and extracting the results using the MAXQDA program.
6. Writing the final report and documenting the findings and recommendations.

Statistical Processors and Data Analysis

MAXQDA content analysis methods were applied to extract interview data through which students could fully express their views about AI applications in educational learning

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

processes. With MAXQDA researchers achieve robust qualitative data analysis while accessing fine details of the research phenomenon and getting superior analytical efficiency (Friese, 2019). The program facilitates both thematic analysis and pattern detection when analyzing collected data. The researchers first arranged interview responses according to questionnaire-based tables for enhanced analysis. The researcher thoroughly studied all answers which were later divided into specific categories that followed the original paragraph structure. The researcher analyzed the gathered content before transforming the key findings from interview analysis into descriptive tables for the results chapter.

Study Participants

The participants of this study matched predetermined requirements that described their involvement with AI tools across academic settings. The study included present Al-Quds University students who had experience working with AI tools for educational functions. The researcher curated an announcement for Al-Quds University student recruitment through the official Facebook group of the university. The notice declared that the researcher needed participants who maintained active usage of AI tools while working on their studies and academic assignments. The researcher disseminated all information regarding the study through the post while providing relevant contact details before conducting interviews with qualified participants. Next these participants conducted the initial referrals towards students meeting the established requirements thus activating Snowball sampling methods. The researcher reached ten students through this sampling approach which enabled them to obtain important perspectives about their academic utilization of AI tools. Active student participation in AI educational practice became the main factor for selection because it ensured targeted participants who could present valuable insights regarding AI in higher education practices. The

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

researcher employed the Snowball sampling method with the intention of obtaining feedback from qualified students to create a diverse sampling range as per Berg (2007).

Description of Study Instruments

Interviews

The researcher developed specialized interview questions to learn about student thoughts regarding their utilization of artificial intelligence applications when learning. The questions need moderator involvement to study students' experiences using applications for learning together with their emotional responses toward these tools.

Ensuring Trustworthiness of the Data

The validity of the interview questions was guaranteed by presenting them to three specialist arbiters. Two experts belong to the Language Center faculty at Al-Quds University and the third individual serves as supervisor and researcher specializing in educational research. This phase enabled the experts to validate the questions and make necessary changes because they examined their practicality and precision. A test interview with one student was performed to evaluate the question validity before running the full study. The researcher made questions more understandable after receiving feedback. The researcher ensured dependability by keeping detailed records of both interviews and by documenting all phases of data handling and analysis. Systematic analysis techniques were used to reinforce confirmability and prevent research bias from affecting the findings which accurately represent the participant perspectives. The study obtained greater trustworthiness through combined application of these methodological tools.

Data Analysis

This study employed semi-structured interviews with students from Al-Quds University to investigate the accelerating integration of artificial intelligence (AI) tools in academic

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

settings and the implications of such use on students 'learning experiences. The qualitative data gathered from these interviews were systematically coded and thematically analyzed. Each unit of meaning was identified, labeled, and grouped with related responses to form conceptual clusters. Through this inductive process, recurring themes emerged from within and across participant responses. The resulting thematic framework provides deep insights into the motivations, experiences, challenges, and perceptions related to AI in higher education. The full list of codes and categories used in the analysis is provided in Appendix (1).

Findings and Thematic Analysis

This section presents the findings of the study based on a thematic analysis of student responses to the three guiding research questions. As this is a qualitative study, the results are organized and discussed in terms of emerging themes. Direct quotations from participants are included to provide rich, illustrative insights into each theme.

1. Addressing the First Research Question

"What are the key motivations and perceived impacts of artificial intelligence tools on students' academic experiences in higher education?", two interview questions were designed to explore students' reasons for adopting AI and their experiences with these tools. The results of the interview questions revealed several important insights into students' motivations, experiences, and perceived impacts of using artificial intelligence (AI) tools in higher education.

Students primarily adopted AI technologies to increase their motivation and engagement in the learning process, citing greater interactivity and ease in managing complex academic content. Many participants appreciated how AI tools enhanced their ability to understand difficult concepts, streamline their study routines, and improve learning efficiency. Others emphasized the creative potential of AI, highlighting its role in

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

generating new ideas, offering alternative problem-solving approaches, and facilitating innovation across a range of tasks. AI was also seen as a useful aid in making data-driven decisions and simplifying complex processes, leading to improved academic performance and cognitive flexibility. Additionally, students found AI particularly beneficial in promoting self-learning, reducing academic stress, and allowing more autonomy in managing their assignments.

While a majority of students responded positively, a subset remained cautious or less enthusiastic. These students preferred traditional learning methods, voicing concerns about overreliance on AI and the potential loss of creativity and critical thinking. Some felt that AI-generated responses were overly generic or lacked the nuance needed for deep intellectual engagement. Furthermore, a few students expressed discomfort using AI in place of interpersonal collaboration or teacher interaction, suggesting that AI tools may not suit all learning styles equally. Overall, the findings underscore the multifaceted role of AI in education, highlighting its capacity to support academic tasks, foster engagement, and enhance learning outcomes, while also pointing to the need for careful integration that respects diverse learner preferences and preserves critical educational values.

To further address this research question, a deeper thematic analysis revealed four specific themes of use and perception:

Theme 1: AI as a Tool for Efficiency and Academic Support

Many students expressed that their primary motivation for using AI tools was to save time and increase academic efficiency. Tools such as writing assistants, summarizers, and coding aids helped them manage heavy workloads and better comprehend complex content. One participant noted, “AI helps me get

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

through assignments quicker and makes tough readings easier to digest."

Theme 2: Selective Adoption and Limited Perceived Impact

While some students actively used AI across a range of academic tasks, others reported using it sparingly. They perceived minimal impact on their overall learning experience. As one student explained, "I employ AI tools for specific tasks, yet I do not believe their usage alters my learning process substantially." This theme highlights that the perceived value of AI tools varies significantly among students.

Theme 3: Tensions Between Creativity and Technological Support

A number of students appreciated the creative support AI provided, such as idea generation and exposure to alternative problem-solving approaches. Others were cautious, feeling that over-reliance on AI might undermine their own creative thinking. One remarked, "When AI does most of the thinking, it feels like I'm losing the chance to come up with ideas on my own."

Theme 4: Task-Specific Utility of AI Tools

Students identified particular academic tasks where AI proved especially useful, such as writing, coding, and research planning. In contrast, activities that required personal reflection or collaboration—like group projects—were seen as less compatible with AI use. This theme underscores the contextual nature of AI's utility in education.

Overall, these themes suggest that while AI tools can enhance learning efficiency and provide academic support, their benefits are not universally experienced. The variation stems from students' individual learning styles, preferences, and goals.

In summary, the integration of AI tools into students' academic experiences is shaped by a complex interplay of motivation, utility, and personal preference. While many students recognized the advantages AI offers in enhancing comprehension,

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

autonomy, and creativity, others remained cautious due to concerns over authenticity and dependence. These findings suggest that successful integration of AI into higher education requires thoughtful alignment with pedagogical goals, attention to ethical considerations, and adaptive strategies that respect the diversity of learners' needs and expectations.

2. Addressing the Second Research Question

"How are AI tools practically implemented by students during academic tasks, and what challenges arise in the process?"

To answer this question, three interview questions were developed to investigate how students utilize AI tools in their academic tasks and the specific challenges they face. The analysis of responses revealed several key dimensions regarding AI integration, tool preference, faculty feedback, and barriers to effective usage.

Theme 1: Varied Engagement with AI Tools

Students exhibited diverse levels of engagement with AI tools. While some used AI regularly for tasks such as summarization, language correction, note generation, and understanding complex materials, others remained hesitant due to skepticism or a preference for traditional learning methods. For example, some students relied heavily on interactive learning applications and online lessons due to their flexibility and engaging interfaces. Others preferred AI for organizing notes, preparing memos, and breaking down challenging content. However, several students expressed little to no use of AI, reflecting differing levels of technological literacy, confidence, and perceived relevance. As one student stated, *"I stick to traditional methods because I doubt AI tools' value for my education."*

Theme 2: Task-Specific Use and Preference for Free Tools

Students reported using a variety of AI applications depending on the nature of their tasks. Many highlighted the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

usefulness of generative models like ChatGPT and Bard for writing, idea generation, and research assistance. Others preferred language learning apps such as DuoLingo and Rosetta Stone, while simulation programs and self-paced platforms like Khan Academy and Quizlet were also widely used. A preference emerged for free tools due to their accessibility and effectiveness. Students valued these platforms for providing sufficient support without financial burden, though some preferred paid tools for their personalized features and deeper learning analytics. This variation underscores the role of economic factors and personal preferences in shaping AI adoption.

Theme 3: AI Integration with E-Learning Flexibility

AI tools were praised for their compatibility with mobile learning and blended education formats. Their availability across smartphones and computers allowed students to engage in micro-learning, control pacing, and receive immediate feedback. AI-supported learning encouraged greater independence, exploration, and motivation. Students shared how interactive games, simulations, and adaptive feedback features transformed assignments from routine tasks into enjoyable, productive experiences. A student stated “It feels like I’m learning on my own terms—AI gives quick answers and keeps me curious.”

Theme 4: Instructor Reactions and Institutional Ambiguity

One significant challenge students faced was the inconsistent response of instructors toward AI-supported work. While some faculty members encouraged AI use and offered guidance, others expressed skepticism regarding academic integrity. Students reported confusion about whether their AI-assisted submissions were fully accepted. One student remarked, *"My professor seemed unsure whether my work was original when I used AI tools."* This lack of clarity reflects a broader institutional need for defined guidelines and educator training to support ethical AI integration.

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

Theme 5: Common Challenges: Access, Literacy, and Overdependence

The study also revealed several obstacles. Many students faced financial or technical limitations that restricted access to advanced AI tools. Others lacked proper training or awareness of how to use AI effectively. Students voiced the need for structured tutorials or workshops to support informed usage. A recurring concern was the risk of over-reliance on AI, with fears that it might weaken critical thinking or creativity. Some participants were also wary of data privacy and ethical issues, expressing discomfort about sharing personal information with AI systems. Additionally, some students struggled to align available AI tools with specific course content or academic expectations, especially in specialized disciplines. Overall, the findings illustrate that AI tools hold significant potential to support learning, enhance academic performance, and promote student autonomy. However, their practical use is highly individualized and often constrained by external factors such as cost, digital literacy, and unclear institutional policies. The variation in engagement levels, tool preference, and faculty responses demonstrates the need for targeted support strategies. To maximize AI's educational impact, institutions must promote equitable access, provide clear usage guidelines, and offer training programs for both students and educators. These steps will ensure responsible, inclusive, and effective AI integration into the academic ecosystem.

3. Addressing the Third Research Question

"How do students and instructors perceive the implications of AI use in academic work, particularly concerning academic integrity, creativity, and pedagogical transformation?"

The analysis of student responses revealed a multifaceted and evolving perception of artificial intelligence (AI) within academic contexts, highlighting both its opportunities and its

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

challenges. The findings were structured around three interrelated themes: ethical awareness, instructor attitudes, and AI's broader pedagogical impact.

Theme 1: Ethical Awareness and Responsible Use

A prominent theme was the students' strong sense of academic integrity and responsible use of AI tools. Many reported using AI as a brainstorming or clarification aid while consciously avoiding direct copying. Students explained that they routinely verify and cross-reference AI-generated content with reliable sources to ensure its accuracy. This process reflects a growing sense of ethical responsibility, with most students expressing awareness of plagiarism risks and demonstrating proactive strategies to prevent it. As one student stated, *"I utilize AI as an idea generator for which I rewrite all content in my own writing to prevent plagiarism."* Additionally, students acknowledged the importance of using external sources such as peer-reviewed journals and textbooks to validate AI responses.

Despite these positive practices, a small group of students showed limited awareness or concern for ethical considerations, using AI tools without paying attention to originality or academic honesty. These findings underscore the need for further instruction on digital ethics and responsible AI usage, particularly for those unfamiliar with proper citation practices and academic standards.

Theme 2: Instructor Attitudes and Pedagogical Ambiguity

Students described varied faculty responses to their AI usage. While some professors welcomed AI-supported work and viewed it as a tool for enhancing creativity and efficiency, others remained skeptical, expressing concerns about the authenticity of student output. One student noted, *"My professor didn't know whether to accept my work because I mentioned I used AI to organize my ideas."* This lack of consistency among instructors created confusion and hesitancy among students, reinforcing the

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

necessity of clearer institutional policies and faculty training on the pedagogical integration of AI tools.

Theme 3: Academic Transformation and Cautious Optimism

Most students and instructors recognized AI's potential to transform teaching and learning by increasing comprehension, productivity, and engagement. Students appreciated AI's role in simplifying complex information, inspiring alternative perspectives, and supporting innovation in academic work. However, this enthusiasm was tempered by concerns over overreliance. Several students expressed fears that too much dependence on AI might hinder critical thinking, limit creativity, and reduce the authenticity of their learning experience. As one participant stated, *"AI is helpful, but I don't want it to replace my ability to think critically."* These responses highlight a need for balance—leveraging AI for support while maintaining opportunities for original thought.

Theme 4: Recommendations for Educators and Institutions

Students offered a range of recommendations to improve AI's educational implementation. These included encouraging instructors to accept AI-generated assistance, fostering interactive learning environments, offering workshops on educational technologies, and adopting supportive policies that promote thoughtful integration of AI into curricula. They also emphasized the need to revise assessment methods to better reflect learning outcomes in AI-enhanced tasks. However, some students expressed concerns about accessibility disparities and the risk of AI replacing human reasoning. They stressed that excessive automation could undermine the development of independent analytical skills.

In conclusion, the findings demonstrate that both students and instructors perceive AI as a powerful but complex tool in academic settings. While many students use AI responsibly and see its value in enhancing their learning, the lack of unified

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

instructional approaches and ethical guidance poses challenges. There is strong student support for AI's inclusion in education, provided that it complements rather than replaces human insight. Moving forward, universities should prioritize training, policy development, and pedagogical innovation to ensure AI is used ethically, equitably, and effectively as a transformative force in higher education.

Discussion of the Results

The study's findings highlight several key factors that influence students' adoption of artificial intelligence (AI) technologies for educational purposes. Students are motivated by the promise of improved comprehension of complex topics, heightened engagement in learning activities, increased productivity, and enhanced teaching efficiency. They also appreciate the opportunity to participate in innovative learning methods. The diversity among students underscores the critical role of technology in addressing varied educational needs and optimizing learning experiences.

Similar conclusions have been drawn in previous research including Al-Maliki's (2023) study, which demonstrated the crucial role of artificial intelligence in enhancing teachers' roles, improving learners' performance, and making the learning process more efficient. In addition, the study by Al-Hakami and Madawi (2023) emphasized the importance of awareness of the importance of artificial intelligence technology in improving education and enhancing its outcomes. The researcher believes that this result is due to the progress and development of societies in various fields and sectors, most notably education. Therefore, programs and applications make life easier for them and serve them better. Accordingly, artificial intelligence, in turn, today raises the level of efficiency of the individual through speed and accuracy that exceed human ability, in addition to It achieves accuracy in calculations, saves time and effort, and reduces errors that people may commit.

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

Moreover, the study showed that students use a variety of applications to learn and interact online, but they appreciate the use of artificial intelligence to improve their understanding of difficult subjects and develop their skills in various fields. This diversity in the use of technology in learning reflects the growing interest in innovative learning, which enhances the learning experience and contributes to the effective development of students' skills. Chen et al. (2020) noted that artificial intelligence is widely used in education, especially by educational institutions in various forms. Initially, artificial intelligence took the form of computer-related technologies, then moved to Internet-based intelligent learning systems and, finally, through the use of embedded computer systems. In addition, robots and human-like robots have been used to perform assignments, enabling teachers to effectively perform various administrative functions, such as reviewing and grading students' assignments more efficiently, thus achieving higher quality in their teaching activities and improving learners' experience and overall learning quality. The researcher also feels that students should be made aware of the relevance of artificial intelligence since it is a part of the future and they will live in a technologically dominated period, which will affect their thinking abilities and change their learning techniques. Today, he is also in charge of their direction in selecting future jobs. We may also enhance these principles by incorporating artificial intelligence into the school curriculum, arranging workshops and seminars on how to utilize it effectively to maximize its benefits, and encouraging kids to use technology and learn how to engage with it.

The results also showed the tools and programs that students use to apply artificial intelligence programs in education. Differences were found in students' answers and their use of a range of tools and programs, including generative

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

models of artificial intelligence, language learning applications, self-education applications, simulation and experimental programs, and interactive educational games. It became clear that they use these tools and programs to increase their understanding of the subject and develop their educational skills in different ways. This diversity in the use of applications and tools for artificial intelligence may be attributed to the role of e-learning in increasing the use of applications that provide students with an opportunity to learn many skills, as learning through these applications contributes to improving the level of thinking among students, and is also attributed to the ease of using these applications. It can be accessed through smartphones and computers, in addition to the diversity of student needs, which has led to the diversity of these applications to meet all desires and trends.

The study's findings revealed that artificial intelligence apps affect students' performance and academic accomplishment in a variety of ways. It has been demonstrated that students experience anxiety and fear as a result of the impact on the individual and society and that the various methods used by students to overcome this fear include relying on guidance and support from teachers and trainers, as well as continuous development of critical thinking and problem-solving skills. Engage in technology-related debates and educational activities, as well as learn from mistakes. And get experience. This variety of clever techniques and optimistic thinking demonstrates students' capacity to tackle and overcome possible worries associated with the usage of technology in the educational process.

However, the researcher see that these applications positively affected students' performance and enhanced their academic achievement, as many students reported improvements due to their use. In addition, students stated that AI applications motivate them and increase their engagement and willingness to

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

learn. Moreover, several students confirmed that using these apps reduces their stress levels by making tasks easier, thus promoting a more positive learning experience. This result is in line with Abu Khatwa's study (2022), which confirmed that the use of artificial intelligence applications in educational institutions increases the quality of education by (89.3)%. Notably, (96)% of research participants believe that AI will soon become part of every job, so students' knowledge of working with it in the classroom will prepare them for their careers.

In addition, the researcher believes that artificial intelligence technologies play an important role in enhancing students' originality and creativity. It is a useful tool for generating new ideas and solving problems more efficiently, thanks to its advanced analytical capabilities to understand problems and find solutions. Moreover, AI improves the consumption of smart data, enhances innovation and development processes in a variety of disciplines, and helps discover innovative solutions to society's technical and social difficulties.

As for the recommendations that students presented to teachers and administrators to improve the learning process using artificial intelligence technologies, they stressed the need to provide more training and workshops on the use of educational technology. This helps teachers develop their skills in using technological tools in education. In addition, the students emphasized the importance of creating an educational environment conducive to effective student participation and developing assessment and evaluation techniques to be in line with artificial intelligence applications. Moreover, it was considered necessary to adopt encouraging policies to enhance the integration of technology into the educational process. These recommendations reflect students' aspirations toward improving the quality of education.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Conclusion

This study explored students 'motivations for adopting artificial intelligence (AI) tools in higher education and the perceived impact of these technologies on their academic experiences. The findings reveal that AI applications are largely seen as beneficial, with many students reporting increased motivation, reduced stress, and improved academic performance. AI tools were especially valued for their ability to simplify complex tasks, enhance self-directed learning, and promote engagement through interactivity and efficiency.

Students also recognized the creative potential of AI, particularly its ability to support idea generation, alternative problem-solving, and innovation across disciplines. However, the research also highlights significant variation in usage patterns and perceptions. While some students integrated AI deeply into their learning routines, others used it selectively or remained skeptical, citing concerns about overreliance, loss of critical thinking, and diminished human interaction.

Ethical considerations emerged as a critical issue, with participants expressing concerns about plagiarism, misuse of AI-generated content, and the importance of maintaining academic integrity. Many students demonstrated awareness of these risks and adopted strategies to ensure responsible AI use.

The study further revealed students 'desire for more structured support in navigating AI technologies. Recommendations included providing educators with training on effective AI integration, creating learning environments that foster active student participation, and adapting assessment methods to align with AI-enhanced learning. These suggestions reflect a broader student commitment to improving educational quality through thoughtful, ethical, and innovative uses of AI.

Overall, the research underscores AI's growing role in shaping modern education. While its benefits are substantial, its integration must be balanced with ethical awareness, pedagogical

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

innovation, and sensitivity to diverse learner needs to ensure it supports—not replaces—human-centered education.

Recommendations

- The researcher suggests performing a study based on student interview results to examine artificial intelligence application effects on educational student experiences across different settings. The proposed study will reveal important information about AI tool effects on educational results together with student participation rates and brain growth in educational settings spanning multiple learning areas. Research of these impacts will lead to better AI education implementation since it creates meaningful learning opportunities for students.
- Design efforts must concentrate on developing artificial intelligence applications which focus on education. Educational developers alongside educators should use their creativity to build powerful AI tools which will boost learning activities across multiple educational fields. The applications should provide customized learning paths and adaptive tests as well as interactive educational content that lines up with curriculum goals to support the varied needs of students.
- Research focuses on understanding problems and barriers which affect the implementation of artificial intelligence solutions in educational systems. The policymaking team and teaching staff must understand the multiple barriers including technological restrictions alongside resistance to innovation as well as ethical conflicts and infrastructure deficits so they can create solutions to defeat these obstacles. An effective approach to resolving these obstacles will create better conditions for AI adoption in educational settings while ensuring equal access to benefits.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- It is essential to understand how students interact when working with artificial intelligence educational technologies. The development of better educational AI systems depends on researching student AI interactions as well as determining acceptance factors and learning behavior effects. Research about student interaction with AI will help teachers effectively introduce AI-based tools that align with individual learning approaches and requirements.
- Universities must offer training about responsible AI usage which teaches students both ethical standards alongside proper utilization of AI and its purpose as an enhancement tool rather than a creativity replacement. Educational institutions can achieve responsible learning environments through AI by teaching students proper AI usage techniques which support critical thinking combined with innovation and deeper learning methods.

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

References

Abu Khatwa, A. (2022). Applications of artificial intelligence in education and their implications for educational technology research. **The Peer-Reviewed Scientific Journal of the Egyptian Educational Computer Society, 10**(5), 145-162.

Al Ka'bi, A. (2023). Proposed artificial intelligence algorithm and deep learning techniques for development of higher education. **International Journal of Intelligent Networks, 4**, 68 – 73.

Al-Hakami, R.& Madawi, M. (2023). The reality of artificial intelligence applications in public education in the Kingdom of Saudi Arabia. **Arab Journal of Informatics and Information Security, 13**(4), 33-76.

Al-Maliki, Wafa . (2023). The role of artificial intelligence applications in enhancing educational strategies in higher education (literature review). **Journal of Educational and Psychological Sciences, 7**(5), 93-107.

Berg, B. L. (2007). **Qualitative research methods for the social sciences** (6th ed.). Allyn and Bacon.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. **IEEE Access, 8**, 75264–75278.

Cukurova, M. (2024). The role of artificial intelligence in education: Externalizing, internalizing, and extending human cognition. **arXiv.** https://arxiv.org/abs/2403.16081

eSchool News. (2024). What is the impact of artificial intelligence on students? eSchool News.

https://www.eschoolnews.com/digital-learning/2024/02/05/what-is-the-impact-of-artificial-intelligence-on-students

Friese, S. (2019). **Qualitative data analysis with ATLAS.ti** (3rd ed.). Sage.

Gaˇsevi'c, D., Siemens, G. & Sadiq, Sh. (2023). Empowering learners for the age of artificial intelligence. **Computers and Education: Artificial Intelligence, 4**, 1 – 4.

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

Guan, Ch., Mou, J. & Jiang, Z. (2020). Artificial intelligence innovation in education: A twenty-year data-driven historical analysis. **International Journal of Innovation Studies, 4**, 134 – 147.

Halagatti, M., Gadag, S., Mahantshetti, S., Hiremath, C. V., Tharkude, D., & Banakar, V. (2023). Artificial intelligence: The new tool of disruption in educational performance assessment. **In Smart analytics, artificial intelligence and sustainable performance management in a global digitalised economy**, 110, 261–287.

Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. **Sustainability, 15**(16), 12451. https://doi.org/10.3390/su151612451

Kundu, D., Mehta, A., Kumar, R., Lal, N., Anand, A., Singh, A., & Shah, R. R. (2024). Keystroke dynamics against academic dishonesty in the age of large language models. **Proceedings of the 2024 IEEE International Joint Conference on Biometrics (IJCB)**, 1–10.

Pikhart, M. (2020). Intelligent information processing for language education: The use of artificial intelligence in language learning apps. **Procedia Computer Science, 176**, 1412 – 1419.

Sanusi, I. T., Olaleye, S. A., Agbo, F. J. & Chiu, Th. K. F. (2022). The role of learners 'competencies in artificial intelligence education. **Computers and Education: Artificial Intelligence, 3**, 1 – 10.

Smith, J., & Johnson, L. (2023). The impact of artificial intelligence on practical skill development in education. **Journal of Educational Technology, 15**(2), 123-135.

UNESCO. (2023). **Artificial Intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.** UNESCO.

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

U.S. Department of Education. (2023). **Artificial intelligence in education: Transforming teaching and learning**. U.S. Department of Education.

Van Manen, M. (2022). **Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing**(2nd ed.). Routledge.

Zhang, L., Chen, X., & Wu, Y. (2023). Artificial intelligence in education: Trends and innovations. **Journal of Educational Technology & Society, 26**(1), 45-59.

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